

1/2
2025

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Demokratiebildung und Rechtspopulismus

Artikel zum Schwerpunkt

Simone Abendschön,
Mical Gerezgiher, Patricia Kamper &
Markus Tausendpfund
**Niveau, Entwicklung und
Bedingungsfaktoren des politischen
Wissens im 5. und 6. Schuljahr**

Nina Kolleck & Johannes Schuster
**Verschwörungserzählungen und
soziale Ungleichheit**

Daniel Mullis
**Die Popularität der extremen
Rechten unter jungen Wähler*innen**

Rita Nikolaj, Moritz Gawert &
Line Saur
Schule im Kulturkampf

Markus Gloe
**Von der Re-Education zur
schulischen Demokratiebildung**

Berichte

- „Starke Lehrer – starke Schüler“
- „Schule ohne Rassismus –
Schule mit Courage“
- Demokratiefördernde Projekte

Diskussion

Alexander Wohnig
**Der Mythos ‚Neutralität‘ in Schule,
politischer Bildung und Lehrer*innen-
handeln**

Wolfgang Beutel
**Demokratiepädagogik und Demokratie-
bildung: Option oder Hoffnung?**

Silvia-Iris Beutel, Michaela Geweke,
Christiane Ruberg & Lutz van Spankeren
**Demokratie in Schule und Lehrer*innen-
bildung**

Kathrin Racherbäumer &
Verena Schreiber
**Interview mit Meron Mendel über
die Notwendigkeit einer dialogischen
Bildungsarbeit**

Benjamin Edelstein &
Kathrin Racherbäumer
**Interview mit Xueling Zhou und Mark
Krenzler über SV-Arbeit, Schüler*innen-
beteiligung und Demokratiebildung**

Anne-Claire Husser
**Konzepte der schulischen Bildung des
Bürgers in Frankreich**

DDS – Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Dr. Benjamin Edelstein (Berlin), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Dr. Julia Hugo (Konstanz), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (München), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

Vorsitzender der Redaktion: Dr. Benjamin Edelstein (Berlin)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Maniti-
us (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Gün-
ter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Stef-
fens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.waxmann.com/dds). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Bei-
hefte erscheinen. Unter www.waxmann.com/dds finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indi-
ziert in ESCI, DOAJ, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 66,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 51,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012–0731

E-ISSN 2699–5379

Waxmann Verlag GmbH, 2025

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster



Alle Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“, Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Für Abbildungen Dritter gelten im Bildnachweis angegebene Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

INHALT

**Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die
Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule im Jahr 2024** 4

Nachruf *Claudia Schuchart & Matthias Rürup*
**Bildungsforschung als Befragung des Faktischen –
Trauer um Horst Weishaupt (02.11.1947–03.02.2025)** 5

DEMOKRATIEBILDUNG UND RECHTSPOPULISMUS

Editorial *Benjamin Edelstein, Götz Bieber, Kathrin Dederling, Julia Gerick,
Julia Hugo, Marianne Krüger-Potratz, Kathrin Racherbäumer,
Katja Scharenberg & Verena Schreiber*
Einführung in den Schwerpunkt 12

Artikel *Simone Abendschön, Mical Gerezgiher, Patricia Kamper &
Markus Tausendpfund*
**Niveau, Entwicklung und Bedingungsfaktoren des
politischen Wissens im 5. und 6. Schuljahr** 21

Nina Kolleck & Johannes Schuster
Verschwörungserzählungen und soziale Ungleichheit
Ein Strukturgleichungsmodell zur Untersuchung der
Demokratiezufriedenheit junger Menschen in Deutschland 35

Daniel Mullis
Die Popularität der extremen Rechten unter jungen Wähler*innen
Entwicklungen, Ursachen und was Bildung tun kann 44

Rita Nikolaj, Moritz Gawert & Line Saur
Schule im Kulturkampf
Die AfD und ihre schulpolitischen Positionen zu Unterrichtsinhalten ... 60

	<i>Markus Gloe</i> Von der Re-Education zur schulischen Demokratiebildung Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen 72	
Diskussion	<i>Alexander Wohnig</i> Der Mythos ‚Neutralität‘ in Schule, politischer Bildung und Lehrer*innenhandeln 87	
	<i>Wolfgang Beutel</i> Demokratiepädagogik und Demokratiebildung: Option oder Hoffnung? 94	
	<i>Silvia-Iris Beutel, Michaela Geweke, Christiane Ruberg & Lutz van Spankeren</i> Demokratie in Schule und Lehrer*innenbildung 103	
	<i>Kathrin Racherbäumer & Verena Schreiber</i> „Erinnerungskultur ist kein starrer, sondern ein sehr dynamischer Prozess“ Ein Interview mit Meron Mendel über die Notwendigkeit einer dialogischen Bildungsarbeit 112	
	<i>Benjamin Edelstein & Kathrin Racherbäumer</i> „Das ist an vielen Stellen der Knackpunkt: Ob Du Dich traust, aufzustehen und laut zu sein.“ Ein Interview mit Xueling Zhou und Mark Krenzel über SV-Arbeit, Schüler*innenbeteiligung und Demokratiebildung 120	
	<i>Anne-Claire Husser</i> Zur Politik erziehen: Konzepte der schulischen Bildung des Bürgers in Frankreich 127	
Berichte	<i>Eric Angermann, Udo Dannemann & Jörg Schäfer</i> „Starke Lehrer – starke Schüler“ in Brandenburg Ein Programm zur Stärkung der Demokratiebildung an Schulen 137	
	<i>Sanem Kleff</i> „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ Ein Netzwerk für Respekt, Demokratie und Menschenrechte in der Schule 143	

*Petra Schraml***Demokratiefördernde Projekte aus der Datenbank des Innovationsportals**

Das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers verweist auf eine Vielzahl bildungspolitisch innovativer Projekte und

Programme 148

Anhang	Gesamtinhaltsverzeichnis des Jahres 2024	153
Appendix	Complete List of Contents 2024	156

3

2025

Vorschau**Inklusion in der Beruflichen Bildung**

Das Heft widmet sich dem Thema der Übergänge von der Schule in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und fokussiert dabei auf junge Menschen, die infolge von Behinderungen, Beeinträchtigungen oder auch sozialen Benachteiligungen mit besonderen strukturellen Hürden konfrontiert sind. Das Gelingen dieser Übergänge ist entscheidend für die Teilhabe am Arbeitsleben – und damit eine grundlegende Voraussetzung für ökonomische Unabhängigkeit sowie weitergehende Teilhabemöglichkeiten in anderen Lebensbereichen. Zu deren Gewährleistung hat sich Deutschland nicht zuletzt durch Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention menschenrechtlich verpflichtet. Aber auch im Kontext der Fachkräftesicherung rücken junge Menschen mit Behinderungen sowie sozial benachteiligte Gruppen zunehmend in den politischen Fokus. Die Beiträge des Hefts reflektieren den aktuellen Wissensstand wie auch die Datenlage in Bezug auf die Übergänge junger Menschen mit Behinderungen oder anderweitigen Benachteiligungen und nehmen relevante Akteure und politische Maßnahmen im Schul- und Ausbildungssystem in den Blick, die zum Ziel haben, Übergänge in die Ausbildung zu befördern.

Heft 3 erscheint im August 2025.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahr 2024

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2024

Die Redaktion der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* bedankt sich herzlich bei folgenden Kolleg*innen für die Erstellung von Gutachten für Beiträge im Jahr 2024:

The Editorial Board of the journal *DDS – Die Deutsche Schule* sincerely thanks the following colleagues for their reviews of articles in 2024:

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Köln), Prof. Dr. Nina Bremm (Erlangen-Nürnberg), Dr. Susanne Farwick (Duisburg-Essen), Dr. Nele Groß (Lüneburg), Prof. Dr. Ilonca Hardy (Frankfurt), Dr. Oliver Hormann (Braunschweig), Dr. Livia Jesacher-Rößler (Erlangen-Nürnberg), Dr. Anja Jungermann (Dortmund), Prof. i. R. Dr. Klaus Klemm (Duisburg-Essen), Dr. Maike Lambrecht (Köln), Dr. André Meyer (Potsdam), HS-Prof. Dr. Barbara Muslic (Graz), Dr. Frank Mussmann (Göttingen), Dr. Hanna Pfänder (Düsseldorf), Dr. Beat Rechsteiner (Zürich), Prof. em. Dr. H.-G. Rolff (Dortmund), Prof. Dr. Heike Roll (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Martin Rothland (Münster), Dr. Isabell Runge (Potsdam), Dr. Maria Luisa Schmitz (Zollikofen), Dr. Moritz Sowada (Dortmund), Prof. Dr. Matthias Trautmann (Siegen), Dr. Tanja Webs (Soest), Prof. Dr. em. Horst Weishaupt † (Frankfurt a. M.), Dr. Till Woerfel (Köln), Dr. Sebastian Wurster (Mainz).

Claudia Schuchart & Matthias Rürup

Bildungsforschung als Befragung des Faktischen – Trauer um Horst Weishaupt (02.11.1947–03.02.2025)

Mit tiefem Bedauern nehmen wir Abschied von Prof. Dr. Horst Weishaupt, einem herausragenden Bildungswissenschaftler und Pionier auf seinem Gebiet. Sein bis zum Schluss unermüdlicher Einsatz für die Wissenschaft und seine bedeutenden Beiträge zur empirischen Bildungsforschung haben eine dauerhafte Spur in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit hinterlassen und werden auch über seinen Tod hinaus weiterwirken. Aber auch ein Weiterwirken seiner Überzeugungen, seiner spezifischen Vorstellungen, wie empirische Bildungsforschung ihre gesellschaftliche Nützlichkeit bestmöglich entfalten kann und soll, wünschen wir uns für unsere Disziplin.

Thematische Breite als interessierte Offenheit

Empirische Forschung war für Horst Weishaupt, um es mit Heinrich Roth zu sagen, nie eine „Anerkennung der Macht des Faktischen“ (Roth, 1962, S. 485), sondern immer durch das Anliegen und die Herausforderung geprägt, das scheinbar unabänderlich Gegebene durch die Konfrontation mit genuin erziehungswissenschaftlichen Gedanken produktiv zu befragen. Horst Weishaupt wollte auf empirischem Wege Erkenntnisse gewinnen, die in kritischer Absicht die Tatsachen der deutschen Bildungslandschaft prüfen und damit systematisch Widersprüche und Brüche ebenso wie bisher Unbeachtetes und Unbekanntes aufdecken und ans Licht der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit bringen. Seine inhaltlichen Interessen waren dabei ausgesprochen vielfältig, er war ein Pionier einer breit angelegten und vielfach vorausdenkenden Bildungsforschung. Charakteristisch für seine Arbeiten war sein gesamtsystemischer Blick, der es ihm nicht erlaubte – um mit Horst Weishaupts eigenen Worten zu sprechen – nur an den kleinen Schraubchen des Allzumenschlichen zu drehen, sondern auch an den größeren und großen, die die Welt der Erziehungs- und Bildungssysteme zusammenhalten. Mit außergewöhnlicher Themenvielfalt und intellektueller Neugier verfolgte er nicht nur die jeweils aktuellen gesellschaftlich und politisch bedeutsamen Fragestellungen, sondern widmete sich auch beständig Nebenlinien und Randthemen – oft lange bevor deren Relevanz allgemein anerkannt war. Durch sein frühes Engagement trug er zum Beispiel maßgeblich dazu bei, dass etwa in der Bildungsökonomie wichtige Brücken zur Erziehungswissenschaft geschlagen wurden. Viele Themen, die er beharrlich und mit klarem Blick ver-

folgte, haben heute in der deutschen Bildungsforschung ihren festen Platz gefunden. Mit seiner Weitsicht, seinem Mut zur Eigenständigkeit und seiner wissenschaftlichen Leidenschaft war Horst Weishaupt ein wirklicher Wegbereiter. Seine Themen umfassten Ungleichheiten im deutschen Schulsystem, Folgen des demografischen Wandels, Kommunales Bildungsmonitoring, Bildungsplanung und Bildungsfinanzierung, Räumliche Aspekte im Bildungswesen, Lehrkräfteforschung sowie die Situation der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Daneben befasste er sich mit kultureller Bildung, Musikerziehung, Elementarbildung, beruflicher Bildung, Weiterbildung, Alphabetisierung, Schulangst und Schulgewalt, Verkehrserziehung und dem Belastungserleben von Lehrkräften.

Diese Themenvielfalt charakterisiert eine grundlegende Haltung Horst Weishaupts im Forschungsprozess: seine thematische Offenheit und Beweglichkeit, sein breites, auf eine möglichst gelingende Weiterentwicklung von Bildungssystem und Gesellschaft ausgerichtetes Interesse. Bildungsforschung war für Horst Weishaupt nie ein disziplinär klar eingegrenztes Unternehmen: Seine Kontakte und Referenzen in die Gebiete der Soziologie, der Sozialgeografie, der Ökonomie, der Verwaltungsforschung und Bildungsplanung waren intensiv und produktiv. Nie war es möglich, Horst Weishaupt auf einen Einzelaspekt seiner Arbeit zu reduzieren. Diese Vielfalt der Themen zieht sich von Anfang an durch seine Ausbildungs- und Wissenschaftsbiografie.

Horst Weishaupt wurde am 02.11.1947 in Frankfurt am Main geboren. Von 1963 bis 1967 studierte er die Unterrichtsfächer Musik und Kunsterziehung am pädagogischen Fachinstitut in Jugenheim/Bergstraße und war anschließend für ein Jahr an einer Grund-, Haupt- und Realschule in Darmstadt als Lehrer tätig. 1968 ging er zum Studium der Pädagogik an die Johann-Wolfgang-Goethe Universität in Frankfurt am Main und wählte dort die Nebenfächer Psychologie, Soziologie, Musikwissenschaft und Evangelische Theologie. 1974 erhielt er das Diplom in Pädagogik und war anschließend als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Ökonomie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, dem DIPF, in Frankfurt am Main tätig. 1992 wurde Horst Weishaupt an die Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen (die spätere Universität Erfurt) auf eine der bundesweit ersten Professuren für „Empirische Bildungsforschung“ berufen, und hat mit diesem Profil dem erziehungswissenschaftlichen Standort Erfurt bundesweit zu einem hohen Ansehen verholfen. Im Jahr 2004 folgte der Ruf an das Zentrum für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal (heute Institut für Bildungsforschung). Am 01.04.2008 wurde Horst Weishaupt von seinen Funktionen an der School of Education beurlaubt, um – erneut – am DIPF tätig zu sein und dort die Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung zu leiten. Damit verbunden waren die Leitung der nationalen Bildungsberichterstattung, die Begleitung des bundesweiten Aufbaus kommunaler Bildungslandschaften und die Mitwirkung an international anschlussfähigen Konzepten der Etablierung eines dauerhaft tragfähigen Monitoringsystems für das deutsche Bildungswesen. Mit seiner Verabschiedung in den Ruhestand 2013 zeichnete ihn die Bergische Universität für seine besonderen Verdienste um die deutsche Bildungsforschung für drei Jahre mit der Rudolf-Carnap-Senior-Professur aus.

Das systematische Erschließen von Datenquellen

Horst Weishaupts wissenschaftliches Werk war trotz seiner beeindruckenden Vielfalt geprägt von einer Kontinuität, die aus einem Interesse am Gelingen von Bildung erwuchs. In seinem Denken verband sich eine tiefe praktische Verankerung mit einer streng empirischen Haltung, die er im Geiste des positivistisch-induktivistischen Wissenschaftsverständnisses, wie es unter anderem von dem in Wuppertal geborenen Rudolf Carnap geprägt wurde, konsequent verfolgte.

Im Bestreben, die Bedingungen erfolgreichen Bildungshandelns zu verstehen und zu gestalten, legte Horst Weishaupt großen Wert auf die systematische Erschließung und feinteilige Analyse belastbarer Daten: zu Schulstandorten und Ausstattungsmerkmalen, zu bestehenden und prognostizierten Schüler*innenzahlen sowie zu sozioökonomischen Determinanten der Bildungsnachfrage und der Bildungsfinanzierung. Sein wissenschaftliches Ethos beruhte auf der Überzeugung, dass tragfähige Diagnosen und verantwortungsvolle Empfehlungen für eine gerechte und evidenzbasierte Bildungspolitik nur aus einer gründlichen, vergleichenden Durchsicht dieser empirischen Grundlagen hervorgehen können. Horst Weishaupt präferierte dabei weniger eine theoretische Durchleuchtung, sondern ein genaues Hinsehen in die regionalen, lokalen, sozialen Differenzierungen und Muster, die sich in vorhandenen Daten zeigen.

Ein wichtiger Schwerpunkt seiner Arbeit waren regionale und sozialökologische Fragestellungen, von der Frage nach den Zusammenhängen zwischen regional vorhandenen Bildungsangeboten und deren Nutzung im elterlichen Wahl- und schulischen Empfehlungsverhalten bis hin zur Frage nach den mittelfristigen Folgen auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungsstand der Bevölkerung. Schon früh war er mit zahlreichen Beiträgen zur Sozialraumanalyse, zur regionalen Schulentwicklung und zur Sozialökologie vertreten. Wie nur wenige Forschende hat er in seinem weiteren Schaffen die damit verbundenen Problemstellungen auch unabhängig von Modetrends nie aus den Augen verloren.

Sein grundsätzliches Interesse an regionalen Fragestellungen führte dazu, dass seine Forschungsarbeiten häufig einen direkten Bezug zum Ort seines Schaffens aufweisen, was beispielhaft im Folgenden deutlich wird: Einen Schwerpunkt seiner Tätigkeit von 1974 bis 1992 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung bildete die Betrachtung von regionalem Bildungsangebot und -nachfrage, der er u. a. am Beispiel Frankfurts und Hessens nachging (z. B. Steinert et al., 1992; Weishaupt, 1985; Weishaupt & Sommer, 1979). Während seiner Zeit an der Pädagogischen Hochschule Erfurt (heute Universität Erfurt) von 1992 bis 2004 untersuchte Horst Weishaupt im Rahmen verschiedener DFG-geförderter Projekte den politisch und demografisch bedingten Transformationsprozess des Schulwesens in den neuen Bundesländern (Döbert et al., 2002) und entwickelte Verfahren zur Optimierung der regionalen Schulnetzplanung (z. B. Fickermann et al., 2000). Die im letztgenannten Projekt entwickelten Ideen inspirierten bspw. später die Reform des Hamburger Sekundarschulwesens. Die Berufung von Horst Weishaupt an das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal im Jahr 2004 führte zu einer intensiven Beschäftigung mit den strukturellen und kulturellen Besonderheiten der nordrhein-westfälischen Schullandschaft, was eng mit seinem Einsatz für die Erstellung eines Sozialindex zur Ressourcensteuerung verbunden war (z. B. Makles & Weishaupt, 2010a).

Horst Weishaupt hat sich sowohl inhaltlich als auch methodologisch mit den optimalen Vorgehensweisen und Planungsgrundlagen einer kommunalen, regionalen und überregionalen Schulentwicklungsplanung beschäftigt. Dass Schullandschaften finanzierbar sein müssen und zugleich berechnete pädagogische Ansprüche einer bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler einzulösen haben, war für Horst Weishaupt dabei selbstverständlich – und als planend zu bearbeitendes Dilemma zentraler Rechtfertigungsgrund dafür, möglichst genaue, gewissenhafte und verlässliche Daten für Schulstrukturempfehlungen der Bildungsforschung zur Verfügung zu haben. So war es ein zentrales Anliegen für die Konzeption und Implementierung von Schulsozialindizes (z. B. Bonsen et al., 2010; Harney et al., 2010a, b; Makles & Weishaupt, 2010b), die soziale Zusammensetzung von Schüler*innenschaften mit schulstatistischen Daten systematisch zu erfassen, um Bildungsungleichheiten sichtbar zu machen und gezielt mit einer differenzierten Ressourcensteuerung zu adressieren. Finanzielle Ressourcen sollten nicht nur einfach ausreichend sein, sondern gezielt und gerecht verteilt werden, um soziale Disparitäten im Bildungssystem auszugleichen (Weishaupt, 2016a, 2023). Er betonte stets, dass Bildungschancen nicht nur von individuellen Lebenslagen, sondern auch von regionalen Gelegenheitsstrukturen abhängen. Dies spiegelt sich in seiner intensiven Beschäftigung mit dem Thema Segregation in Bildungseinrichtungen, für das er die Mechanismen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Trennung von Schüler*innen aufgrund von ethnischen, sozioökonomischen oder anderen Merkmalen analysierte (Kraus et al., 2021; Schräpler & Weishaupt, 2019; Weishaupt, 2022). Dabei betonte er die Bedeutung von Bildungspolitik und institutionellen Strukturen, die solche Segregationsprozesse verstärken oder mildern können. Letztere sah er besonders in der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems, da bspw. Förderschulen und Hauptschulen dem inklusiven Anspruch, allen Kindern unabhängig von Herkunft, Beeinträchtigung oder sozialem Status gemeinsame Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, nicht gerecht werden (Weishaupt, 2009, 2016b). Seine Arbeiten trugen so dazu bei, das Bewusstsein für die komplexen Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Gerechtigkeit zu schärfen und die Diskussion über integrative Bildungsstrategien voranzutreiben.

In einem engen Zusammenhang mit der Diagnose eines anspruchsvollen Datenbedarfs für die Bildungsplanung steht schließlich sein schon sehr frühes Eintreten für eine Weiterentwicklung der Datenerhebungen und Auskunftsmöglichkeiten der amtlichen Statistik zur Fundierung einer bildungssystembezogenen Sozialberichterstattung. Dieses Anliegen, das heute als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern als Bildungsmonitoring sogar Verfassungsrang erreicht hat, beschäftigte Horst Weishaupt seit dem Beginn seiner Karriere (z. B. Weishaupt, 1981, 1983). Von Anfang an war Horst Weishaupt an den Arbeitsgruppen und Konsortien zur nationalen Bildungsberichterstattung zur Frage der Ausschöpfung vorhandener Datenquellen beteiligt. Er war ein großer Verfechter von Sekundäranalysen und ein zentraler Experte für die Auskunftsmöglichkeiten amtlicher Statistiken sowie die Analysepotenziale weiterer Datenquellen wie dem SOEP, dem Mikrozensus oder von Verbandsstatistiken (Fickermann & Weishaupt, 2019; Weishaupt, 2019; Weishaupt & Huth, 2012). Er trat zeitlebens dafür ein, vorhandene Daten der wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen und setzte sich auf hartnäckige und kreative Weise, z. B. auch über kleine Anfragen an den Bundestag und Landesparlamente, Petitionen und Gutachten, für die Weiterentwicklung von und den Zugang zu nicht öffentlich zugänglichen Datensammlungen ein (z. B. Schräpler et al., 2024).

Schließlich war eines seiner wichtigen Anliegen die kontinuierlich-systematische Bestandsaufnahme zu den Strukturen der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung in Deutschland. Anfangs – im Rahmen eines DFG-Projekts, aus dem dann auch Horst Weishaupts eigene Promotion (Weishaupt, 1992) erwachsen ist – zur Frage der Innovationspotenziale, die aus Begleitforschungen zu Modellversuchsprogrammen resultieren; dann in mehreren Expertisen zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland (Weishaupt et al., 1991; Weishaupt et al., 2008; Weishaupt & Rittberger, 2012) und schließlich, nicht zuletzt, in der kontinuierlichen Mitarbeit an den seit 2002 regelmäßig vorgelegten Datenreports Erziehungswissenschaft (namentlich beteiligt war er zuletzt an Koller et al., 2016; die jüngste Ausgabe erschien zum DGfE-Kongress 2024). Diese attestieren der deutschen Erziehungswissenschaft angesichts der Publikationshäufigkeit, der Publikationsstrategien und der Nachwuchsqualifizierung immer wieder einen erheblichen Handlungsbedarf.

Zusammengefasst lässt sich diese Forschungsagenda auf die Formel bringen: ein datengestütztes Engagement für ein demokratisches, qualitativ hochwertiges und gerechtes Bildungswesen, Unterstützung der Bildungspolitik und bildungsinteressierten Öffentlichkeit mit den bestmöglichen Daten und Datenanalysen und – für diese Aufgabe – Aufbau einer infrastrukturell ausgebauten, personell hoch qualifizierten Bildungsforschung. Horst Weishaupts kontinuierliche Bemühungen um eine systematischere, bessere Planungsgrundlage für das deutsche Bildungswesen mussten geradezu auf seine leitende Rolle bei der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland hinlaufen. Die Übernahme der Leitungsaufgabe der Bildungsberichterstattung nach seiner Rückkehr an das DIPF im Jahr 2008 war unzweifelhaft der zwingende, der logische Höhepunkt seiner wissenschaftlichen Laufbahn.

Beitrag zu einer humaneren Wissenschaft

Gerade bei der Person Horst Weishaupt ist es besonders wichtig zu erwähnen: Er war nicht nur ein besonders produktiver und wissenschaftlich wie bildungspolitisch wirksamer Bildungsforscher, sondern auch eine ganz und gar schätzenswerte Persönlichkeit. Hervorzuheben sind vor dem Hintergrund unseres hektischen Wissenschaftsbetriebs die besondere Ruhe, Freundlichkeit und Zugewandtheit den Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen und Student*innen gegenüber. Er ermutigte jede*n Mitarbeiter*in und viele Student*innen, schriftliche Zwischenstände von geplanten Texten zu berichten und widmete sich mit großer Ernsthaftigkeit und Intensität der kritischen Auseinandersetzung und förderlichen Rückmeldung. Er gewährte seinen Mitarbeiter*innen weite geistige Freiräume für ihre wissenschaftliche Arbeit und war immer bereit – wie hoch seine sonstigen zeitlichen Belastungen auch immer waren – diese differenziert und kreativ zu diskutieren. Über die wissenschaftliche Arbeit hinaus interessierte ihn immer auch der Mensch hinter dem Text und er förderte mit Empathie und Großzügigkeit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, lange bevor diese in universitären Leitlinien zu finden war. Seine Aufmerksamkeit, sein Verständnis und seine Fürsorglichkeit galten besonders dem Erfolg der Anderen – eine Haltung, die ihn in der akademischen Gemeinschaft für viele zu einem besonders geschätzten Mentor, Wegbegleiter und Freund machte.

Horst Weishaupt hinterlässt eine große Lücke – als kreativer Bildungswissenschaftler, als inspirierender Vordenker und als Mensch.

Literatur und Internetquellen

- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Terpoorten, T., Weishaupt, H., & Wendt, H. (Hrsg.). (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3287522>
- Döbert, H., Fuchs, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2002). *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz*. Leske u. Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11654-7>
- Fickermann, D., Schulzeck, U., & Weishaupt, H. (2000). Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (1), 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:6893>
- Fickermann, D., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2019). *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS – Die Deutsche Schule, 14. Beiheft)*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17456>
- Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J., Terpoorten, T., & Weishaupt, H. (2010a). Bildung eines Sozialraumindex. In M. Bonsen, W. Bos, C. Gröhlich, B. Harney, K. Imhäuser, A. Makles, J.-P. Schräpler, T. Terpoorten, H. Weishaupt & H. Wendt (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (S. 77–122). BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3287522>
- Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J., Terpoorten, T., & Weishaupt, H. (2010b). Deskription der Raummodelle und der verwendeten Daten. In M. Bonsen, W. Bos, C. Gröhlich, B. Harney, K. Imhäuser, A. Makles, J.-P. Schräpler, T. Terpoorten, H. Weishaupt & H. Wendt (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (S. 45–76). BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3287522>
- Koller, H., Faulstich-Wieland, H., Weishaupt, H., & Züchner, H. (Hrsg.). (2016). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740777>
- Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulumilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (1), 129–148. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7>
- Makles, A., & Weishaupt, H. (2010a). Stadt Dortmund und Kreis Coesfeld in NRW. In M. Bonsen, W. Bos, C. Gröhlich, B. Harney, K. Imhäuser, A. Makles, J.-P. Schräpler, T. Terpoorten, H. Weishaupt & H. Wendt (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (S. 31–44). BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3287522>
- Makles, A., & Weishaupt, H. (2010b). Sozialindex für Schulen – Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58 (2), 196–211. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2010-2-196>
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. Neue Sammlung. *Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, (2), 481-490.
- Schräpler, J., & Weishaupt, H. (2019). Grundschule und sozialräumliche Ungleichheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 415–437. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00055-6>
- Schräpler, J., Weishaupt, H., & Jeworutzki, S. (Hrsg.). (2024). *Gutachten zur Erforderlichkeit von Schülerindividualdaten in NRW*. ZEFIR-Materialien Band 25. ZEFIR. <https://doi.org/10.46586/rub.zefir.325>
- Steinert, B., Weishaupt, H., & Rauin, U. (1992). *Rahmenbedingungen für mehr Schulqualität in Hessen: Modellrechnungen zur Entwicklung im allgemeinbildenden Schulwesen in den 90er Jahren*. DIPF.

- Weishaupt, H. (1981). Auswirkungen des Geburtenrückgangs auf die Schulversorgung im ländlichen Raum. *Innere Kolonisation, Land und Gemeinde*, 30 (2), 42–45.
- Weishaupt, H. (1983). *Demographische und schulpolitische Rahmenbedingungen für die Sekundarstufe I*. DIPF.
- Weishaupt, H. (1985). *Die innerstädtische Sozialstruktur im Prozeß der Stadtentwicklung von Frankfurt am Main, dargestellt am Beispiel des Arbeiteranteils, 1939–1970*. DIPF.
- Weishaupt, H. (1992). *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen*. Deutscher Studien-Verlag.
- Weishaupt, H. (2009). Die Hauptschule – ein Auslaufmodell? Eine Bestandsaufnahme im föderalen Vergleich. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (1), 20–32. <https://doi.org/10.25656/01:25535>
- Weishaupt, H. (2016a). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369. <https://doi.org/10.25656/01:15517>
- Weishaupt, H. (2016b). Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62*, 27–41. <https://doi.org/10.25656/01:17172>
- Weishaupt, H. (2019). *Wie Bildungsstatistiken für die Forschung nutzbar gemacht werden können: Praktische Hinweise zum Umgang mit dem Datenangebot der Schulstatistik*. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://blog.bildungsserver.de/?p=6597>
- Weishaupt, H. (2022). Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (1), 89–111. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.09>
- Weishaupt, H. (2023). Bedarfsgerechte Schulfinanzierung für gerechtere Bildung. *Pädagogik*, 12, 40–41. <https://doi.org/10.3262/paed2312040>
- Weishaupt, H., & Huth, R. (Hrsg.). (2012). *Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis: Möglichkeiten des Mikrozensus zur Analyse der sozialen Situation der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerschaft*. BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3156024>
- Weishaupt, H., Kraul, M., Böhm-Kasper, C., Schulzeck, U., & Zügenrucker, I. (Hrsg.). (2008). *Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland*. BMBF. <https://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Onlineartikel/Situation-Bildungsforschung-08.pdf>
- Weishaupt, H., & Rittberger, M. (Hrsg.). (2012). *Bildungsforschung in Deutschland – eine Situationsanalyse*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:8163>
- Weishaupt, H., & Sommer, H. J. (1979). *Hat der Ausbau des Bildungswesens negative Folgen für die Regionalentwicklung? Erste Überlegungen zu einer geplanten Untersuchung*. Arbeitsmaterialien und Sonderdrucke zur ökonomischen Bildungsforschung. DIPF.
- Weishaupt, H., Steinert, B., & Baumert, J. (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Situationsanalyse und Dokumentation*. Bock.

Claudia Schuchart, Prof. Dr., Professorin für Empirische Bildungsforschung an der School of Education / Bergische Universität Wuppertal.

E-Mail: schuchart@uni-wuppertal.de

ORCID: 0000-0003-1033-1084

Matthias Rürup, Dr., Mitarbeiter im Arbeitsbereich Empirische Schulforschung an der School of Education / Bergische Universität Wuppertal.

E-Mail: ruerup@uni-wuppertal.de

Korrespondenzadresse: Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

Benjamin Edelstein, Götz Bieber, Kathrin Dederich, Julia Gerick, Julia Hugo, Marianne Krüger-Potratz, Kathrin Racherbäumer, Katja Scharenberg & Verena Schreiber

Einführung in den Schwerpunkt: Demokratiebildung und Rechtspopulismus

Editorial to the Focus Topic: Democracy Education and Right-Wing Populism

In den letzten Jahren prägte die Frage nach Strategien zur Steigerung fachlicher Schulleistungen von Schüler*innen, insbesondere auch mit Blick auf eine Verringerung herkunftsbedingter Disparitäten, den bildungspolitischen Diskurs. Im Zentrum bildungspolitischer Bemühungen standen somit eher die Kernfächer (vor allem Deutsch und Mathematik) und das Erreichen hierauf bezogener (Mindest-)Standards (z. B. PISA-Offensive Bayern, BISS-Transfer). Dabei haben die gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Diskurse sowie die Ergebnisse der jüngsten Landtagswahlen und der Bundestagswahl in aller Deutlichkeit in Erinnerung gerufen, dass der Bildungsauftrag der Schule über das fachliche Lernen weit hinausgeht und dezidiert auch die politische Sozialisation und Vermittlung gesellschaftlicher Teilhabefähigkeit einschließt. Vor diesem Hintergrund ist aktuell vielerorts die Forderung zu hören, Schulen müssten entschiedener als bisher dazu beitragen, unsere demokratischen Grundwerte zu stärken und demokratische Handlungskompetenzen zu kultivieren. Dies freilich ist eine Forderung, die in (Fach-)Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Wissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder offensiv artikuliert worden ist. Einen diesbezüglichen Kulminationspunkt bildete das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie Lernen & Leben“, das die damalige Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) im Jahr 2002 als Modellvorhaben initiierte. Die Sorge um einen erstarkenden Rechtsextremismus – man denke an die fremdenfeindlichen Ausschreitungen von u. a. Rostock-Lichtenhagen und Hoyerswerda in den sog. Baseballschlägerjahren – und eine sich in der jüngeren Generation zunehmend manifestierende Politikverdrossenheit waren damals ein maßgeblicher Ausgangspunkt (Edelstein & Fauser, 2001). Auch wenn aus dem BLK-Programm wichtige Impulse für das Feld der Demokratiebildung hervorgingen – nicht zuletzt die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) –, blieb seine Wirkung auf die schulische Praxis in der Fläche letztlich gering, zumal es noch vor dem Eintritt in die Transferphase der Föderalismusreform von 2006 zum Opfer fiel. Die Probleme und Gefahren, die den Beteiligten vor Augen standen, erscheinen heute virulenter denn je. Unverkennbar sind seither aber auch neue Herausforderungen hinzugekommen, für deren Adressierung bisher kaum ausgereifte Konzepte vorliegen.

Gegenwärtige globale Krisen wie der Klimawandel, Kriege und bewaffnete Konflikte oder die COVID-19-Pandemie, drängende inner- und gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, etwa die Veränderung und zunehmende Fragmentierung der Medienlandschaft, die Verbreitung digitaler Desinformation und vermehrte Leugnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie vor allem populistische und rechtsextreme Erstarkungstendenzen erfordern mehr denn je kritisch denkende und politisch mündige Bürger*innen. Bildungsinstitutionen – und insbesondere die Schule als einzige Institution, die alle jungen Menschen erreicht – tragen in diesem Zusammenhang besondere Verantwortung dafür, sie zu befähigen, sich in einer komplexen Welt zu orientieren, informierte Entscheidungen zu treffen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und ihr Handeln an demokratischen Grundwerten auszurichten. Diese Verantwortung haben sämtliche Bundesländer in ihren Schulgesetzen fundiert: In allen Bundesländern sind Demokratie und die Vermittlung demokratischer Werte und Handlungsbereitschaften mehr oder weniger explizit Teil des übergeordneten schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags (z. B. § 2 Abs. 2 Satz 2 SchulG NRW). Schüler*innen sollen demnach u. a. lernen, „die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten“ (§ 2 Abs. 6 Nr. 6 SchulG NRW). Demokratiebildung und die (Weiter-)Entwicklung einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur werden somit als schulform-, jahrgangsstufen- und fachübergreifende Querschnittsaufgabe schulischer Bildung konzeptualisiert.

Entsprechend betonte auch die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) bereits im Jahr 2009 in einer länderübergreifenden Erklärung „die herausragende Bedeutung der Erziehung zur Demokratie als Aufgabe schulischer Arbeit“ und legte 2018 unter dem Titel *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* eine deutlich erweiterte Neufassung vor. „Der freiheitliche demokratische Staat“, so heißt es darin,

„lebt von Voraussetzungen, die er als Staat allein nicht garantieren kann. Er ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden“ (KMK, 2018, S. 4).

Diesen Beschluss, der auch zahlreiche konkrete Anregungen und Empfehlungen für die Umsetzung in der Schule beinhaltet, hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusminister*innenkonferenz (SWK) in einem Gutachten zum Thema Demokratiebildung (SWK, 2024) jüngst unterstrichen. Hier wird zwar konzidiert, dass inzwischen „vielfältige Aktivitäten initiiert“ worden seien, zugleich aber auch betont, dass diese Aktivitäten „begleitet, systematisiert und ausgewertet“ und der „Beitrag der Schule zur Demokratiebildung konkretisiert“ werden müssten, um diese „mittel- und langfristig noch stärker im schulischen Alltag zu verankern“ (ebd., S. 6).

Die Forderung nach einer strukturell breiter abgesicherten Verankerung von Demokratiebildung in der Schule drängt sich auch angesichts aktueller internationaler und nationaler Befunde zur Demokratiewahrnehmung und -bildung von Kindern und Jugendlichen auf. So zeigen die Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), einer international vergleichenden repräsentativen Befragung von Schüler*innen

der 8. Jahrgangsstufe zu ihrem politischen Wissen, ihren diesbezüglichen Einstellungen und ihren Partizipationsabsichten, dass es an deutschen Schulen bisher nicht ausreichend gelingt, alle Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu erreichen bzw. gleichermaßen zu fördern (Abs et al., 2024). Die an der Studie beteiligten Wissenschaftler*innen konstatieren unter den befragten Schüler*innen eine zunehmende Krisenwahrnehmung bei gleichzeitiger Abnahme des Vertrauens in politische Institutionen (z. B. Bundestag), was umso besorgniserregender sei, als Vertrauen in Institutionen eine Ressource zur Bewältigung von Krisen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen bilde (vgl. ebd., S. 79). Zu ähnlich gelagerten Ergebnissen gelangen auch Studien auf nationaler Ebene, allen voran etwa die Shell Jugendstudie, eine repräsentative empirische Untersuchung zu den Einstellungen, Werten, Gewohnheiten und dem Sozialverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 12 und 25 Jahren in Deutschland (Albert et al., 2024). Sie attestiert der jungen Generation zunehmende Ängste – vor Ausländerfeindlichkeit, aber durchaus auch vor Zuwanderung, vor Krieg in Europa, vor der wirtschaftlichen Entwicklung. Allerdings finden die Forscher*innen bei den Befragten weiterhin großes Vertrauen in die Demokratie und deren Institutionen und – ein Befund, den es angesichts anderslautender Behauptungen hervorzuheben gilt – einen deutlichen Anstieg des politischen Interesses!

Im Mittelpunkt des vorliegenden Doppelheftes steht einerseits der rasante Bedeutungszuwachs rechtspopulistischer und rechtsextremer Denkweisen in der jüngeren Generation und vor allem auch die Frage, welche Gründe junge Menschen für rechte Narrative und Politikentwürfe empfänglich machen. Auch die schulpolitische Programmatik der AfD als einer Partei, die mit entsprechenden Politikentwürfen besonders assoziiert und inzwischen in verschiedenen Landtagen und auch im Bundestag in erheblicher Fraktionsstärke vertreten ist, wird in diesem Zusammenhang in den Blick genommen. Andererseits beleuchtet das Heft die gegenwärtige Situation der Demokratiebildung als eine hierzulande viel beschworene, in der Praxis aber oft untergeordnete Facette des schulischen Bildungsauftrags. Dazu rekapituliert es die Entwicklung der Demokratiebildung in der Bundesrepublik in ihren verschiedenen Erscheinungsformen zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik und unterzieht gängige Leitsätze, Wirkannahmen und Instrumentarien einer kritischen Analyse. Dabei wird auch ein kontrastierender Blick in unser Nachbarland Frankreich geworfen, in dem Demokratiebildung in Teilen merklich anders konzeptualisiert ist als in Deutschland – ein Umstand, der deutlich macht, dass der Blick auf Demokratiebildung immer auch durch die eigene Geschichte und spezifische politische Traditionslinien geprägt ist. Gefragt wird ebenso nach der Qualität der institutionellen Verankerungen der Demokratiebildung jenseits der Einzelschule – auch und gerade im Feld der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten und Hochschulen. Anhand der Darstellung überregional bedeutsamer Programme und Projekte gibt das vorliegende Doppelheft schließlich Einblicke in die vielfältige Praxis der Demokratiebildung und liefert damit Impulse und Anknüpfungspunkte für eine dringend notwendige Intensivierung der Demokratiebildung – auch und gerade im Bereich der Extremismusprävention – durch Bildungsverwaltungen und Schulen.

Im ersten Beitrag des Hefts präsentieren *Simone Abendschön*, *Mical Gerezgiher*, *Patricia Kamper* und *Markus Tausendpfund* auf Basis einer Längsschnittstudie Befunde zur Entwicklung des politischen Wissens von Schüler*innen zu Beginn der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen: Bereits in der Klassenstufe 5 bestehen deutliche Unter-

schiede im politischen Faktenwissen, die sich im Laufe eines Jahres weiter vergrößern. Kinder, die in sozial privilegierteren Elternhäusern und mit mehr kulturellen und bildungsrelevanten Ressourcen aufwachsen, sind politisch besser informiert. Darüber hinaus zeichnen sich Schereneffekte im Wissenszuwachs zugunsten der Schüler*innen ab, die einen gymnasialen Bildungsgang besuchen. Politisches Interesse sowie Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit Politik, z. B. durch Gespräche in der Familie, der Schule oder im Freundeskreis sowie Mediennutzung als politische Informationsquelle tragen ebenfalls zum Wissenszuwachs bei. Signifikante Geschlechterunterschiede zugunsten der Jungen sowie Benachteiligungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund verdeutlichen, dass soziale Ungleichheiten bereits früh die Ausprägung und Entwicklung des politischen Wissens prägen. Der Beitrag liefert damit wichtige Impulse für eine differenzsensible Demokratiebildung, die die unterschiedlichen Lernprozesse von Schüler*innen in Abhängigkeit von ihren individuellen Lernvoraussetzungen gezielt unterstützt, um entsprechenden Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Der Beitrag von *Nina Kolleck* und *Johannes Schuster* nimmt Einstellungen von jungen Menschen zu Verschwörungserzählungen im Kontext des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine in den Blick. Die Befunde zeigen, dass sich der Glaube an Verschwörungserzählungen sozial ungleich manifestiert, wobei hier konkret finanzielle Unsicherheit und peripheres Wohnen, aber auch Migrationshintergrund als Einflussfaktoren identifiziert werden. Dabei zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit demokratischen Institutionen eine wichtige Rolle spielt, denn sie vermittelt zwischen den sozialen Merkmalen der Befragten und ihrer Zustimmung zu Verschwörungserzählungen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Bedeutung von Medienkompetenz als einem möglichen Präventionsansatz zur Stärkung des Vertrauens junger Menschen in demokratische Prozesse.

Daniel Mullis beleuchtet in seinem Beitrag die wachsenden Zugewinne der AfD unter jungen Wähler*innen, insbesondere seit den Landtagswahlen 2023 in Hessen und Bayern. Die extreme Rechte, so zeigt er, verzeichnet bei jungen Menschen derzeit große Popularität und hat damit zum Stimmenanteil unter älteren Kohorten aufgeschlossen. Der Wertekanon vieler Jugendlicher und junger Erwachsener bleibe zwar pluralistisch, doch rechtsextreme Einstellungen, Demokratieverdrossenheit und Protestverhalten nähmen zu. Mullis nennt hierfür vier zentrale Ursachen: krisenhafte Gegenwartserfahrungen, Normalisierung rechtsextremer Diskurse, politische Regressionstendenzen in der Gesamtgesellschaft sowie gezielte Ansprachen durch soziale Medien. Zugleich verweist er auf das Potenzial von Bildungsinstitutionen: Zwar ließen sich rechte Ideologien nicht einfach „wegbilden“. Dennoch komme Schulen und Bildungseinrichtungen eine große Gestaltungskraft zu, indem sie durch Demokratiebildung Räume für Reflexion, die eigene Erfahrung demokratischer Werte und für Engagement schaffen können. Der Beitrag argumentiert, dass politische Bildung strukturelle Rahmenbedingungen anerkennen und sich in ihrer Verantwortung für die Bewältigung von Krisenerfahrungen im Alltag junger Menschen klar gegen rechtsextreme Tendenzen positionieren müsse.

Der Beitrag von *Rita Nikolai*, *Moritz Gawert* und *Line Saur* nimmt schulpolitische Positionen der AfD zu Unterrichtsinhalten in den Blick und zeigt auf, wie die Partei diese strategisch nutzt, um ihre nationalistischen und vielfaltsfeindlichen Vorstellungen in der schulischen Bildung zu verankern. Ausgehend von der These, dass rechtspopulistische Parteien Bildungspolitik als Vehikel autoritärer Politik verstehen, analysiert der Beitrag anhand ei-

ner Inhaltsanalyse von AfD-Wahlprogrammen in Brandenburg, Sachsen und Thüringen Positionen zu Sexualpädagogik, Heimat- und Geschichtsunterricht sowie Demokratiebildung. Die AfD, so die Autor*innen, lehne Sexualpädagogik und die Thematisierung vielfältiger Lebensweisen ab und inszeniere sich als Verteidigerin elterlicher Erziehungshoheit. Heimatvermittlung und Geschichtsunterricht würden nationalistisch umgedeutet und auf die Konstruktion homogener Identität ausgerichtet, während eine kritische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit relativiert oder verdrängt werde. Die Forderung nach „politischer Neutralität“ diene dabei der Delegitimierung demokratischer Bildungsarbeit und ziele auf die Einschränkung pluralitätsorientierter Inhalte ab.

Der Beitrag von *Markus Gloe* zeichnet in einem historischen Überblick zentrale Etappen, Paradigmen und Diskussionen der schulischen Demokratiebildung in Deutschland von der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart nach. In der Zeit nach 1945 sei das Feld der Demokratiebildung stark durch Re-Education-Programme der Alliierten, Partnerschaftspädagogik und das Spannungsverhältnis zwischen kognitiver und erfahrungsorientierter Demokratieerziehung geprägt gewesen. In den 1960er und 1970er Jahren sei es vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion und nach längeren Kontroversen über die Ziele politischer Bildung zu einer Neuausrichtung gekommen und mit dem Beutelsbacher Konsens von 1976 eine Verständigung über verbindliche Leitlinien herbeigeführt worden. Nach 1990 hätten dann die Wiedervereinigung und vor allem auch ein erstarkender Rechts-Extremismus eine besondere Rolle gespielt. In dieser Zeit waren Gloe zufolge in der Demokratiebildung drei Strömungen zentral: die Weiterentwicklung politischer Bildung in Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens, staatliche Programme zur Extremismusprävention und Demokratieförderung sowie die Entstehung der Demokratiepädagogik als einer neuen, dezidiert pädagogischen Perspektive auf Demokratielernen. Zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik, so Gloe, habe sich in der Folgezeit ein fachlicher Konflikt entsponnen, der seit den 2010er-Jahren durch Annäherungsversuche zunehmend konstruktiv weitergeführt worden sei. Der Beitrag von Gloe verdeutlicht die Notwendigkeit, Demokratiebildung umfassender zu denken – nämlich als gesellschaftsübergreifende Aufgabe, die formale, non-formale und informelle Lernprozesse verbindet und die Schule zu einem genuin demokratischen Erfahrungsraum transformiert.

Im ersten Diskussionsbeitrag des Doppelheftes setzt sich *Alexander Wohnig* mit dem Grundprinzip der „politischen Neutralität“ in der schulischen Bildung im Allgemeinen und der politischen Bildung im Besonderen auseinander. Der Autor formuliert die These, dass Schule, Bildung und insbesondere politische Bildung nie „neutral“ sind, sondern vielmehr in einem dialektischen Verhältnis von Herrschaft und Emanzipation stehen. Wohnig geht dieser These nach, indem er die Schule als politischen Ort auf der Ebene der Institution, auf der Ebene der politischen Bildung und auf der Ebene des pädagogischen Handelns von Lehrkräften betrachtet. Er kennzeichnet „Neutralität“ als Mythos und als politische Strategie, die vor allem kritische Standpunkte aus Schule und pädagogischem Handeln verbannen will.

Im anschließenden Diskussionsbeitrag setzt sich *Wolfgang Beutel* kritisch mit der bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion um Demokratiepädagogik und Demokratiebildung auseinander, wie sie sich in den vergangenen Jahren entwickelt hat. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen stellt Beutel fest, dass die häufig formulierte Forderung nach einer Stärkung der Demokratiebildung bislang nur begrenzt

zu tragfähigen Konzepten, einer institutionellen Verankerung oder zu fundierten Evaluationsstrategien geführt habe. Beutel weist auf die begriffliche Unschärfe hin und warnt davor, Demokratiebildung als beliebiges Containerwort zu verwenden. Stattdessen fordert er ein integratives Verständnis, das pädagogische Praxis, politische Rahmenbedingungen und wissenschaftliche Konzeptarbeit enger miteinander verzahnt. Dabei unterstreicht er insbesondere den Bedarf an systematischer Professionalisierung, auch und gerade in der Lehrkräftebildung. Zudem bedürfe es wirksamer Verfahren zur Beobachtung der konkreten Umsetzungspraxis und einer empirisch gestützten Qualitätssicherung.

Der Beitrag von *Silvia-Iris Beutel*, *Michaele Geweke*, *Christiane Ruberg* und *Lutz van Spankeren* fokussiert die strukturelle Verankerung von Demokratiebildung in Schulen und der universitären Lehrkräftebildung. Am Beispiel zweier Schulen sowie der Lehrkräftebildung an den Universitäten Jena, Trier und Dortmund diskutieren die Autor*innen, wie Demokratiebildung im Schulalltag sowie in Ausbildungskontexten konkret umgesetzt und gefördert werden kann. Als Beispiele für die Umsetzung demokratischer Schulentwicklungsmaßnahmen führen sie vielfältige Mitbestimmungsformate, ein fächerübergreifendes Curriculum sowie formative Leistungsbeurteilung (z. B. Portfolios, projektorientierte Prüfungsformate) an. Ihre Analyse der Implementation von Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung unterstreicht deren Bedeutung als schulische und hochschulische Querschnittsaufgabe und zeigt beispielhafte Ansätze in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Gleichzeitig wird auf aktuelle Forschungs- und Entwicklungsbedarfe verwiesen, etwa im Hinblick auf die curriculare Verankerung, Analysen zur Wirksamkeit bestehender Formate und die demokratische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen an Hochschulen.

In einem Interview mit *Meron Mendel*, dem Direktor der Frankfurter Bildungsstätte Anne Frank, sprechen *Kathrin Racherbäumer* und *Verena Schreiber* anschließend über derzeitige Herausforderungen der Demokratiebildung im Allgemeinen und mit Blick auf den außerschulischen Lernort der Bildungsstätte im Besonderen. Aus Mendels Sicht hängt sehr viel davon ab, inwiefern es zukünftig gelingen wird, in der politischen Bildung eine neue Strategie zu entwickeln, die der gesellschaftlichen Entwicklung der Polarisierung, dem Populismus und dem Rechtsextremismus tatsächlich etwas entgegensetzen könne. Dabei betont er unter anderem die Notwendigkeit, das Schulsystem grundlegend zu reformieren und die politische Bildung als dialogischen Prozess zu gestalten.

In einem zweiten Interview sprechen *Benjamin Edelstein* und *Kathrin Racherbäumer* mit *Xueling Zhou* und *Mark Krenzel* über ihre Erfahrungen in der Schüler*innenvertretung. In ihren Reflektionen wird deutlich, dass die Qualität der Demokratiebildung wie auch der schulischen Partizipationsmöglichkeiten immer noch stark vom Engagement einzelner Lehrkräfte auf der einen und von den institutionellen Strukturen, Ressourcen und dem Schulkonzept auf der anderen Seite abhängen. Vor diesem Hintergrund plädieren die beiden Gesprächspartner*innen für klare, verbindliche Standards, institutionell abgesicherte Partizipationsmöglichkeiten und eine den Aufgaben der Schüler*innenvertretung angemessene Ressourcenausstattung. Dabei geht es den beiden dezidiert nicht nur um die Ebene der Einzelschule; sie diskutieren auch die großen politischen Themen und fordern, die Schüler*innenvertretungen als ernstzunehmende bildungspolitische Partner*innen gegenüber Politik und Verwaltung zu etablieren.

Im abschließenden Diskussionsbeitrag zeichnet *Anne-Claire Husser* Konzepte der „éducation au politique“, der „Erziehung zum Politischen“, in Frankreich nach und konstatiert dabei für die jüngere Zeit eine wieder erstarkende Betonung der Bildung von Schüler*innen zu gesellschaftsfähigen Subjekten. Dabei werde, so Husser, die politische Bildung primär als „Staatsbürgerkunde“ gefasst und insbesondere das Wissen über die politischen Institutionen und gemeinsam geteilte Werte der Republik in den Blick genommen. Die Autorin plädiert demgegenüber für einen Ausbau der Förderung jener Kompetenzen, die eine kritische Auseinandersetzung mit realen politischen Verhältnissen und Konflikten und deren Mitgestaltung ermöglichen. Der Beitrag wurde aus dem Französischen übersetzt von *Jürgen Helmchen* und *Marianne Krüger-Potratz*.

Im ersten Beitrag der Rubrik Berichte stellen *Eric Angermann*, *Udo Dannemann* und *Jörg Schäfer* das Modellprojekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ vor, das Lehrkräfte in Brandenburg für einen professionellen Umgang mit diskriminierenden und extremistischen Vorfällen im Schulalltag qualifiziert. Wesentlicher Anlass für die Initiierung des Projekts sind rassistische oder sexistische Beleidigungen, antisemitische Drohungen und Hate Speech in Klassenchats, mit denen sich Lehrkräfte zunehmend konfrontiert sähen. Der Beitrag skizziert die Entstehung und Zielsetzung des Projekts, stellt zentrale Akteur*innen sowie die Arbeit der Fachstelle vor und zieht eine erste Zwischenbilanz.

In einem zweiten Bericht gibt *Sanem Kleff* Einblicke in das bundesweite Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Das Netzwerk unterstützt Schulen bei der Entwicklung einer diskriminierungskritischen Schulkultur, in der alle Schulmitglieder Verantwortung für einen respektvollen Umgang miteinander übernehmen. Um als Netzwerk erfolgreich agieren zu können, verpflichten sich Schüler*innen, Pädagog*innen, Schulleitung und das weitere pädagogisch tätige Personal der teilnehmenden Schulen, aktiv gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit vorzugehen. Unterstützt werden die Schulen durch Landes- und Regionalkoordinatoren und Personen des öffentlichen Lebens, die Schulpatenschaften für die Projektschulen übernehmen. Der Bericht betont die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern und Jugendlichen als Grundlage demokratischer Haltung und Zivilcourage und unterstreicht, dass eine diskriminierungssensible Schule auch entsprechende strukturelle und personelle Ressourcen und eine verbindliche Verankerung in der Schulentwicklung braucht.

Schließlich gibt der Bericht von *Petra Schraml* einen prägnanten Überblick über zehn schulische Demokratieprojekte, die im Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers verzeichnet sind. Das Innovationsportal umfasst Projekte und Programme von Bund und Ländern, die sich an allgemein- und berufsbildende Schulen und die außerschulische Jugendarbeit richten. Vorgestellt werden u. a. das Beteiligungskonzept „aula“, das Engagementprogramm „jungbewegt“ der Bertelsmann Stiftung, die Initiative „Kollekt“ zum persönlichen Umgang von Jugendlichen mit Einsamkeit, das Bundesprogramm „Respekt Coaches“ zur Förderung eines toleranten und respektvollen Miteinanders, das Service Learning-Programm „sozialgenial“ sowie das partizipative Geschichtsprojekt „#everynamecounts“ zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und Ausgrenzung. Portraitiert werden auch schulische Wettbewerbe und Preise für demokratische Schulentwicklung – wie z. B. „DemokratieErleben“ oder „Demokratisch Handeln“. Kennzeichnend für die in diesem Bericht heraus gegriffenen Projekte sind innovative Ansätze, digitale Partizipation und eine enge Verzahnung schulischer und außerschulischer

Lernkontexte. Schraml verdeutlicht mit ihrem Bericht, dass eine systematische Erfassung und Sichtbarmachung demokratiepädagogischer Innovationen im Rahmen einer solchen Projektdatenbank Akteur*innen im Bildungssystem nachhaltig bei der Entwicklung demokratischer Schulkulturen unterstützen kann.

Das vorliegende Heft zum Thema Demokratiebildung ist in gleich zweifacher Weise ein besonderes: Es ist das erste Doppelheft in der langen Geschichte der DDS; und es wurde – auch dies ein Novum – von der gesamten Redaktion gemeinschaftlich geplant und verantwortet. Gemeinsam mit den beteiligten Autor*innen wollen wir auf diesem Wege ein Zeichen setzen und die Relevanz des Themas für Schule, Bildungspraxis und letztlich für unsere Gesellschaft insgesamt unterstreichen. Wir hoffen, dass das Heft eine breite Leser*innenschaft findet und den Diskurs über dieses immens wichtige Thema an verschiedenen Stellen um neue Facetten bereichern kann.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (Hrsg.). (2024). *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:29150>
- Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., & Verian, V. (2024). *Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie*. Beltz.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 96). BLK. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- SchulG NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. <https://bass.schule.nrw/6043.htm#1-1p2>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf

Benjamin Edelstein, Dr., Wissenschaftlicher Referent des Governance-Zentrums im CHANCEN-Verbund am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

E-Mail: benjamin.edelstein@wzb.eu

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietsch- ufer 50, 10785 Berlin

Götz Bieber, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg, im Ruhestand.

E-Mail: goetz-bieber.bildung@email.de

Korrespondenzadresse: Weißdornweg 32, 14469 Potsdam

Kathrin Dederling, Prof. Dr., Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Universität Erfurt.

E-Mail: kathrin.dederling@uni-erfurt.de

Korrespondenzadresse: Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

ORCID: 0000-0002-0250-1285

Julia Gerick, Prof. Dr., Professorin für Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Braunschweig.

E-Mail: j.gerick@tu-braunschweig.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38023 Braunschweig

Julia Hugo, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz.

E-Mail: julia.hugo@uni-konstanz.de

Korrespondenzadresse: Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, Empirische Bildungsforschung, Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz

Marianne Krüger-Potratz, Prof. Dr. i. R., ehemals Professorin für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft und Historische Minderheitenbildungsforschung an der Universität Münster.

E-Mail: potratz@icloud.com

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Katja Scharenberg, Prof. Dr., Professorin und Lehrstuhlinhaberin für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: katja.scharenberg@lmu.de

Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Leopoldstr. 13, 80802 München

ORCID: 0000-0002-6182-2601

Verena Schreiber, Prof. Dr., Professorin für Geographie und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Humangeographie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

E-Mail: verena.schreiber@ph-freiburg.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

ORCID: 0000-0003-2235-6051

DEMOKRATIEBILDUNG UND RECHTSPOPULISMUS

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. 21–34

<https://doi.org/10.31244/dds.2025.02.03>

CC BY-NC-ND 4.0

Waxmann 2025

Simone Abendschön, Mical Gerezgiher, Patricia Kamper &
Markus Tausendpfund

Niveau, Entwicklung und Bedingungsfaktoren des politischen Wissens im 5. und 6. Schuljahr

Zusammenfassung

*Auf Basis einer zwei Wellen umfassenden Primärerhebung werden die Bestimmungsfaktoren des politischen Wissens von Schüler*innen in der 5. und 6. Klasse untersucht. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede im politischen Wissen: Ein Mehr an Ressourcen sowie ein stärkeres politisches Interesse gehen zu beiden Befragungszeitpunkten mit einem höheren politischen Wissensniveau einher. Diese Unterschiede nehmen im Laufe des ersten Jahres auf der weiterführenden Schule nicht ab, sondern verstärken sich tendenziell noch, da sich zum zweiten Befragungszeitpunkt zusätzlich ein Effekt des Bildungsgangs entfaltet.*

Schlüsselwörter: Politische Sozialisation; Politisches Wissen; Politisches Bewusstsein; Empirische Forschung

Level, Development, and Determinants of Political Knowledge in the 5th and 6th Grades

Abstract

This study examines the factors influencing political knowledge among students in grades 5 and 6 using a two-wave primary survey. The results reveal significant differences in political knowledge, indicating that more resources and a stronger political interest are associated with higher levels of political knowledge at both survey points. These differences do not diminish during the first year of secondary education; instead, they tend to intensify, as an additional effect of the educational track emerges by the second measurement. Keywords: political socialization; political knowledge; political awareness; empirical research

1 Einleitung

Politisches Wissen ist eine wichtige Ressource für die kompetente Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten und für eine demokratische Teilhabe (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 8). Da die erforderlichen Kenntnisse von jeder Generation neu erworben werden müssen, richtet die politische Sozialisationsforschung ihren Blick insbesondere auf die Beschreibung und Erklärung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen (Abs et al., 2024; Schneekloth & Albert, 2024), in jüngerer Zeit auch auf politische Kompetenzen im Grundschulalter (Abendschön & Tausendpfund, 2017; Becher & Gläser, 2024; Götzmann, 2015; Vollmar, 2012). Dass insbesondere der Übergang von der Grund- auf eine weiterführende Schule ein „weißer Fleck“ in der Forschung ist, überrascht auch deshalb, weil der Schulwechsel ein besonderes Ereignis in der Lernbiografie von Kindern darstellt (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018), das nicht nur für den späteren Schulabschluss, sondern auch für die politische Sozialisation Konsequenzen hat (Achour & Wagner, 2019; Schmid & Watermann, 2016).

Die Studie „Demokratie Leben Lernen 2.0 – Politische Sozialisation zu Beginn der Sekundarstufe I“ (DLL 2.0)¹ untersucht u. a. das Niveau, die Entwicklung sowie die Bestimmungsfaktoren des politischen Wissens von Kindern nach dem Übergang von der Grund- auf eine weiterführende Schule. Dieser Beitrag präsentiert nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstands zum politischen Wissen sowie der Datengrundlage empirische Befunde zu Niveau, Entwicklung und Erklärung politischen Wissens zu Beginn der Sekundarstufe I.

2 Politisches Wissen und seine Erklärungsfaktoren

In der sozialwissenschaftlichen Literatur existieren verschiedene Bezeichnungen und Konzeptionen für politisches Wissen (Westle & Tausendpfund, 2019b, S. 2). Delli Carpini und Keeter (1996) definieren politisches Wissen als Faktenkenntnisse, die im Langzeitgedächtnis einer Person abgespeichert sind. Detjen et al. (2012, S. 13) stellen das politische Fachwissen – neben politischer Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit sowie Einstellung und Motivation – als eine von vier zentralen Dimensionen politischer Kompetenzen dar. Faktenwissen ist dabei ein grundlegender Bestandteil des Fachwissens und dient als erster Schritt hin zum Aufbau eines komplexeren konzeptuellen Wissens bzw. der Fähigkeit, politische Strukturen und Zusammenhänge umfassend zu verstehen (Detjen et al., 2012, S. 29). Das politische Faktenwissen bzw. die Fachkenntnisse sind allein zwar keine hinreichenden Bedingungen für ein tieferes Verständnis politischer Vorgänge, aber sie stellen die notwendige Voraussetzung für eine kompetente Auseinandersetzung mit Politik dar (Schübel, 2019; Westle & Tausendpfund, 2019b, S. 5). Empirische Studien konnten wiederholt einen positiven Zusammenhang zwischen politischem Faktenwissen und politischen Einstellungen, demokratischen Wertorientierungen und politischer Beteiligung nachweisen (Delli Carpini & Keeter, 1996; Westle & Tausendpfund, 2019a). In diesem Beitrag fokussieren wir das politische Faktenwissen als grundlegendes politisches Wissen,

1 Das Projekt wird mit einer Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Nummer AB 643/1-1 und TA 1137/3-1) durchgeführt. Weitere Informationen finden sich unter www.jlug.de/dll.

das für Schülerinnen und Schüler (SuS) zu Beginn der Sekundarstufe I als angemessen gelten kann.

Die Erklärungsansätze für das politische Faktenwissen werden meist drei Gruppen zugeordnet: Fähigkeiten, Motivation und Gelegenheiten (Tausendpfund, 2020, S. 91).² Wir nutzen diese Einteilung an dieser Stelle ebenfalls, um das politische Wissen von SuS entlang dieser Erklärungsgruppen zu besprechen. Fähigkeiten umfassen Ressourcen und rollenspezifische Merkmale, die es Personen erlauben, politische Informationen wahrzunehmen, zu verarbeiten und abzuspeichern. So erleichtert ein höheres Niveau kognitiver Fähigkeiten den Zugang zur politischen Sphäre und fördert die Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten (Bathelt et al., 2016, S. 187–188; Tausendpfund, 2020, S. 91). Wichtige Ressourcen für den Wissenserwerb sind außerdem das kulturelle und ökonomische Kapital der Familie (Bourdieu, 1983; Esser, 2000). Eine bessere ökonomische Situation fördert die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und damit die Möglichkeiten, sich über Politik zu informieren. Auch eine positive Beziehung zwischen kulturellem Kapital und politischen Kenntnissen ist plausibel, da ein höheres kulturelles Kapital einerseits mit einer stärkeren Unterstützung der Kinder beim Lernprozess einhergeht und andererseits auch die Aufmerksamkeit für politische Sachverhalte begünstigt (Hahn-Laudenberg et al., 2024, S. 65; Vollmar, 2012, S. 186–192). Gleichzeitig beeinflussen diese Faktoren auch den Bildungsweg der Kinder: Wer aus einem ökonomisch, kulturell und sozial privilegiertem Elternhaus kommt, hat nicht nur bessere Chancen auf einen Gymnasialbesuch (Dumont et al., 2014; Wößmann et al., 2023), sondern wird dort auch früher und ausführlicher mit politischen Inhalten konfrontiert (Abs & Hahn-Laudenberg, 2024, S. 225).

Darüber hinaus wird vermutet, dass Mädchen sowie SuS mit Migrationshintergrund beim politischen Lernen auf Hürden treffen. Bei letztgenannten werden häufig das geringere Bildungsniveau der Eltern sowie geringere Sprachkenntnisse als Grund angeführt (Abendschön & Tausendpfund, 2017; Vollmar, 2012), bei erstgenannten wird u. a. auf eine Sozialisation nach gängigen Geschlechterrollen verwiesen (Kamper, 2024; Simon, 2017; Vollmar, 2012). Zusammenfassend nehmen wir daher in der ersten Hypothese an, dass mit einem höheren Bestand an Fähigkeiten und Ressourcen auch das politische Wissen der Kinder steigt.

Das politische Interesse ist ein zentrales Merkmal der politischen Motivation (Alscher et al., 2022, S. 1234), das sich auf Gegenstände bzw. Personen, Prozesse und Vorgänge in der Politik bezieht (Hadjar & Becker, 2006, S. 12) und die Bereitschaft fördert, „sich wiederholt, freudvoll und ohne äußere Veranlassung mit einem realen oder symbolisch vermittelten Interessensgegenstand auseinanderzusetzen“ (Krapp, 1992, S. 749). Folglich gilt das politische Interesse sowohl bei Heranwachsenden als auch bei Erwachsenen als eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb politischer Kenntnisse (Westle, 2006, 2020; Ziemes & Deimel, 2024, S. 82–85). Wir erwarten daher auch für die von uns untersuchte Altersgruppe einen positiven Zusammenhang zwischen dem politischen Interesse und dem politischen Wissen (Hypothese 2).

2 Diese Einteilung ist nicht als verbindliche Zuordnung einzelner Merkmale in eine Gruppe zu verstehen. So werden beispielsweise Merkmale wie Geschlecht und Migrationshintergrund häufig in die Gruppe „Fähigkeiten“ eingeordnet, wobei die zugrundeliegenden Erklärungsmechanismen vermutlich auch motivationale oder gelegenheitsbezogene Aspekte umfassen (für das Geschlecht siehe z. B. die Ausführungen bei Schübel, 2018, S. 80–86).

Neben Fähigkeiten und Motivation sind auch Gelegenheiten wichtig, um politisches Wissen zu erwerben. Dabei lassen sich v. a. zwei Quellen unterscheiden. Zum einen können politische Informationen über Gespräche in Familie, Schule oder mit Freund*innen (Tenschler & Scherer, 2012) bezogen werden. In modernen Demokratien gelten allerdings Massenmedien als wichtigste Quelle für politische Informationen (Maier, 2009). Medien berichten über politische Ereignisse, vermitteln politikrelevante Informationen und setzen politische Themen (Beck & Wesel, 2024; Marcinkowski & Marr, 2010). Auch für Kinder stellen Medien eine zentrale Informationsquelle dar (Feierabend et al., 2023), zumal es mittlerweile eine große Vielfalt an Fernsehsendungen (z. B. „logo!“), Zeitschriften (z. B. „ZeitLeo“) und Internetseiten (z. B. „HanisauLand“) gibt, die sich speziell an die jüngere Altersgruppe richten (Anders et al., 2019; Gleich & Schmitt, 2009). Die KIM-Studie („Kindheit, Internet, Medien“) 2022 zeigt, dass in der Altersgruppe der 6- bis 13- Jährigen die klassischen Kindernachrichtenformate wie „logo!“ weiterhin eine hohe Reichweite haben; soziale Medien wie z. B. TikTok werden zur Unterhaltung genutzt (Feierabend et al., 2023, S. 31–32, S. 36). Mit zunehmendem Alter gewinnen soziale Medien auch als Nachrichtenquellen an Bedeutung, dennoch bleiben persönliche Gespräche sowie klassische Medien wie Fernsehen und Radio weiterhin die wichtigsten Informationsquellen (Feierabend et al., 2024, S. 44–45). Dementsprechend wird in der dritten Hypothese vermutet, dass mit der Häufigkeit von Gelegenheiten für politische Gespräche und/oder für politische Mediennutzung der politische Wissensstand steigt (Becher & Gläser, 2020; Tenschler & Scherer, 2012).

3 Daten und Operationalisierung

Für die empirischen Analysen werden Daten des Forschungsprojekts DLL 2.0 genutzt, die im Herbst/Winter 2022/23 im Rahmen eines Paneldesigns erhoben wurden. Dazu wurden 1288 Fünftklässler*innen aus der Region Gießen im Klassenverband mit einem standardisierten Fragebogen befragt (Gerezgiher & Kamper, 2023). Ein Jahr später (in der Klasse 6) wurde in den gleichen Schulklassen eine zweite Befragungswelle durchgeführt, an der 1101 SuS teilnahmen (Gerezgiher & Kamper, 2024). In diesem Beitrag werden die 731 Kinder berücksichtigt, für die in beiden Wellen vollständige Informationen zum politischen Wissen vorliegen.³

3.1 Erfassung des politischen Wissens

Zur Erfassung des grundlegenden politischen Wissens werden insgesamt sechs Fragen rund um das Thema „Politik in Deutschland“ herangezogen (Tab. 1). Die Frage nach dem Namen des deutschen Bundeskanzlers konnte in beiden Erhebungswellen eine große Mehrheit der Kinder korrekt beantworten (92,6 bzw. 94,4 %). Wer den Bundestag wählt, wussten in der 5. Klasse etwas mehr als die Hälfte (53,1 %) und in der 6. Klasse 57,7 Prozent der Kinder. Bei allen anderen Fragen lag der Anteil der korrekten Antworten unter 50 Prozent. Die Frage nach dem Grundgesetz konnte nur eine Minderheit (13,8 bzw.

3 Aus organisatorischen Gründen (z. B. verzögerter Beginn der Erhebung und/oder längere Bearbeitungsdauer) konnten in der ersten Welle nicht in allen Klassen alle Fragen bearbeitet werden; dadurch ergibt sich für die Regressionsmodelle eine unterschiedliche Fallzahl.

21,6%) der Kinder korrekt beantworten. Bei allen Fragen stieg der Anteil der richtigen Antworten von der 5. zur 6. Klasse an, wobei der Anstieg bei der Frage nach dem Grundgesetz am stärksten (7,4 Prozentpunkte) und bei der Frage nach dem Bundeskanzler am schwächsten (1,5 Prozentpunkte) ausfiel.

Tab. 1: Ergebnisse der Fragen zum politischen Wissen (Angaben in %, n = 731)

Frageformulierung und Antwortmöglichkeiten	Klasse	korrekt	nicht korrekt
Weißt du, wie der Bundeskanzler von Deutschland heißt? Olaf Scholz (korrekt), Günther Jauch, Robert Habeck, Hubertus Heil	5	92,6	7,4
	6	94,4	5,6
Wer wählt den Deutschen Bundestag? die Bürger/innen (korrekt), die Lehrer/innen, die Politiker/innen, die Ärzte/ Ärztinnen	5	53,1	46,9
	6	57,7	42,3
Weißt Du, wie der Bundespräsident von Deutschland heißt? Marco Buschmann, Thomas Müller, Frank-Walter Steinmeier (korrekt), Cem Özdemir	5	37,8	62,2
	6	43,6	56,4
Welche der folgenden Aussagen beschreibt deiner Mei- nung nach die Rolle von Bürger/innen in einer Demokratie am besten? Sie entscheiden darüber, wofür das Land das Geld ausgibt, Sie wählen Abgeordnete in ein Parlament (korrekt), Sie wählen alle die gleiche Partei, Sie machen das, was die Politiker/innen sagen	5	29,1	70,9
	6	31,1	69,0
Weißt Du, was der Deutsche Bundestag ist? eine religiöse Organisation in Deutschland, die Regierung in Deutschland, das Parlament in Deutschland (korrekt)	5	27,1	72,9
	6	32,6	67,4
Weißt du, wie die Verfassung von Deutschland heißt? Eini- gungsvertrag, Grundlagenvertrag, Bundesgesetz, Grundge- setz (korrekt)	5	13,8	86,2
	6	21,6	78,4

Quelle: eigene Darstellung.

Anm.: Rundungsbedingte Abweichungen von 100 möglich.

3.2 Erfassung erklärender Merkmale des politischen Wissens

Als erste Gruppe möglicher Erklärungsfaktoren für das politische Wissen wurden im zweiten Abschnitt die individuellen Fähigkeiten und familiären Ressourcen ausgemacht. Hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten der Kinder wird auf zwei Indikatoren zurückgegriffen: den Bildungsgang (gymnasiale, integrierte oder nicht gymnasiale Klasse)⁴ sowie das akademische Selbstkonzept (Zustimmung zu Aussagen wie „Ich bin in den meisten Schulfächern gut“). Das kulturelle Kapital der Kinder wurde anhand einer Frage zur Anzahl der Bücher im Haushalt erhoben. Zur Erfassung der familiären ökonomischen Situation wurden die Kinder mittels einer geschlossenen Frage um eine Einschätzung gebeten, wie viel sich die Familie finanziell leisten kann (z. B. „Wir können uns alles leisten, was wir brau-

4 In Hessen dominieren im Sekundarbereich drei Schultypen: Gymnasium, kooperative und integrierte Gesamtschule. Während an kooperativen Gesamtschulen der gymnasiale Bildungsgang sowie der Bildungsgang Haupt- und Realschule als voneinander getrennte Schulzweige geführt werden, findet an integrativen Gesamtschulen eine solche Differenzierung nicht statt.

chen“). Zudem wurden die Kinder nach ihrem Geschlecht sowie danach gefragt, ob sie in Deutschland geboren wurden. Zusätzlich sollten sie angeben, wie oft sie zu Hause bzw. im Freundeskreis Deutsch sprechen. Als motivationaler Erklärungsfaktor (zweite Gruppe möglicher Erklärungsfaktoren) wird das politische Interesse genutzt, das auf der Zustimmung der Kinder zu fünf Aussagen (u. a. „Für mich ist Politik ein spannendes Thema“) basiert. Schließlich bilden die Gelegenheiten die dritte Gruppe von möglichen Erklärungsfaktoren für das politische Wissen. Hier wurden die Kinder zum einen gefragt, wie oft sie in der Familie, in der Schule, sowie mit Freund*innen über politische Themen sprechen. Zum anderen sollten sie angeben, wie häufig sie Medien nutzen, um sich über Politik zu informieren. Detaillierte Informationen zur Operationalisierung, den konkreten Frageformulierungen sowie den Häufigkeitsverteilungen der jeweiligen Antwortkategorien in beiden Befragungswellen sind dem Online-Anhang zu entnehmen.

4 Empirische Befunde

4.1 Niveau und Entwicklung des politischen Wissens

Um das Niveau und die Entwicklung des politischen Wissens untersuchen zu können, werden die in Tabelle 1 dargestellten Einzelitems im Folgenden zu einer Skala von 0 bis 6 zusammengefasst. Kinder mit dem Skalenwert 0 haben keine der Fragen zum politischen Wissen richtig beantwortet, während der Skalenwert 6 für sechs korrekte Antworten steht.⁵ Abbildung 1 zeigt, dass bereits in der 5. Klasse etwa ein Viertel (25,2 %) der Kinder vier oder mehr Fragen korrekt beantwortet haben, in der 6. Klasse steigt dieser Anteil auf 31,2 Prozent. Dagegen haben in der 5. Klasse 27,2 Prozent maximal eine Frage korrekt beantwortet, dieser Anteil sinkt in der 6. Klasse auf 21,4 Prozent. Der Anstieg des politischen Wissens von Klasse 5 zu Klasse 6 zeigt sich auch bei der Betrachtung der Mittelwerte. In Klasse 5 konnten die Kinder durchschnittlich 2,54 Fragen korrekt beantworten, in der 6. Klasse waren es bereits 2,81 Fragen. Der Zuwachs von 0,27 Skaleneinheiten ist statistisch signifikant ($t(730) = -5,78; p < 0,001$).

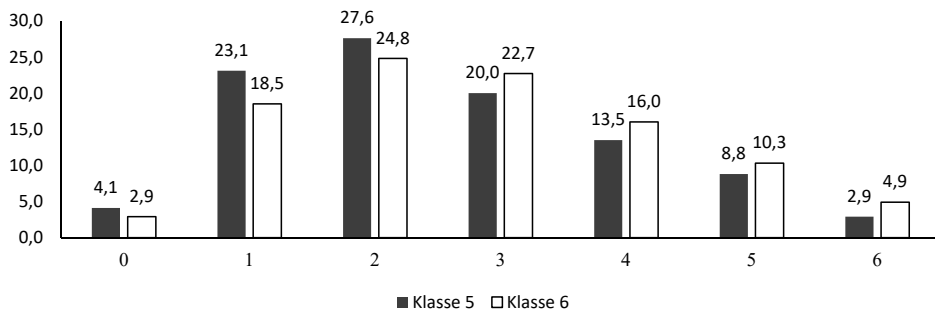
4.2 Erklärung politischen Wissens

In diesem Abschnitt wird der Einfluss der betrachteten individuellen und familiären Merkmale auf das Niveau des politischen Wissens in der 5. bzw. 6. Klasse mittels linearer Regressionsanalysen untersucht.⁶ Die ermittelten Regressionskoeffizienten, welche die Richtung und Stärke des jeweiligen Zusammenhangs angeben, können Tabelle 2 entnommen werden. Dabei sind in der ersten Spalte die Effekte auf das politische Wissen zum ersten

5 Die Ergebnisse durchgeführter Mokken-Analysen zeigen, dass die gebildete Skala eine hinreichend hohe Skalierbarkeit aufweist und eine zuverlässige Messung des politischen Wissens ermöglicht (zur Mokkenskalierung allgemein vgl. Gerich, 2010; zur Messung des politischen Wissens vgl. Moosdorf et al., 2020).

6 Weil die betrachtete abhängige Variable streng genommen nur ein ordinales Messniveau aufweist, wurden als Robustheitstest zusätzlich ordinale logistische Regressionsmodelle geschätzt. Die Ergebnisse unterscheiden sich nicht substantiell von denen der linearen Regressionen. Aus Gründen der besseren Interpretierbarkeit werden daher im Folgenden die Ergebnisse der linearen Regressionen berichtet.

Abb. 1: Verteilung des politischen Wissens in den Klassen 5 und 6 (n = 731)



Quelle: eigene Darstellung.

Erhebungszeitpunkt (M1) und in der zweiten Spalte die Effekte auf das politische Wissen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (M2a) abgetragen. In der dritten Spalte (M2b) wird das Regressionsmodell für das politische Wissen in Klasse 6 um das im Vorjahr (Klasse 5) gemessene individuelle politische Wissen als zusätzlichem Erklärungsfaktor erweitert.

Zu beiden Zeitpunkten (M1 und M2a) lassen sich Effekte des Bildungsgangs auf das politische Wissen nachweisen, wobei Kinder aus gymnasialen Klassen über mehr politisches Wissen verfügen als SuS aus integrierten bzw. nicht gymnasialen Klassen (letzteres allerdings nur in Klasse 6). Außerdem lassen sich positive Beziehungen zwischen dem akademischen Selbstkonzept und dem politischen Wissen nachweisen. Kinder, die ein hohes akademisches Selbstkonzept (Wert 1) aufweisen, haben durchschnittlich 1,42 Fragen mehr korrekt beantwortet als Kinder, die ein unterdurchschnittliches akademisches Selbstkonzept aufweisen (Wert 0).

Darüber hinaus bestätigen die empirischen Befunde einen Gender Gap, wonach Jungen über mehr politisches Wissen verfügen als Mädchen. Außerdem können zu beiden Befragungszeitpunkten Zusammenhänge zwischen der Sprache und dem politischen Wissen nachgewiesen werden. In der 6. Klasse haben Kinder, die zuhause nicht immer Deutsch sprechen, ein geringeres politisches Wissen. Dass nicht in Deutschland geborene Kinder weniger über Politik wissen, zeigt sich dagegen nur in der 5. Klasse. Ein hohes kulturelles Kapital der Familie fördert das politische Wissen in der 6. Klasse; in Klasse 5 ist ein geringeres politisches Wissen bei Kindern mit einem geringen (im Vergleich zu einem mittleren) kulturellen Kapital feststellbar. Dass sich hinsichtlich des von den SuS eingeschätzten ökonomischen Kapitals der Familie keine Effekte zeigen, könnte unter anderem auf den in Kapitel 2 skizzierten Selektionseffekt zurückzuführen sein, wonach das ökonomische Kapital den im Regressionsmodell ebenfalls berücksichtigten Bildungsgang beeinflusst und darüber hinaus keine zusätzliche Erklärungskraft hat. Dennoch lässt sich zusammenfassend anhand der empirischen Befunde die erste Hypothese weitgehend bestätigen: Kinder, die über mehr Ressourcen verfügen, zeigen ein höheres Wissen über Politik in Deutschland als Kinder mit geringeren Ressourcen.

Tab. 2: Determinanten des politischen Wissens

	M1 (Klasse 5)	M2a (Klasse 6)	M2b (Klasse 6)
Ressourcen			
Bildungsgang (Ref.: gymnasial)			
integriert	-0,26*	-0,45***	-0,34***
nicht gymnasial	-0,42	-0,61***	-0,35*
Akademisches Selbstkonzept (0–1)	1,42***	1,28***	0,93***
Geschlecht (Ref.: weiblich)			
männlich	0,68***	0,59***	0,29***
keine gültige Angabe	0,81	0,29	0,51
in Deutschland geboren (Ref.: nein)	0,46*	0,26	0,10
Deutsch Zuhause (Ref.: immer)			
nicht immer	-0,20	-0,47***	-0,34**
keine gültige Angabe	-0,67	-0,33	-0,19
Deutsch im Freundeskreis (Ref.: immer)			
nicht immer	-0,20	-0,22	-0,24
keine gültige Angabe	0,80*	0,49	0,63
Kulturelles Kapital (Ref.: mittel)			
gering	-0,32*	0,07	0,15
hoch	0,14	0,38**	0,29**
keine gültige Angabe	0,07	-0,02	-0,49
Ökonomisches Kapital (Ref.: mittel)			
gering	-0,40	0,11	0,16
hoch	-0,12	0,00	-0,10
keine gültige Angabe	-0,28	-0,16	-0,11
Motivation			
Politisches Interesse (0–1)	0,77**	0,71**	0,60**
Gelegenheiten			
Mediennutzung (0–1)	0,73*	0,40	0,04
Gespräche – Familie	0,39*	0,50**	0,11
Gespräche – Schule	-0,08	0,01	0,12
Gespräche – Freunde	-0,33	0,10	0,08
Politisches Wissen Vorjahr			
Politisches Wissen (Klasse 5)			0,46***
Fallzahl	605	700	700
R ²	0,28	0,34	0,49

Quelle: eigene Berechnung.

Anm.: OLS-Regressionen. Angegeben sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten. Ref. = Referenzkategorie. Signifikanzniveaus * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Als motivationaler Erklärungsfaktor wurde in den Regressionsanalysen das politische Interesse berücksichtigt. Sowohl in der 5. als auch in der 6. Klasse erweist sich das politische Interesse als einflussreich: Je stärker sich Kinder für politische Sachverhalte interessieren, desto größer das politische Wissen. Die Regressionskoeffizienten zeigen dabei – wie schon beim Einfluss der Ressourcen – den maximalen Effekt des politischen Interesses auf das politische Wissen an und können dadurch auch vergleichend interpretiert werden. Das politische Interesse hat einen stärkeren Effekt auf das politische Faktenwissen als das ökonomische oder kulturelle Kapital. Damit bestätigt sich der in der zweiten Hypothese vermutete positive Zusammenhang zwischen Motivation und politischem Wissen.

Schließlich wurde der Einfluss der in der Gruppe der Gelegenheiten zusammengefassten Erklärungsfaktoren – politische Mediennutzung sowie die Häufigkeit politischer Gespräche – untersucht. Während für die politische Mediennutzung nur in der 5. Klasse eine positive Relation nachweisbar ist, zeigt sich mit Blick auf politische Gespräche innerhalb der Familie in beiden Wellen ein positiver Effekt: Je häufiger Kinder mit Familienangehörigen über politische Themen sprechen, desto mehr politisches Wissen haben sie. Von der Häufigkeit politischer Gespräche in der Schule sowie im Freundeskreis geht hingegen kein Effekt auf das politische Wissen aus. Folglich lässt sich die dritte Hypothese – zumindest mit Blick auf die politische Mediennutzung sowie die Gespräche innerhalb der Familie – bestätigen: Mit der Häufigkeit dieser Gelegenheiten zum politischen Wissenserwerb steigt das Wissensniveau der Kinder an. Das R^2 als Indikator für die Modellgüte beträgt für die 5. Klasse 0,28 (M1) und für die 6. Klasse 0,34 (M2a) – demnach werden 28 bzw. 34 Prozent der Varianz des politischen Wissens durch die in diesen Regressionsmodellen betrachteten Merkmale erklärt. Dabei gehen die beiden stärksten Effekte über beide Modelle hinweg von den beiden kognitiven Einstellungen – akademisches Selbstkonzept und politisches Interesse – aus: Kinder, die ihre Lernfähigkeiten hoch einschätzen bzw. die stark politisch interessiert sind, wissen auch mehr über Politik.

In einem weiteren Analyseschritt (M2b in Tabelle 2) wurde das Regressionsmodell für die 6. Klasse um das individuelle politische Wissensniveau zum ersten Befragungszeitpunkt (Klasse 5) als zusätzlichen Erklärungsfaktor erweitert. Dieser Analyseschritt gibt zum einen Aufschluss über den Effekt des Ausgangsniveaus auf das politische Wissen im Folgejahr und ermöglicht außerdem die Identifikation von Faktoren, welche die Entwicklung des politischen Wissens im Verlauf des 5. Schuljahrs (zusätzlich) beeinflussen. Der stark positive Effekt des Wissensstands ein Jahr zuvor weist auf eine Kontinuität des Wissens während des 5. Schuljahres hin: Das vormalige Wissen ist stärkster Prädiktor des politischen Wissens in der 6. Klasse. Doch auch unter Berücksichtigung des Ausgangsniveaus sind die meisten der von den beschriebenen individuellen Ressourcen, der Motivation sowie der Gelegenheiten zum Wissenserwerb ausgehenden Effekte weiterhin wirksam. Demnach beeinflussen die Faktoren nicht nur das Wissensniveau zu den beiden Befragungszeitpunkten, sondern auch die Entwicklung des politischen Wissens zwischen den Befragungszeitpunkten. Einzig zwischen Kindern, die in der Familie viel bzw. wenig über Politik sprechen, ist unter Kontrolle des politischen Wissens im Vorjahr kein Unterschied mehr feststellbar. Insgesamt erhöht sich das R^2 im dritten Regressionsmodell deutlich auf 0,49 – das individuelle politische Wissen in der 6. Klasse hängt demnach stark vom politischen Wissensstand im Vorjahr ab.

5 Fazit und Ausblick

Politisches Wissen gilt als wichtige Komponente gelungener Bürger*innenschaft (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 5). Insbesondere in Kindheit und Jugend wird entsprechendes Wissen erworben und vertieft. Aus demokratischer Sicht wäre es wünschenswert, dass es dabei zu keinen sozialen Disparitäten kommt, sondern Heranwachsende aller gesellschaftlichen Gruppen die gleichen Möglichkeiten haben, sich mit politischen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Jedoch stellt die Forschung vom Kindesalter bis zum Erwachsenenalter immer wieder soziale Unterschiede im politischen Wissensstand fest (Abendschön & Tausendpfund, 2017; Schäfer et al., 2020; Tausendpfund, 2020).

Auch der vorliegende Beitrag zeigt – für eine bislang wenig beachtete Altersgruppe von SuS am Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule –, dass insbesondere Ressourcen und Motivation, aber auch Gelegenheiten einen wichtigen Beitrag zur Erklärung des politischen Wissensstands sowie des Wissenszuwachses leisten. Wie die empirischen Befunde zeigen, steigt das Wissensniveau im Laufe des 5. Schuljahres an. Aus intraindividuelle Perspektive lässt sich eine Kontinuität feststellen: Das politische Wissensniveau zu Beginn des 5. Schuljahres leistet den größten Beitrag zur Erklärung des Wissensstands im Folgejahr.

Die empirischen Befunde machen deutlich, dass Kinder aus gymnasialen Klassen bereits zu Beginn der Sekundarstufe I über ein höheres Wissensniveau verfügen als SuS anderer Schulformen. Da sich der Wissensvorsprung zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht auf den schulformspezifischen Unterricht zurückführen lässt, ist hier von Selektionseffekten auszugehen. Der soziale Status der Herkunftsfamilie sowie die eigenen kognitiven Kompetenzen bestimmen demnach nicht nur (mit), welche Schulform besucht wird, sondern beeinflussen auch den politischen Wissensstand. Dass auch unter Kontrolle des individuellen Wissensniveaus im Vorjahr in der 6. Klasse weiterhin Effekte des Gymnasiumbesuchs feststellbar sind, lässt zudem vermuten, dass auch die Entwicklung des politischen Wissens während des ersten Jahres der Sekundarstufe I durch den Bildungsgang beeinflusst wird. Das lässt sich – auch wenn es im 5. Schuljahr an hessischen Gymnasien keinen Politikunterricht gibt – womöglich auch darauf zurückführen, dass politische Inhalte an Gymnasien früher und ausführlicher behandelt werden als an anderen Schulformen (Abs & Hahn-Laudenberg, 2024).

Über den Bildungsgang hinaus erweisen sich einige weitere individuelle Faktoren als relevant für das Wissensniveau. So bestätigt sich etwa der in anderen Altersklassen vielfach erforschte Gender Gap im politischen Wissen, wonach männliche Befragte mehr über Politik wissen als weibliche Befragte. Außerdem wirken sich ein hohes kulturelles Kapital und die Häufigkeit, mit der in der Familie sowie im Freundeskreis Deutsch gesprochen wird, bereits zu Beginn der Sekundarstufe I auf das politische Wissen aus. Neben den individuellen Ressourcen trägt erwartungsgemäß auch die Motivation sowie – zumindest teilweise – das Ausmaß an Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten zum Stand des politischen Wissens bei.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass zu Beginn der Sekundarstufe I Unterschiede im politischen Wissensniveau bestehen, die sich durch persönliche und familiäre Ressourcen, individuelle Motivation und Lerngelegenheiten erklären lassen. Während des ersten Schul-

jahres auf der weiterführenden Schule findet keine Angleichung der Wissensniveaus statt, im Gegenteil: Die Ergebnisse deuten auf einen zunehmenden Effekt des Bildungsgangs hin. Angesichts der Bedeutsamkeit von politischem Wissen für das politisch-demokratische Engagement nehmen diese Befunde die Schule und die politische Bildung in die Pflicht, relevante Angebote zum politischen Lernen schulformübergreifend zur Verfügung zu stellen und die Motivation, sich mit Politik auseinanderzusetzen, zu erhöhen – insbesondere auch bei Mädchen und Kindern mit Migrationshintergrund.

Literatur und Internetquellen

- Abendschön, S., & Tausendpfund, M. (2017). Political Knowledge of Children and the Role of Sociostructural Factors. *American Behavioral Scientist*, 61 (2), 204–221. <https://doi.org/10.1177/0002764216689122>
- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 223–238). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228.11>
- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (Hrsg.). (2024). *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Achour, S., & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (5), 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüssel, M., & Vorst, C. (2019). Kindernachrichten. In P. Anders, M. Staiger, C. Albrecht, M. Rüssel & C. Vorst (Hrsg.), *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet* (S. 141–152). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_10
- Bathelt, S., Jedinger, A., & Maier, J. (2016). Politische Kenntnisse in Deutschland: Entwicklung und Determinanten, 1949–2009. In S. Roßteutscher, T. Faas & U. Rosar (Hrsg.), *Bürgerinnen und Bürger im Wandel der Zeit. 25 Jahre Wahl- und Einstellungsforschung in Deutschland* (S. 181–207). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11276-9_8
- Becher, A., & Gläser, E. (2020). Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts*, (S. 58–69). Klinkhardt.
- Becher, A., & Gläser, E. (2024). Das Forschungsprojekt „PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern“ im Kontext politikdidaktischer Forschungslinien. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*, (S. 71–84). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6107-06>
- Beck, D., & Wesel, R. (2024). Medien und internationale Politik. In F. Sauer, L. von Hauff & C. Masala (Hrsg.), *Handbuch Internationale Beziehungen* (S. 1293–318). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33953-1_46
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Schwartz.
- Delli Carpini, M. X., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>

- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Esser, H. (2000). *Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 4: Opportunitäten und Restriktionen*. Campus.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., & Glöckler, S. (2024). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S. (2023). *KIM-Studie 2022: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3435020>
- Gerezgiher, M., & Kamper, P. (2023). *Demokratie Leben Lernen 2.0: Politische Sozialisation zu Beginn der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse*. FernUniversität in Hagen. <https://doi.org/10.22029/jlupub-18439>
- Gerezgiher, M., & Kamper, P. (2024). *Demokratie Leben Lernen 2.0: Politische Sozialisation zu Beginn der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse zur zweiten Welle*. FernUniversität in Hagen. <https://doi.org/10.22029/jlupub-18609>
- Gerich, J. (2010). Guttman- und Mokkenskalisierung. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 283–309). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_13
- Gleich, U., & Schmitt, S. (2009). Kinder und Fernsehnachrichten. Forschungsüberblick auf der Grundlage empirischer Studien. *Media Perspektiven*, 11, 593–602. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2009/11-09_Gleich.pdf
- Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09116-3>
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion und Wandel des politischen Interesses in Westdeutschland zwischen 1980 und 2002. *Politische Vierteljahresschrift*, 47 (1), 12–34. <https://doi.org/10.1007/s11615-006-0002-5>
- Hahn-Laudenberg, K., Goldhammer, F., & Ateş, R. (2024). Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 41–75). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228.03>
- Kamper, P. (2024). Mommy in the kitchen, Daddy in politics? The influence of parental labour division on children's political gender role attitudes. *European Journal of Politics and Gender*. <https://doi.org/10.1332/25151088Y2024D000000059>
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), 747–770. <https://doi.org/10.25656/01:13977>
- Maier, J. (2009). Was die Bürger über Politik (nicht) wissen – und was die Massenmedien damit zu tun haben – ein Forschungsüberblick. In F. Marcinkowski & B. Pfetsch (Hrsg.), *Politik in der Mediendemokratie* (S. 393–414). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91728-3_17
- Marcinkowski, F., & Marr, M. (2010). Medieninhalte und Medieninhaltsforschung. In H. Bonfadelli, O. Jarren & G. Siegert (Hrsg.), *Einführung in die Publizistikwissenschaft* (S. 477–516). Haupt. [10.36198/9783838521701](https://doi.org/10.36198/9783838521701)
- Moosdorf, D., Schnaudt, C., Tausendpfund, M., & Westle, B. (2020). Messung politischen Wissens. In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen in Deutschland. Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018* (S. 55–88). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_3

- Munser-Kiefer, M., & Martschinke, S. (2018). Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 13–39). Waxmann.
- Schäfer, A., Roßteutscher, S., & Abendschön, S. (2020). Rising start-up costs of voting: political inequality among first-time voters. *West European Politics*, 43 (4), 819–844. <https://doi.org/10.1080/01402382.2019.1638141>
- Schmid, C., & Watermann, R. (2016). Demokratische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–21). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_50-1
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll & Verian. *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz. https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407832344_shortened.pdf
- Schübel, T. (2018). *Die soziale Verteilung politischen Wissens in Deutschland. Wissensunterschiede und deren Ursachen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21639-9>
- Schübel, T. (2019). Verstreute Einzelkenntnisse und nichts dahinter? Zur Messung politischen Wissens mittels Faktenfragen. In B. Westle & M. Tausendpfund (Hrsg.), *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde* (S. 43–69). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23787-5_2
- Simon, A. (2017). How Can We Explain the Gender Gap in Children’s Political Knowledge? *American Behavioral Scientist*, 61 (2), 222–237. <https://doi.org/10.1177/0002764216689123>
- Tausendpfund, M. (2020). Niveau und Determinanten politischen Wissens. In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen in Deutschland. Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018* (S. 89–126). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_4
- Tenscher, J., & Scherer, P. (2012). *Jugend, Politik und Medien. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen in Rheinland-Pfalz*. LIT. <https://doi.org/10.21240/merz/2013.3.26>
- Vollmar, M. (2012). *König, Bürgermeister, Bundeskanzler? Politisches Wissen von Grundschulern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94334-3>
- Westle, B. (2006). Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. Roller, F. Brettschneider & J. W. van Deth (Hrsg.), *Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 209–240). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90094-0_8
- Westle, B. (2020). Kognitives politisches Engagement. In T. Faas, O. W. Gabriel & J. Maier (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Einstellungs- und Verhaltensforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 273–295). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845264899-273>
- Westle, B., & Tausendpfund, M. (Hrsg.). (2019a). *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23787-5>
- Westle, B., & Tausendpfund, M. (2019b). Politisches Wissen. Relevanz, Messung, Befunde. In B. Westle & M. Tausendpfund (Hrsg.), *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde* (S. 1–39). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23787-5_1
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, V. (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *ifo Schnelldienst* 76 (4), 29–47. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-04-freundl-et-al-chancenmonitor.pdf>
- Ziemes, J. F., & Deimel, D. (2024). Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit. Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 77–92). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228.04>

Simone Abendschön, Prof. Dr., Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Politikwissenschaft unter Berücksichtigung der Demokratie- und politischen Sozialisationsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

E-Mail: Simone.Abendschoen@sowi.uni-giessen.de

Korrespondenzadresse: Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich 03, Institut für Politikwissenschaft, Karl-Glückner-Straße 21E, 35394 Gießen

ORCID: 0000-0002-1912-3639

Markus Tausendpfund, Prof. Dr., außerplanmäßiger Professor an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Arbeitsstelle „Quantitative Methoden“, an der FernUniversität in Hagen.

E-Mail: Markus.Tausendpfund@fernuni-hagen.de

Korrespondenzadresse: FernUniversität in Hagen, Fakultät- für Kultur- und Sozialwissenschaften, Arbeitsstelle „Quantitative Methoden“, Universitätsstr. 33, 58097 Hagen

ORCID: 0000-0002-6757-7459

Mical Gerezgiher, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen im DFG-Projekt „Demokratie Leben Lernen 2.0: Politische Sozialisation zu Beginn der Sekundarstufe I“.

E-Mail: Mical.Gerezgiher-2@sowi.uni-giessen.de

ORCID: 0009-0008-8911-5408

Patricia Kamper, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen (DFG-Projekt „Demokratie Leben Lernen 2.0: Politische Sozialisation zu Beginn der Sekundarstufe I“) sowie an der FernUniversität in Hagen.

E-Mail: Patricia.Kamper@fernuni-hagen.de

ORCID: 0009-0004-2045-6993

Korrespondenzadresse: Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich 03, Institut für Politikwissenschaft, Karl-Glückner-Straße 21E, 35394 Gießen

Nina Kolleck & Johannes Schuster

Verschörungserzählungen und soziale Ungleichheit

Ein Strukturgleichungsmodell zur Untersuchung der Demokratiezufriedenheit junger Menschen in Deutschland

Zusammenfassung

Die Studie (N = 3244) untersucht, wie soziale Ungleichheiten mit der Zustimmung junger Menschen zu Verschörungserzählungen zusammenhängen. Mithilfe eines Strukturgleichungsmodells (SEM) zeigen wir, dass finanzielle Unsicherheit, Migrationshintergrund und peripheres Wohnen teils über die Demokratiezufriedenheit vermittelt werden. Die Studie diskutiert die potenzielle Rolle von Demokratie- und Medienkompetenz für die Zufriedenheit mit demokratischen Institutionen.

Schlüsselwörter: Demokratische Bildung; Verschörungstheorie; politische Einstellung; Vertrauen; demokratisches Verhalten; Medienkompetenz; Jugend; Strukturgleichungsmodell

Conspiracy Narratives and Social Inequality

A Structural Equation Model for Examining Young People's Satisfaction with Democracy in Germany

Abstract

The study (N = 3244) examines how social inequalities are related to young people's agreement with conspiracy narratives. Using a structural equation model (SEM), we show that financial insecurity, migration background, and peripheral residence are partially mediated by satisfaction with democracy. The study discusses the potential role of democratic and media competence in fostering trust in democratic institutions.

Keywords: civic education; conspiracy narratives; youth; political self-efficacy; trust; critical media literacy; structural equation model

1 Einleitung

Junge Menschen stehen vor einer Vielzahl globaler Herausforderungen, darunter wirtschaftliche Unsicherheiten, soziale Ungleichheiten und politische Krisen, die ihre Wahrnehmung demokratischer Institutionen und ihr politisches Vertrauen nachhaltig beeinflussen können. In unsicheren Zeiten gewinnen Verschörungserzählungen an At-

traktivität, da sie komplexe gesellschaftliche Entwicklungen auf einfache, oft fehlerhafte Erklärungsmodelle reduzieren (Douglas et al., 2017; Marques et al., 2022). Besonders für junge Menschen, die sich in einer Phase der Identitätsfindung und politischen Sozialisation befinden, können solche Erzählungen eine Form der Bewältigungsstrategie darstellen (Arnett, 1999; Jolley et al., 2021).

Ein zentrales Beispiel für die Verbreitung von Verschwörungserzählungen ist der russische Angriffskrieg auf die Ukraine. Hier zeigt sich, wie geopolitische Ereignisse von Akteur*innen instrumentalisiert werden, um Vertrauen gegenüber demokratischen Institutionen zu schwächen (Kolleck et al., 2022). Ein wiederkehrendes Muster solcher Erzählungen ist die Behauptung, dass westliche Staaten durch verdeckte Machenschaften die globale Ordnung kontrollieren und gezielt Konflikte provozieren, um Vorteile zu erlangen (Jolley et al., 2021; Lamberty et al., 2022). Während bereits einige Studien die Verbreitung von Verschwörungserzählungen unter Erwachsenen untersucht haben (Douglas et al., 2019; Uscinski et al., 2022), fehlt es bislang an empirischen Untersuchungen, die sich speziell auf junge Menschen fokussieren. Dies ist besonders relevant, da Jugendliche und junge Erwachsene in einem sensiblen Entwicklungsstadium stehen, in dem sich ihr politisches Vertrauen und ihre Wahrnehmung demokratischer Institutionen besonders stark formen (Hooghe & Wilkenfeld, 2008).

Bisherige Studien zeigen, dass soziale Ungleichheiten – insbesondere finanzielle Unsicherheit, geringe Bildungschancen oder Diskriminierungserfahrungen – eng mit politischem Misstrauen verknüpft sind und die Wahrnehmung demokratischer Legitimität beeinflussen (Jost et al., 2008; Imhoff et al., 2022). Ein entscheidender Mechanismus in diesem Zusammenhang ist die Demokratiezufriedenheit. Personen mit einer geringeren Demokratiezufriedenheit zeigen tendenziell ein geringeres Maß an politischem Vertrauen und stimmen häufiger Verschwörungserzählungen zu (Bruder et al., 2013; Mancosu et al., 2017). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Douglas et al. (2017, 2019), die betonen, dass Verschwörungsglaube nicht nur epistemische Motive (Suche nach Wahrheit), sondern auch existenzielle (Sicherheitsbedürfnis) und soziale Motive (Zugehörigkeitsgefühl) bedient. Die Demokratiezufriedenheit kann dabei als existenzieller Faktor fungieren, der Unsicherheiten über das politische System reflektiert. Die vorliegende Studie adaptiert diesen Ansatz, indem sie untersucht, inwiefern Demokratiezufriedenheit als zentrales existenzielles Motiv fungiert und vermittelt, wie finanzielle Unsicherheit, peripheres Wohnen und Migrationshintergrund mit Verschwörungsglauben zusammenhängen.

Obwohl die Rolle von Demokratiezufriedenheit in der bisherigen Forschung diskutiert wurde, gibt es bislang wenige empirische Studien, die diesen Mechanismus speziell für junge Menschen untersuchen. Zudem ist unklar, in welchem Ausmaß wirtschaftliche Unsicherheit, Wohnort und Migrationshintergrund über Demokratiezufriedenheit zur Akzeptanz von Verschwörungserzählungen beitragen. Die vorliegende Studie untersucht daher, wie strukturelle Benachteiligungen mit der Demokratiezufriedenheit und letztlich mit der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen über den Krieg in der Ukraine zusammenhängen.

Auf Basis der bisherigen Forschung lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

H1: Eine niedrige Demokratiezufriedenheit korreliert positiv mit der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen, da sie existenzielle Unsicherheiten verstärkt.

H2: Finanzielle Unsicherheit, Migrationshintergrund, peripheres Wohnen und Wohnen in Ostdeutschland als Faktoren sozialer Ungleichheit erhöhen die Zustimmung zu Verschwörungserzählungen teilweise über eine geringere Demokratiezufriedenheit als vermittelnden Faktor.

Neben ihrem wissenschaftlichen Beitrag liefert diese Studie auch praktische Erkenntnisse für die politische Bildung und schulische Präventionsmaßnahmen. In Ergänzung zu politischen Appellen zur Demokratiebildung (KMK, 2018; SWK, 2024) wird verdeutlicht, wie Schulen und politische Institutionen aktiv zur Prävention solcher Erzählungen beitragen können. Demokratiekompetenz, verstanden als Wissen über politische Prozesse und kritische Reflexion, könnte in zukünftigen Studien als ergänzende Variable berücksichtigt werden, um die Mechanismen hinter der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen besser zu verstehen (Dewey, 1916; Freire, 1970). Die Ergebnisse dieser Studie können so dazu beitragen, politische Bildung gezielter auszurichten und junge Menschen besser gegen die Verbreitung von Desinformationen und Verschwörungserzählungen zu sensibilisieren.

2 Methodik

2.1 Daten

Zwischen dem 24. Juni und dem 26. Juli 2022 wurden junge Menschen im Alter von 16 bis 29 Jahren in Deutschland befragt (vgl. Kolleck et al., 2022). Die Stichprobe ($N = 3244$) wurde quoten-repräsentativ für Bundesländer und Geschlechter gezogen (48,4 % Frauen, 49,9 % Männer, 1,4 % nicht-binär, 0,02 % andere).

Die Befragung wurde als Online-Erhebung über ein Panel durchgeführt. Erhoben wurden neben der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen auch soziodemografische Informationen, politische Beteiligung, sowie Einstellungen zum Krieg in der Ukraine.

Nach dem Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten verblieben $N = 2437$ Teilnehmende. Der Ausschluss fehlender Werte erfolgte *listwise*, sodass nur Fälle mit vollständigen, für die Analyse relevanten Informationen in die Analyse gingen.

2.2 Messinstrumente

Die abhängige Variable, die Zustimmung zu Verschwörungserzählungen über den Krieg in der Ukraine, wurde mit einer Skala erfasst, die modifizierte Items aus früheren Studien enthält (Bonetto et al., 2023; Lamberty et al., 2022). Diese Items spiegeln zentrale Narrative wider, beispielsweise die Vorstellung, dass „der Westen“ gezielt gegen Russland agiere. Beispielhafte Aussagen aus dem Fragebogen sind: „Putin wird vom Westen zum Sündenbock für alles gemacht, um von den wahren Problemen abzulenken“ sowie „Man kann westlichen Medien nicht mehr trauen, wenn sie über den Krieg in der Ukraine berichten.“ Die Teilnehmenden gaben ihre Zustimmung auf einer 5-Punkte-Likert-Skala an

(1 = „stimme voll zu“ bis 5 = „stimme überhaupt nicht zu“)¹, wobei die interne Konsistenz der Skala als hoch einzustufen ist ($\alpha = .89$).

Die Erfassung der Demokratiezufriedenheit erfolgte durch die Frage, wie zufrieden die Befragten mit der Funktionsweise der Demokratie in Deutschland sind. Höhere Werte auf der 11-Punkte-Likert-Skala entsprechen einer größeren Zufriedenheit mit der Demokratie (European Social Survey ERIC, 2019). Soziale Faktoren wurden durch verschiedene demografische Merkmale operationalisiert. Die Geschlechter wurden binär kodiert, da aufgrund des geringen Anteils an nicht-binären und anderen Geschlechtern nur männliche und weibliche Befragte in die Analyse einbezogen wurden. Der Migrationsstatus wurde anhand des Geburtslandes der Teilnehmenden und ihrer Eltern erfasst (1 = „kein Migrationsstatus“, 2 = „erste oder zweite Generation Migrationshintergrund“).

Die Einteilung der Wohnorte basiert auf der Typologie von Milbert et al. (2012) und unterscheidet vier Kategorien: (1) sehr zentral, (2) zentral, (3) peripher und (4) sehr peripher. Die Variable wurde als ordinales Messniveau in die Analyse einbezogen. Zudem wurden die Teilnehmenden nach ihrem Wohnort in Ost- oder Westdeutschland kategorisiert (1 = Westdeutschland, 2 = Ostdeutschland).

Die finanzielle Situation wurde durch eine Selbsteinschätzung der Befragten gemessen. Sie konnten angeben, ob sie mit ihrem aktuellen Einkommen „bequem leben“, „zurechtkommen“, „nur schwer zurechtkommen“ oder „nur sehr schwer zurechtkommen“¹ (European Social Survey ERIC, 2019). Da die Einkommensvariable ordinal skaliert ist, wurde sie in der SEM-Analyse entsprechend spezifiziert. Für eine bessere Schätzung des Modells vor dem Hintergrund der ordinal skalierten Variablen wurde ein *diagonally weighted least squares* (DWLS)-Schätzer verwendet. Die Standardfehler wurden mit einem auf 1000 Resamples basierenden Bootstrapping-Verfahren ermittelt.

3 Ergebnisse

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen sozialen Faktoren und der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen wurde ein Strukturgleichungsmodell (SEM) berechnet. Die Modellschätzung erfolgte mithilfe des R-Pakets *lavaan* (Rosseel, 2012). Im Fokus der Analyse stand die Demokratiezufriedenheit als vermittelnde Variable. Die Modellgüte wurde anhand verschiedener Fit-Indizes überprüft: $\chi^2(29) = 89.50$, $p < .05$; RMSEA = .026; SRMR = .026; CFI = .995; TLI = .997. Diese Werte deuten auf eine exzellente Modellpassung hin.

Die Analyse ergab sowohl direkte als auch indirekte Effekte auf die Zustimmung zu Verschwörungserzählungen. Wie Tabelle 1 zeigt, lassen sich insbesondere für den Ost-West-Unterschied und den Migrationshintergrund signifikante direkte und indirekte Effekte nachweisen, die durch die Demokratiezufriedenheit vermittelt werden. Dies deutet darauf hin, dass eine geringere Demokratiezufriedenheit zumindest teilweise die Zusammenhänge erklären kann, während zugleich signifikante direkte Effekte unabhängig von dieser Variable bestehen.

1 Für ein intuitiveres Verständnis der Ergebnisse wurde die Skala für die Analysen rekodiert.

Im Gegensatz dazu zeigte sich, dass der Zusammenhang des Stadt-Land-Unterschieds sowie der finanziellen Unsicherheit mit der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen ausschließlich über die Demokratiezufriedenheit vermittelt wird. Für diese Faktoren konnten keine direkten Effekte festgestellt werden.

Hinsichtlich des Geschlechts ergab sich ein signifikanter direkter Zusammenhang mit der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen, während ein indirekter Effekt über die Demokratiezufriedenheit nicht nachgewiesen werden konnte. Dies deutet darauf hin, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung politischer Prozesse oder mediale Einflüsse eine Rolle spielen könnten. Eine genauere Untersuchung dieser Mechanismen wäre Gegenstand zukünftiger Forschung.

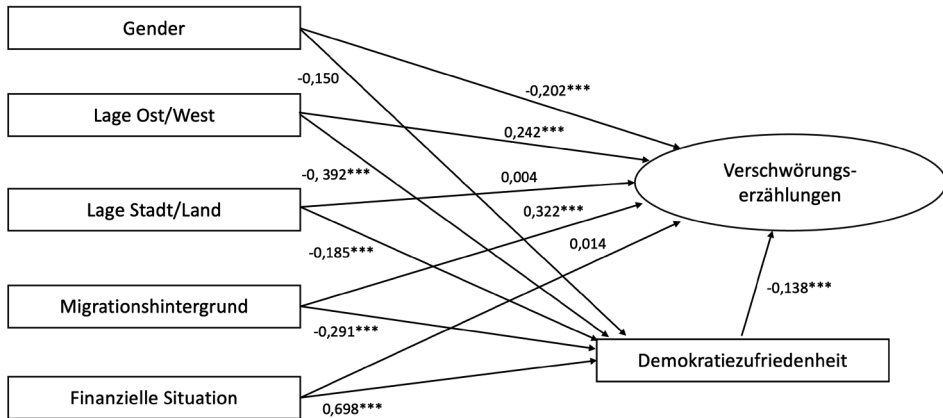
Tab. 1: Direkte und indirekte Effekte der sozialen Faktoren auf die Zustimmung zu Verschwörungserzählungen

Prädiktoren	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
<i>Direkte Effekte</i>			
Geschlecht (Ref. = männlich)	-.192	.036	.000
Lage Ost-/Westdeutschland (Ref. = Westdtd.)	.241	.050	.000
Lage Stadt/Land	.005	.022	.808
Demokratiezufriedenheit	-.141	.008	.000
Migrationshintergrund (Ref. = Kein Migrationsh.)	.321	.044	.000
Finanzielle Situation	.017	.025	.491
<i>Indirekte Effekte</i>			
Geschlecht*Demokratiezufriedenheit	.021	.013	.104
Lage Ost/West*Demokratiezufriedenheit	.055	.019	.004
Lage Stadt/Land*Demokratiezufriedenheit	.026	.008	.001
Migrationshintergrund*Demokratiezufriedenheit	.041	.016	.012
Finanzielle Situation*Demokratiezufriedenheit	-.098	.013	.000

Quelle: eigene Darstellung.

Abbildung 1 illustriert das vollständige Strukturgleichungsmodell und zeigt die Beziehungen zwischen den Prädiktoren, der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen und der Demokratiezufriedenheit.

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell der sozialen Faktoren, Demokratiezufriedenheit und der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen



— : direkte Effekte, Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Quelle: eigene Darstellung.

4 Diskussion und Fazit

In der vorliegenden Studie wurde der Einfluss sozialer Faktoren auf die Zustimmung zu Verschwörungserzählungen junger Menschen in Deutschland im Kontext des Kriegs in der Ukraine untersucht. Mithilfe eines Strukturgleichungsmodells (SEM) konnten sowohl direkte als auch indirekte Effekte identifiziert werden, wobei Demokratiezufriedenheit als zentrale vermittelnde Variable fungierte.

Eine niedrige Demokratiezufriedenheit korreliert mit einer höheren Neigung zu Verschwörungserzählungen. Diese Erkenntnis bestätigt bestehende Forschung, die einen Zusammenhang zwischen ähnlichen existenziellen Motiven wie politischem Misstrauen und der Anfälligkeit für Verschwörungserzählungen identifiziert (Bruder et al., 2013; Mancosu et al., 2017).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass soziale und wirtschaftliche Unsicherheiten wie finanzielle Schwierigkeiten oder regionale Unterschiede (Ost-West-Unterschiede) indirekt über die Demokratiezufriedenheit mit der Zustimmung zu Verschwörungserzählungen in Verbindung stehen. Während frühere Studien soziale Exklusion als direkten Prädiktor betrachteten, zeigen die Ergebnisse, dass Demokratiezufriedenheit eine vermittelnde Rolle spielt (Alfieri et al., 2015; Westholm & Niemi, 1986). Diese Befunde verdeutlichen die Notwendigkeit, bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung demokratischer Werte und politischer Partizipation stärker in die schulische und außerschulische Bildung zu integrieren. Dabei sollten bestehende Strategiepapiere zur Demokratiebildung (KMK, 2018; SWK, 2024) herangezogen werden, um konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Demokratiezufriedenheit mit dem Vertrauen in demokratische Institutionen zusammenhängt. Dies steht im Einklang mit früheren Studien, die gezeigt haben, dass politische Partizipation und Medienkompetenz das Vertrauen in demokratische Prozesse stärken können (Hooghe & Wilkenfeld, 2008; Imhoff et al., 2022). Dabei sollte es nicht nur um die Förderung von Vertrauen in Institutionen gehen, sondern auch um die Reflexion demokratischer Prozesse (Bandura, 1997; Dewey, 1916; Freire, 1970). Politische Bildung sollte nicht nur faktenbasierte Wissensvermittlung umfassen, sondern auch Maßnahmen zur Stärkung des Vertrauens in demokratische Institutionen und zur Förderung einer hohen Demokratiezufriedenheit beinhalten. Dabei können bildungstheoretische Ansätze wie die Demokratietheorie von Dewey (1916), das Konzept der kritischen Pädagogik von Freire (1970) und Banduras Modell der Selbstwirksamkeit (1997) als theoretische Grundlagen dienen. Diese Theorien betonen, dass demokratische Bildung nicht nur die Vermittlung von Wissen umfasst, sondern auch die aktive Einbindung junger Menschen in politische Prozesse fördern sollte.

5 Limitationen und Ausblick

Die Studie weist einige methodische Einschränkungen auf. Aufgrund des Querschnittsdesigns können keine kausalen Zusammenhänge nachgewiesen werden. Zudem ist die Erfassung von Verschwörungserzählungen speziell auf den Krieg in der Ukraine zugeschnitten. Zukünftige Forschung sollte longitudinale Designs nutzen, um die Kausalität zwischen existenziellen Motiven wie Demokratiezufriedenheit oder politischem Vertrauen, sozialer Exklusion und Verschwörungsglauben genauer zu untersuchen. Darüber hinaus sollten präzisere Instrumente zur Messung von Verschwörungserzählungen in verschiedenen politischen Kontexten entwickelt werden, um die Validität der Ergebnisse weiter zu verbessern.

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass Demokratiezufriedenheit eine entscheidende Rolle in der Prävention von Verschwörungserzählungen spielt. Maßnahmen zur Förderung demokratischer Partizipation und politischer Bildung sind essenziell, um das Vertrauen junger Menschen in politische Institutionen zu stärken und damit langfristig demokratische Werte zu festigen. Angesichts der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen (KMK, 2018; SWK, 2024) sollten demokratische Bildungsprogramme stärker auf die Förderung politischer Selbstwirksamkeit und den kritischen Umgang mit Informationen ausgerichtet werden. Die Einbindung dieser Maßnahmen in schulische Lehrpläne könnte langfristig dazu beitragen, die Verbreitung von Verschwörungserzählungen zu reduzieren und demokratische Strukturen zu stärken.

Danksagung

Wir danken den Herausgeber*innen und den anonymen Gutachter*innen für ihre wertvollen Kommentare, die maßgeblich zur Verbesserung des Artikels beigetragen haben. Unser besonderer Dank gilt Lea Fobel für ihre engagierte Mitwirkung und Unterstützung bei der Durchführung der Studie. Henna Tahir danken wir für die Durchsicht des ersten Manuskripts. Diese Forschung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

mit der Fördernummer 01JKL19MET finanziert. Der vollständige Bericht der Studie ist veröffentlicht in Kolleck, Schuster & Fobel (2022).

Literatur und Internetquellen

- Alfieri, S., Rosina, A., Sironi, E., Marta, E., & Marzana, D. (2015). Who are Italian “NEETS”? Trust in Institutions, Political Engagement, Willingness to Be Activated and Attitudes Toward the Future in a Group at Risk for Social Exclusion. *Rivista Internazionale Die Scienze Sociali*, 123 (3), 285–306.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *The American Psychologist*, 54 (5), 317–326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (9. Aufl.). W. H. Freeman.
- Bonetto, E., Arciszewski, T., & Delouvé, S. (2023). *Before Fighting, Know your Enemy: What do we Measure With our Scales of Conspiracism?* <https://doi.org/10.31234/osf.io/6yt8h>
- Bruder, M., Haffke, P., Neave, N., Nouripanah, N., & Imhoff, R. (2013). Measuring Individual Differences in Generic Beliefs in Conspiracy Theories across Cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 4, 225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00225>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Douglas, K. M., Sutton, R. M., & Cichocka, A. (2017). The Psychology of Conspiracy Theories. *Current Directions in Psychological Science*, 26 (6), 538–542. <https://doi.org/10.1177/0963721417718261>
- Douglas, K. M., Uscinski, J. E., Sutton, R. M., Cichocka, A., Nefes, T., Ang, C. S., & Deravi, F. (2019). Understanding Conspiracy Theories. *Political Psychology*, 40 (S1), 3–35. <https://doi.org/10.1111/pops.12568>
- European Social Survey ERIC. (2019). *European Social Survey (ESS), Round 9 – 2018. Timing of Life, Justice and Fairness*. <https://doi.org/10.21338/NSD-ESS9-2018>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood: A Comparison of Survey Data on Adolescents and Young Adults in Eight Countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (2), 155–167. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9199-x>
- Imhoff, R., Zimmer, F., Klein, O., António, J. H. C., Babinska, M., Bangerter, A., Bilewicz, M., Blanuša, N., Bovan, K., Bužarovska, R., Cichocka, A., Delouvé, S., Douglas, K. M., Dyrendal, A., Etienne, T., Gjonaska, B., Graf, S., Gualda, E., Hirschberger, G., ... & van Prooijen, J.-W. (2022). Conspiracy Mentality and Political Orientation across 26 Countries. *Nature Human Behaviour*, 6 (3), 392–403. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01258-7>
- Jolley, D., Douglas, K. M., Skipper, Y., Thomas, E., & Cookson, D. (2021). Measuring Adolescents’ Beliefs in Conspiracy Theories: Development and Validation of the Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire (ACBQ). *British Journal of Developmental Psychology*, 39 (3), 499–520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12368>
- Jost, J. T., Ledgerwood, A., & Hardin, C. D. (2008). Shared Reality, System Justification, and the Relational Basis of Ideological Beliefs. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (1), 171–186. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00056.x>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

- Kolleck, N., Schuster, J., & Fobel, L. (2022). *Einstellungen Jugendlicher zum Krieg in der Ukraine*. Universität Leipzig. https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/projekte/metaklub/Einstellungen_Jugendlicher_zum_Krieg_in_der_Ukraine.pdf
- Lamberty, P., Goedeke Tort, M., & Heuer, C. (2022). *Von der Krise zum Krieg: Verschwörungserzählungen über den Angriffskrieg gegen die Ukraine in der Gesellschaft*. CeMAS. <https://ce-mas.io/publikationen/von-der-krise-zum-krieg-verschwoerungserzaehlungen-ueber-den-angriffskrieg-gegen-die-ukraine-in-der-gesellschaft/>
- Mancosu, M., Vassallo, S., & Vezzoni, C. (2017). Believing in Conspiracy Theories: Evidence from an Exploratory Analysis of Italian Survey Data. *South European Society and Politics*, 22 (3), 327–344. <https://doi.org/10.1080/13608746.2017.1359894>
- Marques, M. D., Ling, M., Williams, M. N., Kerr, J. R., & McLennan, J. (2022). Australasian Public Awareness and Belief in Conspiracy Theories: Motivational Correlates. *Political Psychology*, 43 (1), 177–198. <https://doi.org/10.1111/pops.12746>
- Milbert, A., Burgdorf, M., & Schlag, C. (2012). *Raumabgrenzungen und Raumtypen des BBSR* (Analysen Bau, Stadt, Raum: Vol. 6). Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung.
- Rossee, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2024). *Stellungnahme zur Demokratiebildung: SWK empfiehlt Stärkung der Fächer Politik und Geschichte*. <https://swk-bildung.org/pressemitteilungen/stellungnahme-zur-demokratiebildung-swk-empfoehlt-staerkung-der-faecher-politik-und-geschichte/>
- Uscinski, J., Enders, A., Klostad, C., Seelig, M., Drochon, H., Premaratne, K., & Murthi, M. (2022). Have Beliefs in Conspiracy Theories Increased over Time? *PLoS One*, 17 (7), e0270429. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270429>
- Westholm, A., & Niemi, R. G. (1986). Youth Unemployment and Political Alienation. *Youth & Society*, 18 (1), 58–80. <https://doi.org/10.1177/0044118X86018001004>

Nina Kolleck, Prof. Dr. rer. pol. habil., Universitätsprofessorin für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Universität Potsdam.

E-Mail: nina.kolleck@uni-potsdam.de

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam

ORCID: 0000-0002-5499-8617

Johannes Schuster, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Politische Bildung und Bildungssysteme, Universität Leipzig.

E-Mail: johannes.schuster@uni-leipzig.de

Korrespondenzadresse: Universität Leipzig, Institut für Politikwissenschaft, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

ORCID: 0000-0003-2252-5062

Daniel Mullis

Die Popularität der extremen Rechten unter jungen Wähler*innen

Entwicklungen, Ursachen und was Bildung tun kann

Zusammenfassung

Trotz massenhafter Proteste für Demokratie und gegen Rechtsextremismus kann die „Alternative für Deutschland“ (AfD) weitere Erfolge feiern und zieht 2025 mit 20,8 Prozent so stark wie noch nie in den Deutschen Bundestag ein. Auffällig ist, dass die Partei seit Sommer 2023 auch bei den unter 25-Jährigen starke Zugewinne verzeichnet. Der Beitrag diskutiert zunächst die Veränderungen im Wahlverhalten und geht dann auf die Werthaltungen und politischen Einstellungen der Jugendlichen ein. Es zeigt sich, dass der grundlegende Wertekanon nach wie vor pluralistisch ist, dass die Jugend insgesamt nicht rechts ist, dass aber rechtsextreme Einstellungen und Demokratieverdrossenheit zunehmen und dass sich innerhalb des Rechtsextremismus eine Verjüngung abzeichnet. Die Ursachen hierfür sind komplex: Krisendynamiken, Normalisierungsprozesse der extremen Rechten, soziale Medien und gesamtgesellschaftliche Tendenzen der Regression. Der Beitrag schließt mit dem Fazit, dass sich Rechtsextremismus nicht „wegbilden“ lässt, Bildungseinrichtungen aber zentrale Orte der Demokratiebildung sein sollten.

Schlüsselwörter: Rechtsextremismus; Jugend; Deutschland; AfD

The New Popularity of the Far Right Among Young Voters

Developments, Causes, and What Education Can Do

Abstract

Despite mass protests for democracy and against the far right, the “Alternative für Deutschland” (AfD) continues to celebrate successes and, with 20.8 percent of the vote, has entered the German Bundestag in 2025 stronger than ever before. Notably, since summer 2023 the party is also making strong gains among people under 25. This article first discusses the changes in voting behavior and then looks at the values and political attitudes of young people. It shows that the basic canon of values remains pluralistic, that young people as a whole are not particularly far-right, but that far-right attitudes and democratic disenchantment are on the rise, and that a new generation is emerging within right-wing extremism. The reasons for this are complex: crisis dynamics, processes of normalization of the extreme right, social media, and general societal trends of regres-

sion. The article concludes that right-wing extremism cannot be “educated away”, but that educational institutions should be central places for the education of democracy. Keywords: right-wing extremism; youth; Germany; AfD

1 Einleitung

Die Frage, warum junge Menschen zunehmend die extreme Rechte wählen, wird seit dem Erfolg der AfD bei der Europawahl 2024 und noch intensiver seit den Landtagswahlen in den drei ostdeutschen Bundesländern Sachsen, Thüringen und Brandenburg im Herbst desselben Jahres in den Medien intensiv diskutiert. Zweifellos ist, wie ich im Folgenden zeigen werde, seit Sommer 2023 eine deutliche Verschiebung zu beobachten (vgl. Abb. 1). So hat die Zustimmung zur rechtsextremen Partei unter jungen Wähler*innen zugenommen und sie haben in ihrem Bekenntnis zur AfD zu den älteren Altersgruppen aufgeschlossen. Hinzu kommen die Mobilisierungen einer neuen rechten Jugendbewegung auf der Straße, die nicht unbedingt auf einen gesteigerten Zulauf zur extremen Rechten unter Jugendlichen hindeuten, aber ein gewachsenes Selbstbewusstsein signalisieren. Insgesamt scheint mir aber in den Einstellungen und Praktiken der jüngeren Menschen einiges darauf hinzudeuten, dass auch bei ihnen, wie in der Gesellschaft insgesamt, die extreme Rechte im Mainstream angekommen ist (Mudde, 2020).

Wichtig ist jedoch: Die Jugend ist eine heterogene Gruppe und nicht per se rechts. Ein Blick auf die Bundestagswahl 2025 verdeutlicht diese Entwicklung. Bei den unter 25-Jährigen schnitt die Linkspartei mit 25 Prozent am besten ab – 2021 waren es die Grünen mit 23 Prozent. Fakt ist aber auch, dass die AfD unter ihnen enorm zugelegt hat und ihr Ergebnis von 7 Prozent im Jahr 2021 auf insgesamt 21 Prozent steigern konnte und damit die unter 25-Jährigen so stark für die AfD gestimmt haben, wie die Partei insgesamt bei der Wahl abgeschnitten hat. Ich möchte in diesem Beitrag drei Aspekte beleuchten: erstens den Aufstieg der AfD unter jungen Wähler*innen; zweitens, ausgehend von aktuellen Studien, die Werthaltungen und politischen Einstellungen junger Menschen in Deutschland; und drittens vier Gründe darlegen, die als Ursache gelten können. Es sind unterschiedliche Befunde, die ich hier darlege, die zusammengenommen aber ein doch recht deutliches Bild erzeugen.

Zunächst ist jedoch zu klären, was gemeint ist, wenn hier von *Jugend* und *Rechtsextremismus* die Rede ist. Im Anschluss an Heitmeyer und Kolleg*innen (1992, S. 13 ff.) verstehe ich *Rechtsextremismus* einerseits als ideologisches Phänomen, das von einer „Ideologie der Ungleichheit“ geprägt ist, andererseits aber auch eine praktische Seite der Ungleichbehandlung, Gewaltakzeptanz und -ausübung hat. Den zweiten Begriff, *Jugend*, bestimme ich in Anlehnung an Langebach (2016, S. 377), der damit die Altersgruppen von 14 bis 30 Jahren in den Blick nimmt. Die Studien, die ich hier für meine Argumentation heranziehe, fokussieren indes in diesem Spektrum jeweils unterschiedliche Altersgruppen. Im Hinblick auf die Wahlen konzentriere ich mich auf die gut zugänglichen Daten der 16- bzw. 18- bis 24-Jährigen.

Jugendlicher Aktivismus im Bereich Rechtsextremismus ist keineswegs neu. Bereits unmittelbar nach 1945 zeigte sich, dass die extreme Rechte in Deutschland nicht nur durch die kontinuierlichen Aktivitäten von Altnazis, sondern auch durch jüngere Akteur*innen

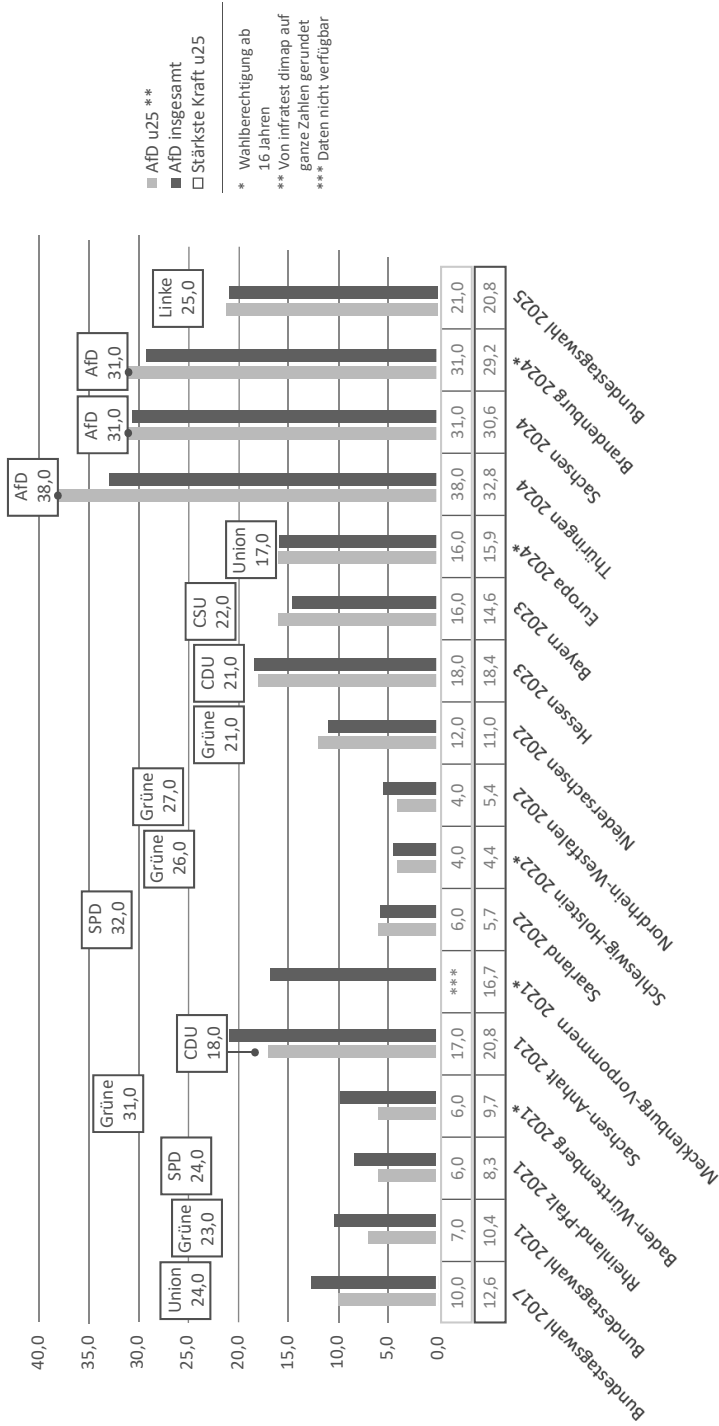
getragen wurde (Botsch et al., 2023; Botsch & Haverkamp, 2014). Für die extreme Rechte ist Jugend Adressatin ihrer Politik (Langebach, 2016, S. 412), die mit Versuchen der Ansprache – heute nicht zuletzt in den sozialen Medien (Fielitz et al., 2024; Mellea & Düker, 2024) – sowie der Organisation vor Ort einhergeht (Heinze, 2025). Ab den 1980er Jahren treten Jugendliche, vor allem junge Männer, bei Demonstrationen und als Wähler rechter Parteien deutlich vermehrt in Erscheinung. Jung waren in überwiegender Zahl auch die Täter*innen der „Baseballschlägerjahre“ der 1990er und 2000er Jahre (Inowlocki, 2000, S. 21 f.; Langebach, 2016, S. 375). Diese Zeit der Bomberjacken und Springerstiefel prägt neben den Bildern der NS-Zeit bis heute die Vorstellungen von Rechtsextremismus in Deutschland, was den Blick auf „Nazis in Nadelstreifen“ (Röpke & Speit, 2008), „rohe Bürgerlichkeit“ (Heitmeyer, 2018, S. 293–314) oder auch neuere rechte Jugendstile (Miller-Idriss & Gräfe-Geusch, 2023) immer wieder gefährlich verstellt. Heute ist zu beobachten, dass Jugendliche so wie in Zeiten der Baseballschlägerjahre auf der Ebene des Handelns, aber auch auf der Ebene der Einstellungen auffällig in Erscheinung treten. So verdichten sich die Anzeichen, dass die vorherrschende Annahme, Rechtsextremismus sei hinsichtlich seiner ideologischen Verbreitung in der Gesellschaft vor allem ein Phänomen der älteren Generationen (Langebach, 2016, S. 378–380), heute nicht mehr haltbar ist (Zick et al., 2023, S. 76).

2 Der Aufstieg der AfD unter jungen Wähler*innen

Das Erstarken rechtsextremer Politiken in Deutschland ist nicht ausschließlich, aber wesentlich mit dem Aufstieg der AfD verbunden. 2013 gegründet, scheiterte sie im selben Jahr noch knapp am Einzug in den Bundestag. Ein Jahr später, 2014, erreichte sie bei der Europawahl bereits 7,1 Prozent, 2017 bei der Bundestagswahl 12,6 Prozent. Von Anfang an war die Ost-West-Polarisierung der Wahlergebnisse sehr deutlich, wenn auch das Erstarken der Partei nie ein ausschließlich ostdeutsches Phänomen war und damit die Ursachenforschung nicht primär auf vermeintlich ostdeutsche Spezifika fokussieren sollte (Mullis & Zschocke, 2019, S. 6–9; Quent, 2016). So konnte die Rechtsaußenpartei auch in Westdeutschland Fuß fassen und gerade in jüngster Zeit deutliche Zugewinne verbuchen. So etwa bei den Landtagswahlen 2023 in Hessen und Bayern, wo die AfD 18,4 Prozent bzw. 14,6 Prozent der Zweitstimmen erreichte. Aber auch die Zugewinne in den westdeutschen Ländern bei der Bundestagswahl im Februar 2025, wo die AfD im Durchschnitt 18 Prozent der Wähler*innenstimmen auf sich vereinigen konnte, stehen dafür. Dennoch, die Unterschiede zwischen Ost und West sind markant. So lag in Ostdeutschland die Zustimmung im Vergleich im Durchschnitt bei 32 Prozent. In allen Flächenländern wurde sie hier stärkste Kraft, mit bis zu 37,3 Prozent in Sachsen und 38,6 Prozent in Thüringen. Hinzu kommt, dass sie hier 45 Wahlkreise und damit bis auf Berlin, Erfurt und Umland, Leipzig II und Potsdam und Umland alle Direktmandate gewinnen konnte. Schon 2023 war es der AfD im Osten zudem erstmals gelungen, Wahlen zu Exekutivämtern zu gewinnen und bei den Landtagswahlen in Thüringen, Sachsen und Brandenburg erreichte sie ebenfalls Spitzenergebnisse: In Thüringen wurde sie 2024 mit 32,8 Prozent mit deutlichem Abstand vor der CDU (23,6 %) gar stärkste Kraft.

Auffällig ist, dass die AfD ihre Erfolge nicht trotz, sondern wegen der Radikalisierung ihres chauvinistischen, antifeministischen und rassistischen sowie bisweilen völkischen Profils feiert und sie in der Forschung schon länger als extrem rechte Kraft eingestuft wird (vgl.

Abb. 1: Wahlentscheidung für die AfD der unter 25-Jährigen im Vergleich zum stärksten Ergebnis in der Altersgruppe und zum Gesamtergebnis der AfD: Landtagswahlen in den Flächenländern, Bundestags- und Europawahlen. Angaben in Prozent.



Quelle: Daten-Quelle: Infratest dimap via tagesschau.de; eigene Darstellung.

Bauer & Fiedler, 2021; Häusler, 2018; Heitmeyer, 2018; Quent, 2019; Weiß, 2025; Wildt, 2017) – eine Erkenntnis, die mittlerweile auch in den Sicherheitsbehörden angekommen ist. So gilt die Partei in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen schon länger als gesichert rechtsextrem und zahlreiche auch westdeutsche Landesverbände werden vom Verfassungsschutz als Verdachtsfälle geführt. Im Mai 2025 stufte der Verfassungsschutz die Bundespartei in einem Gutachten als gesichert rechtsextrem ein. Hierzu laufen aktuell die gerichtlichen Auseinandersetzungen. Trotz dieser klaren Einschätzung zeichnet sich angesichts der Wahlergebnisse ab, dass sich der AfD in den kommenden Jahren reale Machtoptionen eröffnen werden.

Gewählt wird die Rechtsaußenpartei bis heute, dies zeigen die Einstellungsforschung sowie Wahlanalyse, vor allem von Männern mittleren Alters, mit formal niedrigerer Bildung und eher niedrigem bis mittlerem Einkommen. In den letzten eineinhalb Jahren sind jedoch auch junge Wähler*innen in den Fokus der medialen Debatte gerückt. Um die Entwicklung in diesem Bereich über die Zeit annähernd zu erfassen, nutze ich Daten der repräsentativen Exit Poll von Infratest dimap, die im Auftrag der ARD erhoben werden, und setze diese in Relation zum amtlichen Gesamtergebnis der Partei. So zeigt Abbildung 1 die Wahlergebnisse von Unter-25-Jährigen der AfD jeweils im Vergleich zum Gesamtergebnis sowie in Relation zur jeweils stärksten Partei in der Altersgruppe. Die Gruppe der 18- bis 24-Jährigen machte bei der Bundestagswahl 2025 ungefähr 8,5 Prozent der Wahlberechtigten aus, im Vergleich dazu die über 60-Jährigen 40,3 Prozent. Die Wahlbeteiligung innerhalb der Altersgruppe bewegt sich parallel zur Beteiligung insgesamt, ist aber jeweils unterdurchschnittlich (bpb, 2024). Ihr Wahlverhalten ist dennoch zentral, so führt Häusermann (in Meyer & Wermuth, 2024, 21:16) am Beispiel des sozialdemokratischen Elektors aus, da sich schon in jungen Jahren politische Ausrichtungen langfristig festigen, wenn auch ihre Parteibindung noch schwächer ist als bei älteren Generationen.

Mit Blick auf das Wahlverhalten der Unter-25-Jährigen fällt zunächst auf, dass die AfD bei ihnen immer schon Zustimmung fand, diese aber zum einen meistens unter dem Gesamtergebnis der Partei lag und zum anderen demokratische Parteien in der Altersgruppe mit großem Abstand mehr Zustimmung erhielten. Beides hat sich seit 2023 geändert. Die AfD erhält wesentlich mehr Stimmen und die Abstände zu den demokratischen Parteien sind deutlich geringer geworden.

An dieser Stelle ist es nicht möglich, die Ergebnisse en detail zu besprechen, dennoch möchte ich einige Beobachtungen hervorheben. Bei den Bundestagswahlen 2017 und 2021 waren es gerade die ehemaligen Volksparteien Sozialdemokratische Partei Deutschlands (im Folgenden: SPD) und Christlich Demokratische Union Deutschlands (im Folgenden: CDU), die jeweils unter den Jugendlichen herbe Verluste hinnehmen mussten. Vor allem bei der Wahl 2021 gab es gewaltige Umwälzungen. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (im Folgenden: Grüne) und Freie Demokratische Partei (im Folgenden: FDP) legten stark zu und die Zustimmung zur CDU brach ein, so dass die Ampelparteien bei den Unter-25-Jährigen auf 59 Prozent kamen, während sie insgesamt 51,8 Prozent erreichten (vgl. Friedrich & Schniederjann, 2024, S. 74). Die AfD belegte 2021 unter den Bis-24-Jährigen wie auch schon 2017 mit 7 Prozent bzw. 10 Prozent abgeschlagen den letzten Platz. 2025 zeigte sich wiederum ein neues Bild. Diesmal war es die FDP (minus 16 Prozentpunkte auf 5 Prozent), die enorm verlor, CDU (plus 3 Prozentpunkte auf 13 Prozent) und SPD (minus 3 Prozentpunkte auf 12 Prozent) verharrten auf ähnlich niedrigem Niveau und DIE

LINKE (im Folgenden: Linke) (plus 17 Prozentpunkte auf 25 Prozent) löste die Grünen (minus 13 Prozentpunkte auf 10 Prozent) als stärkste Kraft ab. Die AfD legte um 14 Prozent zu und kam auf 21 Prozent, womit sie auch in dieser Altersgruppe nun an zweiter Stelle steht. Wichtig ist hierbei, dass sich eine deutliche Polarisierung zwischen jungen Männern und Frauen auftut, die bereits an anderer Stelle immer wieder belegt wurde (Hartmann & Herberth, 2025): So gewinnt die AfD gerade unter jungen Männern deutlich und kommt auf 26 Prozent, während sie unter Frauen mit 14 Prozent unterdurchschnittlich abschneidet.

Aus heutiger Sicht war die Landtagswahl 2021 in Sachsen-Anhalt ein Vorbote kommender Entwicklungen. Das Ergebnis der AfD unter den Wähler*innen unter 25 fiel zwar schlechter aus als das Gesamtergebnis, sie erreichte aber in dieser Altersgruppe knapp hinter der CDU den zweiten Platz. Bei den Wahlen in Niedersachsen 2022 sowie in Bayern 2023 schnitt die AfD bei den Jugendlichen leicht besser ab als insgesamt, jedoch noch mit deutlichem Abstand hinter den demokratischen Parteien – in Bayern war der Abstand schon deutlich geschrumpft. 2024 bei der Wahl in Hessen sowie bei der Europawahl wurde die AfD bei den Jugendlichen jeweils zweitstärkste Kraft und auch hier hat sich der Abstand zur stärksten Partei deutlich verringert. Eine Zäsur stellten allerdings die Ergebnisse der drei ostdeutschen Landtagswahlen 2024 dar. Hier war die AfD unter den Jungwähler*innen auf enorm hohem Niveau von jeweils über 30 Prozent mit deutlichem Abstand stärkste Kraft.

Neben den absoluten Ergebnissen sind vor allem Vergleiche mit anderen Alterskohorten aufschlussreich. Bei den 25- bis 59-Jährigen schnitt die AfD bei der Europawahl 2024 sowie bei der Bundestagswahl 2025 zwar noch besser ab als bei den Jugendlichen. Mit plus 11 bzw. 14 Prozent war der Zuwachs aber in keiner Altersgruppe der AfD-Wähler*innen so groß wie bei den 16- bzw. 18- bis 24-Jährigen. Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Landtagswahl in Brandenburg 2024. In Sachsen ist die Zustimmung zwar weiterhin bei den 45- bis 69-Jährigen am höchsten, aber nur noch knapp vor den Jüngeren, bei der sie 31 Prozent erzielte. Und auch hier ist der Stimmenzuwachs für die AfD mit plus 11 Prozent unter den jungen Wähler*innen am stärksten ausgeprägt. An zweiter Stelle liegt in Sachsen die CDU mit 18 Prozent. In Thüringen hingegen sind die unter 25-Jährigen nicht nur die Altersgruppe, in der die Zustimmung mit plus 15 Prozent auf 38 Prozent am stärksten wuchs, sondern auch absolut die stärkste Altersgruppe unter den AfD-Wähler*innen, weit abgeschlagen dahinter die Linke mit 16 Prozent.

Parallel zu den rechtsextremen Wahlerfolgen unter jungen Menschen hat sich in jüngster Zeit eine neue, zum Teil sehr junge und wiederum männlich geprägte rechtsextreme Jugendbewegung entwickelt, die in Stil und Optik an die Bewegung der 1990er Jahre anschließt. Sie trat auf der Straße bundesweit in Erscheinung, aber mit einem deutlichen Schwerpunkt in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt (Mellea & Düker, 2024). Dabei richteten sich die Aktionen vornehmlich gegen die queeren Christopher Street Day-Paraden (CSD). Die Bewegung ist maßgeblich online organisiert und ist von bestehenden rechtsextremen Strukturen weitgehend entkoppelt. So sind die Proteste nicht als Mobilisierungserfolge alter Kader zu interpretieren, sondern als genuin jugendliche Strömung innerhalb der Gesellschaft (Chronik.LE, 2024). Begriff stellt heraus (zit. nach Panorama 3, 7:58):

„Das Neue an dieser im Entstehen begriffenen neonazistischen Jugendkultur ist die Tatsache, dass sie sich dezentral vernetzt, dass sie bisher weitgehend ohne Szenehierarchien auskommt und dass sie sehr stark auf eine strategische Kommunikation im digitalen Raum setzt“.

Expert*innen betonen zudem, dass es in Ost und West Regionen gibt, in denen rechts zu sein das neue Normal ist und damit auch das Mobilisierungspotenzial für Aktionen der extremen Rechten wächst (Rafael, 2025; Schindler, 2025).

3 Jugend im Fokus

Angesichts dieser Entwicklungen drängt sich die Frage auf, wie es um die Jugend bestellt ist. Hierzu möchte ich in diesem dritten Kapitel basierend auf dem 17. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2024), aktuellen Jugend-Studien (Albert et al., 2024; Calmbach et al., 2024) sowie Arbeiten der Rechtsextremismusforschung (Langebach, 2016; Quent et al., 2024) einige Einblicke bieten. Wichtig ist mir eine differenzierte Darstellung, zumal es die Jugend nicht gibt und – bei aller berechtigten Sorge über das Erstarken der extremen Rechten – politische Einstellungen unter Jugendlichen weiterhin breit gefächert sind.

Betrachten wir zunächst den Wertekanon. In der aktuellen Shell Jugendstudie, die 12- bis 25-Jährige befragt, heißt es beispielsweise, dass sich zwar viele „für populistische Positionen empfänglich“ zeigen, aber „von einer generellen Resignation oder Distanz zu Demokratie und Gesellschaft kann nicht gesprochen werden“ (Albert et al., 2024, S. 13). Der Kinder- und Jugendbericht stellt fest, dass es Unterschiede hinsichtlich „Geschlecht, Bildungsstand und sozialer Herkunft“ gibt, dass aber die „Sorge um die ökologische Zukunft“, eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Achtsamkeit für die eigene Lebensführung sowie ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden verbindend seien (BMFSFJ, 2024, S. 152). Die jüngste SINUS-Studie, in der 14- bis 17-Jährige befragt wurden, beschreibt das jugendliche Wertegerüst als geprägt von Loyalität, Altruismus und Toleranz gegenüber Familie und Peers. Auffällig ist, entgegen den rechtsextremen Protesten gegen die CSD-Paraden, dass die Toleranz gegenüber queeren Identitäten deutlich zugenommen hat und insgesamt Rassismus und soziale Ungleichheit problematisiert werden. Darüber hinaus sind aber auch individualistische Einstellungen einend, was sich in der Verinnerlichung von Leistungs- und Wettbewerbslogiken ausdrückt (Calmbach et al., 2024, S. 27–30). Die Berichte zeichnen ein vorsichtig positives Bild und versuchen hinsichtlich der Sorge um Polarisierung zu entwarnen.

Befunde zur psychischen Gesundheit von Jugendlichen sprechen indes eine andere Sprache und deuten darauf hin, dass unter der Oberfläche einiges im Argen liegt: So hat die psychische Gesundheit von jungen Menschen in den letzten beiden Dekaden deutlich abgenommen und gerade die Coronavirus-Pandemie wirkte stark verschärfend (Kaman, 2024; McGorry et al., 2024). Die klassische U-Kurve des Glücks, die bis Mitte der 2010er Jahre bestand, ist heute verschwunden. Galten jahrzehntelang die Jüngsten und die Ältesten als glücklicher als Menschen mittleren Alters, so sind heute die 18- bis 25-Jährigen die unglücklichste Gruppe, wobei junge Frauen besonders unglücklich sind (Rausch & Haidt, 2024).

Richtet man nach diesen eher allgemeinen Befunden den Blick auf die Einstellung der Jugendlichen zur Politik, so kann diese insgesamt als skeptisch interessiert beschrieben werden. Das Interesse hat in den letzten 20 Jahren zugenommen und insbesondere zwischen den Geschlechtern sind kaum noch Unterschiede festzustellen: Politik ist heute in der Wahrnehmung der Jugendlichen keine Männersache mehr. Über die Hälfte der Befragten der Shell Jugendstudie informiert sich regelmäßig über Politik und die Bereitschaft, sich zu engagieren, ist gestiegen (Albert et al., 2024, S. 13). Das Vertrauen in die Demokratie ist vorhanden, aber angeschlagen. 75 Prozent zeigen sich „eher oder sogar sehr zufrieden“ mit ihr, wobei die Werte gerade in Ostdeutschland sinken und nur noch bei 60 Prozent liegen (ebd., S. 17). Skeptischer fällt die Antwort bei Quent und Kolleg*innen aus, wenn sie in einer etwas älteren Altersgruppe als in der Shell Jugendstudie nach der Zustimmung zur Aussage „Die deutsche Demokratie funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut“ fragen (Quent et al., 2024, S. 33). Klar abgelehnt wird sie von rund 25 Prozent, aber sie wird auch nur von 35 Prozent der Befragten bejaht. Bemerkenswert ist hier, dass die weiblichen Befragten deutlich skeptischer sind als ihre männlichen Altersgenossen (ebd.). Auffällig ist auch, dass die Skepsis gegenüber dem Funktionieren der Demokratie bei den Jugendlichen noch ausgeprägter zu sein scheint als in der Gesamtbevölkerung, in der ca. 42 Prozent „Demokratie, wie sie in der Bundesrepublik funktioniert“ positiv bewerten (Decker et al., 2024, S. 74).

Werden rechtsextreme Einstellungen und nicht effektive Wahldaten fokussiert, zeigen sich auch unter den Jugendlichen, wie in der Gesamtgesellschaft insgesamt, deutliche Potenziale. Dies steht im Gegensatz zu Befunden, die noch Ende der 2010er Jahre betonten, dass autoritäre oder rechtsextreme Tendenzen unter Jugendlichen wenig verbreitet seien (vgl. Reinhardt et al., 2022, S. 22). Unterschiede bestehen hier zwischen Studien, die Einstellungen anhand von Fragekatalogen zu erschließen versuchen und solchen, die die Selbstverortung abfragen.

Die Shell Jugendstudie beispielsweise, die politische Einstellungen über die Selbstverortung misst, stellt fest, dass die Verteilung über die Jahre konstant ist und sich etwa 18 Prozent rechts oder eher rechts verorten, während sich 46 Prozent links oder eher links einordnen. Eine stärkere Polarisierung zeige sich jedoch bei den männlichen Befragten, die sich stärker sowohl rechts als auch links verorteten (Albert et al., 2024, S. 16). Allerdings zeigen Quent und Kolleg*innen (2024, S. 27), die beide Formen der Befragung verbinden, dass die jungen Menschen, die „äußerst rechten Aussagen mindestens teilweise“ zustimmen, und damit rechtsextreme Einstellungen in Ansätzen teilen, sich nur zu einem Drittel auch rechts verorten. Entgegen ihren Einstellungen hätten sich gar rund 16 Prozent als links beschrieben. Mit Blick auf rechtsextreme Einstellungsmuster legen sie dar, dass sich die große Mehrheit ambivalent und verunsichert zeigt, aber auch dass fast 18 Prozent eindeutig rechtsextrem eingestellt sind. Und wiederum zeigt die Studie, dass die Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen bei den männlichen Befragten im Durchschnitt höher ist als bei den weiblichen und diversgeschlechtlichen Befragten. Drastisch ist ihr Befund, wonach nur rund 15 Prozent „mit großer Überzeugung allen äußerst rechten Aussagen aktiv“ widerspricht (ebd., 2024, S. 40). Ihre Zahlen sind damit höher als jene der Mitte-Studie, in der rund 12 Prozent der Befragten ein eindeutiges rechtsextremes Weltbild aufweisen (Zick et al., 2023, S. 76).

Doch wie sieht die Entwicklung im Zeitverlauf aus? Ist es so, wie die Shell Jugendstudie suggeriert, dass Rechtsaußen kaum etwas in Bewegung ist? Die Langzeitergebnisse der Mitte-Studie, die Einstellungen anhand von Fragen zur Einstellung misst, geben hier Hinweise und Anlass, den Shell-Befund mit Skepsis zu betrachten. War 2014 die Zustimmung zu den sechs in der Mitte-Studie abgefragten Items rechtsextremer Einstellung¹ in vier Fällen bei den über 60-Jährigen und lediglich in zwei Fällen bei den 16- bis 30-Jährigen am höchsten (Zick et al., 2014, S. 40), hat sich das Bild deutlich geändert. 2018/2019 war jeweils in einem Fall die Zustimmung bei den über 60-Jährigen und in der mittleren Altersgruppe am höchsten, in vier Fällen jedoch schon bei den Jungen (Zick et al., 2019, S. 129). 2022/2023 hat sich das Bild verfestigt und die Zustimmungswerte zu den einzelnen Dimensionen haben insgesamt, aber auch bei den jüngeren Befragten (nun 18–34 Jahre) nochmals zugenommen (Zick et al., 2023, S. 76). Es gibt also deutliche Anzeichen dafür, dass die seit den 1980er Jahren etablierte Vorstellung, Jugendliche seien zwar aktivistischer, aber in ihren Einstellungen insgesamt gemäßiger als ältere Altersgruppen (Langebach, 2016, S. 378–380), nicht mehr zutrifft. Zumindest innerhalb der wachsenden Gruppe von Personen mit rechtsextremen Einstellungen treten die Jüngeren deutlicher hervor als noch vor zehn Jahren. Ob es sich dabei um ein Schlaglicht oder eine Trendwende handelt, ist noch nicht endgültig absehbar, die Ergebnisse weisen jedoch in eine Richtung und sind zusammen mit dem faktischen Wahlverhalten Grund zur Sorge. Für den Erfolg der extremen Rechten ist aber auch die Mobilisierung dieser Einstellungen zentral, was den Blick auf lokale Pfadabhängigkeiten sowie auf Prozesse rechter Normalisierung und erfolgreicher Landnahme lenkt.

4 Gesellschaft: Krisen, Normalisierung und soziale Medien

In diesem letzten Kapitel möchte ich den Blick auf die Ursachen der genannten Entwicklungen lenken. Dies ist jedoch angesichts der komplexen und vielschichtigen Situation nicht abschließend möglich – zu viele Wege führen nach Rechtsaußen. Dennoch möchte ich vier Punkte benennen, die mir in den aktuellen Debatten besonders zentral erscheinen: Die aktuellen Krisendynamiken, die Normalisierungsprozesse der extremen Rechten, die Rolle der sozialen Medien und gesamtgesellschaftliche Tendenzen der Regression.

Zunächst zur *Krisendynamik*. Seit über 15 Jahren befindet sich die Gesellschaft, wie ich andernorts eingehend dargelegt habe (Mullis, 2024), in einem permanenten Krisenmodus und dies begünstigt den Aufstieg der extremen Rechten. Angefangen mit der Finanzkrise 2007/2008, über die europäische Schuldenkrise 2010/2011, die anhaltenden Migrationsdebatten seit dem „Sommer der Migration“ 2015, die Coronavirus-Pandemie 2020–2022 bis hin zur russischen Invasion in der Ukraine 2022 haben allesamt immer tiefere Spuren hinterlassen. Hinzu kommen die grundsätzlichen Konflikte um die ökologische Transformation, speziell darum, wer die finanzielle Hauptlast zu tragen hat und inwieweit individuelle Verhaltensmuster angepasst werden müssen, sowie Regierungskrisen und globale Verwerfungen, die gerade nach dem zweiten Amtsantritt von Donald Trump ein rasantes Tempo angenommen haben. Dies alles paart sich mit länger manifesten Ängsten vor Abstieg und sozialem Statusverlust.

1 Befürwortung einer Diktatur, Nationalchauvinismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Sozialdarwinismus.

In diesem Gefüge haben auch junge Menschen teilweise den Glauben an eine gute Zukunft verloren und gehen davon aus, dass es eher noch schlimmer als besser wird (Calmbach et al., 2024, S. 160). Gerade die Pandemie hat vielen Menschen, die dachten, sie müssten kein Ungemach fürchten, weil für sie gesorgt würde, gezeigt, dass auch sie von Krisen betroffen sein können (Mullis, 2024, S. 148). Corona und die damit einhergehenden Schließungen von Schulen, Jugendclubs und Sportvereinen sowie das anschließende monatelange Hin und Her im Schulbetrieb haben offensichtlich gerade bei Jugendlichen nachhaltige Spuren hinterlassen (Reinhardt et al., 2022). So legen erste Befunde aktueller Forschung nahe, dass Jugendliche den normierenden Kontakt, insbesondere in Cliques über die Altersgruppen hinweg, tendenziell verloren haben, was politische Tendenzen in den nun stärker getrennten Kohorten verstärkt und umgekehrt die Rolle von sozialen Medien und Familienstrukturen erhöht (Chronik.LE, 2024). Es scheint, als bekämen wir heute die negativen Konsequenzen monatelanger Schulschließungen und eingeschränkter sozialer Integration mit voller Wucht zu spüren.

Für die heute jungen Menschen sind „gesellschaftliche und ökologische Krisen der Normalzustand“ (Calmbach et al., 2024, S. 301). Dabei weisen sie ein „tiefes Verständnis für die Komplexität und Vielschichtigkeit aktueller Krisen“ auf und sie sind „sich der Auswirkungen dieser Herausforderungen auf ihr Leben bewusst“ (BMFSFJ, 2024, S. 171). Insbesondere die Sorge vor Krieg, Armut und Klimawandel, aber auch vor zunehmender Fremdenfeindlichkeit wird artikuliert (Albert et al., 2024, S. 13 f.; Calmbach et al., 2024, S. 156). So laufe die Menschheit beim Klimawandel „sehenden Auges in eine Katastrophe“ und niemand tue etwas dagegen, worauf „die Jugendlichen mit Angst, Ohnmacht und Frust“ (Calmbach et al., 2024, S. 159) reagieren. Ein weiterer Katalysator für rechte Mobilisierungen sind sodann die spezifischen sozialen Herausforderungen ostdeutscher, ländlicher und kleinstädtischer Regionen. Sie sind oftmals mit Abwanderung konfrontiert, es mangelt ihnen – wie auch peripheren urbanen Räumen, aber ungleich stärker – an Infrastruktur, sozialen und kulturellen Angeboten und insbesondere an Angeboten der Jugendarbeit (BMFSFJ, 2024, S. 226). Hier gelingt es der extremen Rechten, selbst als Akteurin in der Jugendarbeit aufzutreten und Lücken zu füllen, die der Staat aus Spargründen hinterlässt. Angesprochen werden vor allem junge Männer, die zum einen zu den Verlierern der Transformationsprozesse und der legitimen progressiven Bestrebungen bisher marginalisierter Gruppen gehören (BMFSFJ, 2024, S. 228 f.), zum anderen aber auch auf Grund von maskulinen Vorstellungen von Stärke und Privilegien adressierbar sind. Jugendliche reagieren auf ihr Umfeld und der soziale Zusammenhang ist zentral für ihre politische Sozialisation (Inowlocki, 2000).

Krisen existieren nie per se, sondern immer nur in Abhängigkeit davon, wie sie gesellschaftlich bearbeitet und verhandelt werden, und so sind es nicht die Krisen an sich, die der extremen Rechten Gelegenheitsstrukturen bieten, sondern der gesellschaftliche Umgang mit ihnen. Zentral für die Ansprache durch die extreme Rechte ist auch hier die oben bereits angesprochene Erfahrung politischer Ohnmacht bei gleichzeitiger Sehnsucht nach Handlungsmacht. Die aktuellen Krisen wirken in der Jugend politisch aktivierend. Dauerhaftes Engagement ist allerdings die Ausnahme, typisch sind eher „spontane Einzelaktionen“ (Calmbach et al., 2024, S. 168). Wichtig ist, dass dieses Engagement auf Gelegenheitsstrukturen aufbaut und an bestehende Projekte und Gruppen anknüpft.

Damit komme ich zum zweiten Aspekt, der *Normalisierung* extrem rechter Politik. Seit die AfD in Deutschland präsent ist, hat sie sich nicht nur radikalisiert, sondern es ist ihr auch gelungen, die politische Kultur nach rechts zu verschieben. Mitverantwortlich sind auch Parteien der Mitte, die rechte Narrative aufgreifen, sie weitertragen und mitunter gar im Bundestag mit den Stimmen der AfD Abstimmungen für sich zu entscheiden versuchen. Für die jungen Wähler*innen von heute sind rechtsextreme Stimmen wie die von Trump, Bolsonaro, Orbán, Le Pen, Meloni oder Höcke, Kraus und Weidel Teil des etablierten Diskurses – sie tauchen ganz normal in Wahlkämpfen auf, kommen in Nachrichten vor, sprechen in Parlamenten, werden in Talkshows eingeladen und können in den sozialen Medien gefolgt und geliked werden. Hinzu kommt, dass nicht ausschließlich, aber in besonderer Intensität gerade in Ostdeutschland seit fast zehn Jahren rechte Mobilisierungen auf der Straße präsent sind: angefangen bei PEGIDA, den Corona-Demonstrationen, den Auseinandersetzungen um Klimapolitik und Krieg im „Heißen Herbst“, den Bauernprotesten und zuletzt den Mobilisierungen gegen die queeren CSD-Paraden (Mellea & Düker, 2024; Mullis, 2024). Diese Proteste sind dort, wo sie stark sind, Teil der Normalisierung rechter Präsenz im Alltag und bieten Gelegenheitsstrukturen für jugendlichen Aktivismus. Sie sind aber nicht nur für die heutige Jugend prägend, sondern waren es auf Grund der langen Kontinuität bereits für ihre Elterngeneration.

Das Internet ist zwar enorm wichtig für junge Menschen. Primäre Sozialisationsorte sind jedoch weiterhin Familie, Peers und Cliquen. Hier werden auch längere Kontinuitäten rechter Subjektivierung und lokaler Landnahme normalisierend von Bedeutung. Waren es in den 1980er Jahren noch die Verbindungen in die NS-Zeit, die über Eltern und Großeltern Kontinuitäten herstellten und unter Peers biografisch erschlossen und mit Sinn gefüllt wurden (Inowlocki, 2000; Langebach, 2016, S. 394 f.), so sind es heute die Täter*innen der „Baseballschlägerjahre“ der 1990er und 2000er Jahre sowie die Demonstrationsgänger*innen bei PEGIDA & Co., die heute als Eltern und Verwandte prägend sind (Chronik.LE, 2024; Rafael, 2025; Schindler, 2025). In einem räumlichen Gefüge, in dem, wie es der 18 Jahre alte Jonas gegenüber der taz formuliert (in Schindler, 2025), die Zuwendung zur AfD „halt gefühlt normal“ ist, weil dies für sein ganzes Umfeld gelte und auch dadurch legitimiert wird, dass die Eltern noch radikaler seien, entstehen rechte Alltagskulturen (Mullis & Miggelbrink, 2022). Diese wenden sich mitunter dezidiert gegen queere Identitäten und Migrant*innen, verteidigen Männlichkeit und Zweigeschlechtlichkeit und wollen mit grüner und linker Politik nichts zu tun haben. Das sichtbare Engagement rechtsextremer Jugendlicher ist somit auch als Ausdruck politischer Selbstermächtigung in Zeiten erfahrener Ohnmacht zu verstehen und verdeutlicht das Scheitern etablierter demokratischer Angebote (Lizotte & Kallio, 2023) – oder, wie es Inowlocki (2000, S. 373 f.) formuliert: „Rechtsextremismus [...] ist attraktiv, weil er einen imaginären Machtzuwachs bedeutet“.

Soziale Medien und die Möglichkeiten der Onlineansprache sind ein weiterer gewichtiger Treiber für das Erstarken der extremen Rechten (Fielitz & Marcks, 2020). Grundlegend ist, dass die Kontaktaufnahme und Ansprache im Vergleich zu Zeiten, in denen die Jugendlichen in der Schule, im Jugendzentrum oder auf dem Dorfplatz „abgeholt“ werden mussten, deutlich einfacher wurde (Langebach, 2016, S. 418). WhatsApp, TikTok, Instagram, Facebook sowie YouTube sind die zentralen Netzwerke (Calmbach et al., 2024, S. 181; Quent et al., 2024, S. 38) und dienen Jugendlichen als Nachrichtenquelle Nummer eins (Calmbach et al., 2024, S. 177). Während insbesondere Telegram und WhatsApp für die

Mobilisierung in der jüngeren Vergangenheit zentral waren (Mellea & Düker, 2024), ist TikTok für die Verbreitung rechtsextremer Inhalte von herausragender Bedeutung. Digitale und Offline-Welten verschmelzen dabei so stark, dass sie kaum noch voneinander zu trennen sind (Fielitz et al., 2024, S. 3 f.). Aus Reden im Plenarsaal sowie bei Veranstaltungen und Demonstrationen oder von Aufritten in Talkshows werden Videoclips produziert, die dann geteilt werden. So entsteht der Eindruck einer kontinuierlichen und massenhaften Mobilisierung (Zschocke & Mullis, 2022, S. 47 f.).

Hillje betont, dass es der AfD und der extremen Rechten insgesamt gelinge, moderne und jugendgerechte Angebote zu machen (zit. nach Deutschlandfunk Nova, 2024). Fielitz und Kolleg*innen (2024, S. 3 f.) weisen hingegen darauf hin, dass der Erfolg der AfD in den sozialen Medien wie X und TikTok weniger auf ihre eigenen Fähigkeiten, sondern vielmehr auf die weitgehende Abwesenheit der anderen Parteien zurückzuführen ist. Diese Erkenntnis teilen auch Kubiak und Özvatan (2024, S. 17), wenn sie betonen, dass „die demokratischen Parteien endlich begreifen“ müssten, dass sie „ihre politische Kommunikation grundlegend verändern“ müssen, damit die Demokratie im digitalen Zeitalter bestehen kann. Denn der Erfolg der Rechten sei offensichtlich, betonen sie weiter, wie der Besuch in ostdeutschen Schulklassen zeige, wo das Programm der AfD jeweils gut bekannt sei, jenes anderer Parteien hingegen kaum. Es scheint allerdings, als hätten die demokratischen Parteien diesen Aufruf wahrgenommen, denn im Vorfeld der Bundestagswahl 2025 waren sie deutlich aktiver als in den Jahren zuvor, wenn auch die AfD weiter die an Reichweite stärkste Partei ist (Böhmer et al., 2025; <https://dtecbw.de/sparta/>).

Abschließend ist es mir wichtig zu betonen, dass Jugendliche Teil der Gesellschaft sind und dort vorhandene *regressive Tendenzen* (re-)produzieren (Fröhlich, 2025). So haben wir es nicht nur mit rechten Einstellungen zu tun, sondern mit gesamtgesellschaftlichen Normvorstellungen und Prozessen, die rechte Narrative begünstigen und plausibel machen. Zu nennen sind tradierte rassistische Ressentiments, patriarchale und binäre Geschlechterideologien, aber auch die autoritären Sehnsüchte in der Gesellschaft (Amlinger & Nachtwey, 2022; Decker, 2018). Zu beobachten ist zudem, dass in der Gesellschaft gut verankerte Konkurrenz- und Wettbewerbslogiken bestens an rechtsextreme Ungleichheitsvorstellungen anknüpfen (Groß et al., 2023; Mullis, 2024, S. 291–296). In Zeiten der Krise und verstärkter Abstiegsbefürchtungen versuchen viele, die eigenen Privilegien zu sichern, und ziehen sich aus der Gesellschaft zurück. Die extreme Rechte punktet hier, weil sie den Menschen verspricht, dass sich für sie in einer sich verändernden Welt nichts ändern wird, dass Männer weiterhin Männer und Frauen weiterhin Frauen sein können, dass die weiße Vorherrschaft bestehen und auch der Wohlstand im globalen Norden gesichert bleibt.

5 Bildung? Anstelle eines Fazits

In diesem Beitrag habe ich zunächst das Wahlverhalten junger Wähler*innen diskutiert, dann ihre Werte und politischen Einstellungen dargestellt und schließlich vier Dimensionen beschrieben, die für diese Entwicklung relevant sind. Deutlich wird, dass die Jugend nicht per se rechts ist, dass aber etwas in Bewegung geraten ist. Unter den jüngeren Wähler*innen erhielt die AfD jüngst deutlich mehr Zuspruch als noch vor einigen Jahren und hat damit zum Stimmenanteil unter den älteren Kohorten aufgeschlossen. In-

nerhalb des rechtsextremen Spektrums ist zudem zu beobachten, dass sich manifeste Einstellungen inzwischen verstärkt in den jüngeren Altersgruppen zeigen und diese mitunter die auffälligste Gruppe darstellen. Auch wenn noch nicht klar ist, wie sich diese Dynamik fortsetzen wird, ist eines sicher: Die extreme Rechte wird nicht schnell wieder verschwinden. Krisenerfahrungen werden weiter zunehmen und Konflikte sich verschärfen, der Nährboden für ihren Erfolg also weiter bestehen – dies auch deshalb, weil die etablierten demokratischen Parteien allzu oft mit rechtsextremen Narrativen und Mobilisierungsmustern kokettieren und sie selbst (re-)produzieren. Abschließend möchte ich thesenartig drei Überlegungen formulieren, was dies für die Bildungsarbeit bedeutet.

Erstens: zur Rolle der *Bildung*. Die oben zitierten Studien belegen den Zusammenhang zwischen niedriger formaler Bildung und Zustimmung zum Rechtsextremismus, aber es wäre ein Missverständnis zu glauben, man könne rechte Ideologien „wegbilden“. Denn das formale Bildungsniveau spiegelt nicht in erster Linie individuelle Kompetenzen wider, „sondern sozialen Habitus, Status, Prägungen und ungleiche Möglichkeiten“ (Quent et al., 2024, S. 41). Gleichwohl kommt Bildung eine zentrale Bedeutung zu. In einer digitalisierten, schnelllebigen und hart umkämpften politischen Welt gilt es den Erwerb digitaler Kompetenzen sowie politische Bildung zu stärken. Beides kann zur Herausbildung eines demokratischen Kompasses und Kompetenzen zum Umgang mit Sozialen Medien beitragen (Kubiak & Özvatan, 2024, S. 18). Menschen sollen durch Bildung befähigt werden, so Grande (2024, S. 490), „selbstbewusst mit technischen, sozialen und kulturellen Veränderungen und Herausforderungen“ umzugehen.

Zweitens: *Gestaltungsmacht*. Gerade junge Menschen, auch das bestätigen Studien immer wieder, wollen mitbestimmen und mitgestalten. Insbesondere Schulen und Bildungseinrichtungen kommt hier eine große Verantwortung zu. Demokratie muss von klein auf gelernt und erfahren werden, wenn später gefestigte Demokrat*innen heranwachsen sollen. Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit in Institutionen, die sie kaum mitgestalten können. Die Verantwortung für die Schaffung von Orten und Zeiten der Beteiligung liegt daher bei den Leitungen und politisch Verantwortlichen. Partizipationsmöglichkeiten

„müssen strukturell und rechtlich verankert und die entsprechenden Ressourcen auch zukünftig gesichert sein“ (BMFSFJ, 2024, S. 192). Wichtig ist dabei, dass Bildungseinrichtungen nicht nur abstrakt vermitteln, wie Demokratie funktioniert, sondern selbst zu demokratischen Orten werden, an denen Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit und Kooperation gelebt werden. Geboten ist „die aktive Einbindung junger Menschen in alle sie betreffenden Entscheidungen [...], wobei ihnen echte Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsmacht eingeräumt werden sollten“ (BMFSFJ, 2024, S. 173).

Drittens: Bildungseinrichtungen haben eine herausragende *soziale und psychische Verantwortung*, und zwar nicht erst dann, wenn offensichtlich etwas nicht mehr stimmt. Sie sollten Orte sein, an denen nicht in erster Linie zusätzlicher Stress entsteht, sondern an denen auch alltägliche Belastungen und Krisenerfahrungen verarbeitet werden. Das Sprechen über Sorgen und Ängste hilft, aber gerade junge Männer tun dies noch deutlich seltener als junge Frauen, hier sind Angebote notwendig (Calmbach et al., 2024, S. 167). Der heutige Rechtsextremismus gewinnt vor allem durch die Emotionalisierung von Poli-

tik und durch das Angebot einer emotionalen Heimat. Emotionen und Gefühle müssen daher stärker adressiert werden, sie müssen Räume und Orte der demokratischen Bearbeitung finden.

Literatur und Internetquellen

- Albert, M., Quenzel, G., & Moll, F. (2024). *19. Shell Jugendstudie 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Amlinger, C., & Nachtwey, O. (2022). *Gekränkte Freiheit*. Suhrkamp.
- Bauer, K., & Fiedler, M. (2021). *Die Methode AfD. Der Kampf der Rechten: im Parlament, auf der Straße – und gegen sich selbst*. Klett-Cotta.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2024). *17. Kinder- und Jugendbericht*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628>
- Böhmer, H., Engler, J., & Schröder, L. (2025). TikTok im Bundestagswahlkampf. Zwischen Selbstdarstellung und politischer Botschaft. *IW-Kurzbericht 2025/18*. <https://www.iwkoeln.de/studien/hendrik-boehmer-jan-felix-engler-zwischen-selbstdarstellung-und-politischer-botschaft.html>
- Botsch, G., & Haverkamp, J. (Hrsg.). (2014). *Jugendbewegung, Antisemitismus und rechtsradikale Politik. Vom „Freideutschen Jugendtag“ bis zur Gegenwart*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110306422>
- Botsch, G., Kopke, C., & Wilke, K. (Hrsg.). (2023). *Rechtsextrem: Biografien nach 1945*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783111010991>
- bbp (Bundeszentrale für Politische Bildung). (2024). *Wahlbeteiligung und Briefwahl, 28.08.2024*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/bundestagswahlen/341117/wahlbeteiligung-und-briefwahl/>
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Studie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/549130/wie-ticken-jugendliche-sinus-jugendstudie-2024/>
- Chronik.LE. (2024, 1. Dezember). *Cool Kid Faschos: Eine neue Welle rechter Jugendlicher?* <https://chronikle.org/podcasts/podcast-folge-35-cool-kid-faschos-eine-neue-welle-rechter-jugendlicher> [12.03.2025]
- Decker, O. (2018). Flucht ins Autoritäre. In O. Decker & E. Brähler (Hrsg.), *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft* (S. 15–63). Psychosozial-Verlag.
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (Hrsg.). (2024). *Vereint im Ressentiment: Leipziger Autoritarismus Studie 2024*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837962864>
- Deutschlandfunk Nova. (2024, 3. September). *AFD: Mit „Feelgood-Rechtsextremismus“ zum Wahlerfolg*. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/landtagswahlen-warum-die-afd-bei-jungen-waehlern-stark-gewinnt> [12.03.2025]
- Fielitz, M., & Marcks, H. (2020). *Digitaler Faschismus: Die sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus*. Dudenverlag.
- Fielitz, M., Sick, H., Schmidt, M., & Donner, C. (2024). *Social-Media-Partei AfD? Digitale Landtagswahlkämpfe im Vergleich*. OBS-Arbeitspapier 73. Otto Brenner Stiftung. https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AP73_LTW_AfD_Vierseiter_WEB.pdf
- Friedrich, S., & Schniederjann, N. (2024). Unsichere Zukunft, autoritäre Antwort. Wie die AfD bei der Jugend punktet. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 9/24, 73–78.
- Fröhlich, P. (2025). *Wer sind die Neuen? Warum junge Menschen bei der Bundestagswahl 2025 erstmalig AfD gewählt haben*. TTRex & Das Progressive Zentrum. <https://www.progressi->

- ves-zentrum.org/wp-content/uploads/2025/05/250523_dpz_campact_wer-sind-die-neuen_analyse.pdf
- Grande, E. (2024). Sicherheit in turbulenten Zeiten: Herausforderungen für die Bildung. *Forschungsjournal soziale Bewegungen*, 37 (4), 485–496. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2024-2002>
- Groß, E., Hövermann, A., & Nickel, A. (2023). Entsicherte Marktformigkeit als Treiber eines libertären Autoritarismus. A. Zick, B. Küpper & N. Mokra (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (S. 243–258). Dietz. <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>
- Hartmann, A., & Herberth, S. (2025, 28. Februar). Das Problem ist nicht Einwanderung – das Problem ist gewaltvolle Männlichkeit. *Belltower News*. <https://www.belltower.news/bundestagswahl-das-problem-ist-nicht-einwanderung-das-problem-ist-gewaltvolle-maennlichkeit-158799/> [12.03.2025]
- Häusler, A. (Hrsg.). (2018). *Völkisch-autoritärer Populismus. Der Rechtsruck in Deutschland und die AfD*. VSA.
- Heinze, A.-S. (2025). Drivers of Radicalisation? The Development and Role of the Far-Right Youth Organisation 'Young Alternative' in Germany. *International Political Science Review*, 46/1, 108–124. <https://doi.org/10.1177/01925121231221961>
- Heitmeyer, W. (2018). *Autoritäre Versuche*. Suhrkamp.
- Heitmeyer, W., Buhse, H., & Liebe-Freund, J. (1992). *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*. Juventa.
- Inowlocki, L. (2000). *Sich in die Geschichte hineinreden. Biographische Fallanalysen rechtsextremer Gruppenzugehörigkeit*. Cooperative-Verlag.
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiss, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2024). *Mental Health of Children and Adolescents in Times of Global Crises: Findings from the Longitudinal Copsy Study from 2020 to 2024*. <https://ssrn.com/abstract=5043075>
- Kubiak, D., & Özvatan, Ö. (2024). TikTok, Insta & Co.: Kampf dem rechten Monopol. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 11/24, 17–20.
- Langebach, M. (2016). Rechtsextremismus und Jugend. In F. Virchow M. Langebach & A. Häusler (Hrsg.), *Handbuch Rechtsextremismus* (S. 375–439). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19085-3_13
- Lizotte, C., & Kallio, P. (2023). Youth Far-Right Politics in Finland as a Form of Lived Citizenship. *Space and Polity*, 27 (3), 309–334. <https://doi.org/10.1080/13562576.2023.2196613>
- McGorry, P., et al. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on Youth Mental Health. *The Lancet Psychiatry*, 11 (9), 731–774. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00163-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00163-9)
- Mellea, J., & Düker, J. (2024, 14. November). *Eine neue Generation von Neonazis: Mobilisierungen gegen CSD-Veranstaltungen im Jahr 2024*. CeMAS. <https://cemas.io/publikationen/neue-generation-neonazis-mobilisierung-gegen-csd-veranstaltungen/>
- Meyer, M., & Wermuth, C. (2024, 23. Dezember). *Silja Häusermann: Zustand und Zukunft der Sozialdemokratie*. <https://www.sp-ps.ch/video/mw107/> [12.03.2025]
- Miller-Idriss, C., & Gräfe-Geusch, A. (2023). Fitting in, Standing out. Far-Right Youth Style and Commercialization in Germany. In M. Weisskircher (Hrsg.), *Contemporary Germany and the Fourth Wave of Far-Right Politics* (S. 76–90). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003120049-6>
- Mudde, C. (2020). *Rechtsaußen*. Dietz.
- Mullis, D. (2024). *Der Aufstieg der Rechten in Krisenzeiten*. Reclam.
- Mullis, D., & Miggelbrink, J. (Hrsg.). (2022). *Lokal extrem Rechts. Analysen alltäglicher Vergesellschaftungen*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456842>
- Mullis, D., & Zschocke, P. (2019). *Regressive Politiken und der Aufstieg der AfD – Ursachensuche im Dickicht einer kontroversen Debatte*. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. <https://www.prif.org/publikationen/publikationssuche/publikation/regressive-politiken-und-der-aufstieg-der-afd-ursachensuche-im-dickicht-einer-kontroversen-debatte>

- Panorama 3 (NDR). (2024, 10. Dezember). *Immer jünger? Eine neue Generation Neonazis*. <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/panorama3/Immer-juenger-Eine-neue-Generati-on-Neonazis-panoramadrei4804.html> [14.03.2025]
- Quent, M. (2016). Sonderfall Ost – Normalfall West? Über die Gefahr, die Ursachen des Rechtsextremismus zu verschleiern. In W. Frindte, D. Geschke, N. Haußbecker & F. Schmidtke (Hrsg.), *Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“: Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen* (S. 9–118). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09997-8_2
- Quent, M. (2019). *Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können*. Piper.
- Quent, M., Mönig, A., Hascher, M., Kerst, B., & Osterberger, E. (2024). *Rechtsextremismus in ökologischen Transformationsräumen (RIOET). Auswertung der quantitativen Befragung*. Hochschule Magdeburg-Stendal. https://idk-lsa.de/wp-content/uploads/2024/11/Moenig-Hascher-Kerst-Osterberger-Quent-2024-RIOET_Auswertung-der-quantitativen-Befragung.pdf
- Rafael, S. (2025, 11. Februar). *Warum Jugendliche AfD wählen*. Belltower News. <https://www.belltower.news/bundestagswahl-2025-warum-jugendliche-afd-waehlen-158205/> [12.03.2025]
- Rausch, Z., & Haidt, J. (2024, 6. Juni). *The Global Loss of the U-Shaped Curve of Happiness*. Global Interdependence Center. <https://www.interdependence.org/blog/the-global-loss-of-the-u-shaped-curve-of-happiness/>
- Reinhardt, D., Friedrich, H., & Mullis, D. (2022). Fragiles Vertrauen – Zwischen sozialen Bewegungen und Politikverdrossenheit. *PRIF Report 5/2022*. PRIF. <https://www.prif.org/publikationen/publikationssuche/publikation/fragiles-vertrauen-zwischen-sozialen-bewegungen-und-politikverdrossenheit>
- Röpke, A., & Speit, A. (Hrsg.). (2008). *Neonazis in Nadelstreifen. Die NPD auf dem Weg in die Mitte der Gesellschaft*. Ch. Links.
- Schindler, F. (2025, 15. Februar). *Rechtssein zum Dazugehören*. <https://taz.de/Jugendliche-in-Deutschland/!6066748/> [12.03.2025]
- Siggelkow, P. (2024, 16. Mai). *Wie viele wollen wirklich die AfD wählen?* <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/jugend-afd-100.html> [12.03.2025]
- Weiß, V. (2017). *Die autoritäre Revolte*. Klett-Cotta.
- Weiß, V. (2025). *Das Deutsche Demokratische Reich. Wie die extreme Rechte Geschichte und Demokratie zerstört*. Klett-Cotta.
- Wildt, M. (2017). *Volk, Volksgemeinschaft, AfD*. Hamburger Edition. <https://doi.org/10.38070/9783868549133>
- Zick, A., & Klein, A. (Hrsg.). (2014). *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Dietz.
- Zick, A., Küpper, B., & Berghan, W. (Hrsg.). (2019). *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Dietz.
- Zick, A., Küpper, B., & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz. <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>
- Zschocke, P., & Mullis, D. (2022). Rechte Raumnahme und Performative Politik in Freiberg. Zum ›Spaziergang‹ mit den Freien Sachsen gegen die Coronapolitik. *dérive*, 88, 42–48. <https://derive.at/texte/rechte-raumnahme-und-performative-politik-in-freiberg/>

Daniel Mullis, Dr., Senior Researcher im TRex – Thinktank Rechtsextremismus von Campact; Assoziierter Wissenschaftler am PRIF – Leibniz Institut für Friedens- und Konfliktforschung. E-Mail: mullis@campact.de
 Korrespondenzadresse: Campact e.V., Friedrichstr. 155, 10117 Berlin

Rita Nikolai, Moritz Gawert & Line Saur

Schule im Kulturkampf

Die AfD und ihre schulpolitischen Positionen zu Unterrichtsinhalten

Zusammenfassung

Die „Alternative für Deutschland“ (AfD) nutzt Schulpolitik gezielt zur Durchsetzung einer autoritär-nationalistischen Kulturpolitik. Anhand einer qualitativ-inhaltsanalytischen Untersuchung von Wahlprogrammen der Landesverbände Brandenburg, Sachsen und Thüringen zeigt der Beitrag, wie die Partei Unterrichtsinhalte strategisch rahmt – etwa durch Ablehnung von Vielfalt, eine Re-Nationalisierung des Geschichtsunterrichts, Stärkung der Heimatidentität und die Einschränkung kritisch-demokratischer Debatten unter dem Vorwand politischer Neutralität.

Schlüsselwörter: AfD; Schulpolitik; Unterrichtsinhalt; Wahlprogramm; Demokratiebildung

School in a Culture War

The AfD and Its School Policy Positions on Curriculum Content

Abstract

The political party “Alternative für Deutschland” (“Alternative for Germany”, AfD) strategically uses education policy to enforce an authoritarian-nationalist cultural agenda. Based on a qualitative content analysis of election programs from the state associations in Brandenburg, Saxony, and Thuringia, the article demonstrates how the party frames curriculum contents – for instance, through the rejection of diversity, the re-nationalization of history education, the promotion of national identity and the restriction of critical-democratic debate under the pretext of political neutrality.

Keywords: AfD; school policy; school curriculum; election program; democracy education

1 Einleitung

Für die „Alternative für Deutschland“ (AfD) hat Schulpolitik eine hohe Relevanz (Gawert & Saur, 2024, S. 468; Nikolai et al., 2024), schließlich können Parteien über ihre Parlamentsabgeordneten Einfluss auf Entscheidungsprozesse in der Gestaltung von Schulen nehmen. Bildungspolitik kann, wie Beck et al. betonen, als „Vehikel autoritärer Politik“ (2024, S. 32) verstanden werden – ein Instrument, das rechtspopulistische Akteur*innen

gezielt zur Durchsetzung ihrer Agenda nutzen (dazu auch Salajan & Jules, 2024, S. 335). Die Gestaltung der Schulstruktur, Zugangsmöglichkeiten zu Schulformen und Unterrichtsinhalte prägen Bildungsbiografien (Helbig & Nikolai, 2015). Schule als „Lern- und Lebensraum“ (Kenzhegaliyeva, 2023) und „Sozialisationsinstanz“ (Fend, 2009, S. 83) beeinflusst zudem die Wertvorstellungen und politische Urteilsfähigkeit von Schüler*innen. Unterrichtsinhalte nehmen in der schulpolitischen Programmatik der AfD dabei eine zentrale strategische Rolle ein (Nikolai et al., 2024), da diese relativ einfach beeinflusst werden können, ein hohes Mobilisierungspotenzial bieten und der Partei die Möglichkeit eröffnen, ihre Werte und Menschenbilder offensiv zu verankern (Gawert et al., 2025). Unterrichtsinhalte sind für die AfD ein Vehikel und ein wirkungsvolles Interventionsfeld, um Schule nach ihren autoritär-nationalistischen und kulturpolitischen Vorstellungen zu verändern und Vielfalt, Pluralität und kritische Reflexion an Schulen zurückzudrängen.

Ziel des Beitrags ist es, die Positionen der AfD zu Unterrichtsinhalten entlang folgender Forschungsfragen zu untersuchen: *Welche Positionen zu Unterrichtsinhalten nimmt die AfD ein, wie begründet sie diese und wie haben sich diese über verschiedene Wahlperioden hinweg entwickelt?*

Die AfD ordnen wir als extrem rechte und populistische Partei ein, da sie „sowohl Elemente des Rechtspopulismus als auch der extremen Rechten eint“ (Gawert & Saur, 2024, S. 468). Das Bundesamt für Verfassungsschutz stuft die AfD als „gesichert rechtsextremistische Bestrebung“ ein aufgrund ihrer „die Menschenwürde missachtenden, extremistischen Prägung“ (BfV, 2025). Analysiert werden Wahlprogramme der AfD in Thüringen, Brandenburg und Sachsen (2014, 2019 und 2024), die Wahlhochburgen der AfD sind. Zunächst stellen wir die theoretische Einbettung der Analyse vor (Kap. 2) und untersuchen anschließend die AfD-Programmatik zur Sexualpädagogik, Heimat- und Geschichtsvermittlung sowie Demokratiebildung (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einem Fazit und offenen Forschungsfragen (Kap. 4).

2 Theoretische Einbettung

Im internationalen Vergleich, insbesondere in der angelsächsischen Bildungsforschung, liegt mittlerweile ein breiter Forschungsstand vor, der die Bildungskonzeptionen von rechtspopulistischen Akteur*innen und ihren Einfluss in der Bildungspolitik analysiert (Giudici et al., 2025; Hussain & Yunus, 2021; Nestore & Robertson, 2022; Piattoeva et al., 2023): Rechtspopulistische Parteien greifen auf nationalkonservative Konzepte zurück: Sie befürworten selektive, leistungsorientierte Schulsysteme, die eine Differenzierung der Schüler*innen nach Leistung vorsehen, lehnen inklusive Bildung mit Verweis auf vermeintliche Leistungs Nachteile ab und diskreditieren eine pluralitätsorientierte Pädagogik.

Rechtspopulistische Akteur*innen beanspruchen zunehmend Einfluss auf Lehrpläne – nicht nur parlamentarisch, sondern auch über Kampagnen und auf juristischem Wege, wie etwa in Frankreich und den USA (Proeschel & Szukula, 2024). Unterricht wird dabei zum symbolischen Feld der Auseinandersetzung um nationale Identität und gesellschaftliche Leitbilder (Giudici, 2024). Schule erscheint nicht nur als Bildungsinstitution, sondern in der Programmatik rechtspopulistischer Akteur*innen als Ort kultureller Hegemonie (Andresen, 2018), um schulpolitische Forderungen strategisch zu platzieren und Wäh-

ler*innen zu mobilisieren. Gleichwertigkeit, Teilhabe und Differenzsensibilität im schulischen Unterricht werden von ihnen abgelehnt, da sie von einer homogenen, hierarchisch gegliederten Gesellschaft ausgehen (Andresen, 2018; Baader, 2020).

Bislang blieb Deutschland in vergleichenden Untersuchungen unterrepräsentiert. Systematische Analysen (etwa aus inhaltsanalytischer Perspektive) gibt es bislang nur punktuell, etwa dazu, wie Positionen der AfD in Sozialen Medien analysiert werden können (Gawert & Saur, 2024), welche Positionen die AfD im Bund und in den Bundesländern zum Schulsport formuliert (Gawert et al., 2025), welche schulpolitischen Positionen die AfD Thüringen vertritt (Nikolai et al., 2024), wie sich die Partei in Parlamenten zum Thema Jugendpolitik einbringt (Hafeneger et al., 2021) und wie anschlussfähig schulpolitische Positionen Rechter Christ*innen zu rechtspopulistischen Narrativen sind (Nikolai & Feldengut, 2024). Eine systematische Analyse ihrer Positionen zu Unterrichtsinhalten steht bisher aus. Der internationale Vergleich zeigt, dass rechtspopulistische Parteien dafür plädieren, dass sich Unterrichtsinhalte auf Lesen, Schreiben und Naturwissenschaften konzentrieren sollen. Geschichtsunterricht soll national gerahmt und von erinnerungspolitischen Elementen entkernt werden. Die Thematisierung von Gender, Sexualaufklärung, Migration, Rassismus und globalen Machtverhältnissen wird abgelehnt. Stattdessen soll sich Unterricht auf Heimat, Nation, Ordnung und kulturelle Homogenität sowie Identität konzentrieren (vgl. hierzu Giudici et al., 2025; Hussain & Yunus, 2021; Nestore & Robertson, 2022; Piattoeva et al., 2023). In der Zurückweisung dieser Inhalte manifestiert sich eine Gegenposition zur Demokratiebildung, die auf Partizipation, Menschenrechtsorientierung und Differenzsensibilität zielt (Kenner & Lange, 2022). Dieses Analyseraster zu Unterrichtsinhalten (Sexualpädagogik, Vielfalt, Heimat- und Geschichtsunterricht und Demokratiebildung) wenden wir deduktiv auf die Analyse der AfD-Wahlprogramme an.

Nach Giudici ist „Bildungspolitik in erster Linie [als] Kulturpolitik“ (Giudici, 2024, S. 412) zu verstehen und für rechtspopulistische Parteien stehen Unterrichtsinhalte im Zentrum ihrer schulpolitischen Agenden aus drei Gründen. *Erstens* können rechtspopulistische Parteien – stellen sie die Alleinregierung oder sind als Koalitionspartnerin an Regierungen beteiligt – über das Instrument der Unterrichtsinhalte relativ einfach ihre schulpolitischen Agenden durchsetzen. Denn anders als Veränderungen an der Schulstruktur müssen Unterrichtsinhalte nicht im Parlament beschlossen werden, sondern können über das Bildungsministerium als Anordnungen verändert werden (Hanschmann, 2024). *Zweitens* sehen rechtspopulistische Parteien in Veränderungen von Unterrichtsinhalten ein wirksames Instrument, um Einfluss auf Werte, Identität und politische Einstellungen von Schüler*innen und damit potenziell zukünftigen Wähler*innen nehmen zu können (Giudici, 2024). *Drittens* bieten Unterrichtsinhalte eine hohe mediale Resonanz und die Möglichkeit, Allianzen mit anderen Akteur*innen, insbesondere mit Eltern, Verwandten von Schüler*innen und der an Schule interessierten Öffentlichkeit zu bilden (Nikolai & Feldengut, 2024).

Mit dem Fokus auf Unterrichtsinhalte erfassen wir, welche Ziele und Inhalte die AfD für Lehrpläne an Schulen vorsieht. Ein Lehrplan ist dabei als „Repräsentant bzw. Medium zur Erreichung eines bestimmten Ziels“ und als „Teil übergreifender politischer Strategien zu sehen“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 308). Es ist zu prüfen, ob die kulturpolitischen Vorstellungen der AfD mit ihrem „exklusive[n] Kulturbegriff“ (Lück, 2017, S. 6), der eine „vermeintliche Trennung von ‚Eigenem‘ (‚Heimat‘, ‚Identität‘, ‚deutsche Leitkultur‘) und ‚Frem-

den' („Multi-Kulti“) sowie eine mythische Überzeichnung von ‚Volk‘ und ‚Nation‘“ (ebd.) vornimmt, auch in deren schulpolitischen Positionierungen eine Rolle spielt.

3 Positionen der AfD zu Unterrichtsinhalten

3.1 Methodisches Vorgehen: Inhaltsanalyse von Wahlprogrammen

Welche schulpolitischen Themen die AfD in ihren Wahlprogrammen aufgreift, welche Positionen sie dazu einnimmt und auf welchen Begründungsmustern diese beruhen, wird mithilfe einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024) untersucht. Wahlprogramme geben nach Hepp die „Essenz der bildungspolitischen Profilhemen“ (2011, S. 68) wieder und eignen sich daher besonders zur Analyse schulpolitischer Positionen von Parteien. Um nicht nur die aktuellen Positionen der AfD zu Unterrichtsinhalten zu erforschen, sondern auch langfristige Entwicklungen zu berücksichtigen, basieren die Analysen im Artikel auf neun Wahlprogrammen der letzten drei Landtagswahlen in den drei ostdeutschen Bundesländern der AfD-Landtagsfraktionen (AfD Brandenburg (BB), 2014, 2019 und 2024; AfD Sachsen (SN), 2014, 2019 und 2024; AfD Thüringen (TH), 2014, 2019 und 2024).

Die Kategorien wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren entwickelt. Theoretisch begründet sind die Kategorien „Sexualpädagogik“ und „vielfältige Lebensweisen“, „Heimatvermittlung“ und „Geschichtsunterricht“ sowie „Demokratiebildung“. Diese Kategorien adressieren zentrale Felder rechtspopulistischer Kulturpolitik, die – wie im Theorieabschnitt erläutert – eng mit Fragen von Identität, Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Ordnung verknüpft sind. Ergänzend wurde induktiv die Kategorie „politische Neutralität“ aufgenommen. Dabei handelt es sich zwar nicht um einen konkreten Unterrichtsinhalt, jedoch taucht die Forderung im Material häufig im Zusammenhang von Demokratiebildung, Vielfalt und schulischer Wertvermittlung auf. Unsere Auswahl wird zudem durch bestehende Analysen zu Positionen rechtspopulistischer Parteien zu Unterrichtsinhalten gestützt (vgl. u. a. Giudici, 2024; Hafenecker & Jestädt, 2022; Mayer, 2024; Nikolai et al., 2024).

In einem iterativen Codierungsprozess haben wir die Wahlprogramme mehrfach durchgesehen und die deduktiv-induktiv entwickelten Analysekatgorien auf den gesamten Korpus angewendet. Dieses Vorgehen ermöglichte es uns, über eine reine Positionserhebung hinauszugehen und die wiederkehrenden Argumentationslogiken sowie normativen Leitbilder der AfD im schulischen Kontext zu rekonstruieren. So wurden auch deren pädagogische Orientierungen identifizierbar, insbesondere, wie die AfD Lernen, Erziehung, schulisches Wissen und die Autorität von Lehrkräften normativ rahmt.

3.2 Ablehnung einer Sexualpädagogik und Thematisierung vielfältiger Lebensweisen

Sexualpädagogik ist ein zentrales Konfliktfeld in der schulpolitischen Programmatik der AfD. In Anknüpfung an Giudicis Verständnis von „Bildungspolitik [als] Kulturpolitik“ (2024,

S. 412) lässt sich deren Ablehnung sexualpädagogischer Inhalte im Unterricht als Teil einer umfassenden Strategie zur kulturellen Re-Nationalisierung und Hegemoniesicherung deuten. Schule als Ort gesellschaftlicher Wertevermittlung soll aus Sicht der AfD gegen linksideologische Einflüsse geschützt werden.

In ihren Wahlprogrammen problematisiert die AfD Sexualaufklärung an Schulen. So soll diese „altersgerecht“ (AfD TH, 2024, S. 35) erfolgen und gehöre nicht in den „Kindergarten oder die Grundschule, sondern in die Zeit der Pubertät“ (AfD TH, 2024, S. 35). Eine Thematisierung vielfältiger sexueller Lebensformen und Orientierungen wird abgelehnt. Stattdessen wird das Bild einer vermeintlichen Indoktrinierung und einer „Frühsexualisierung“ (AfD BB, 2024, S. 15; AfD SN, 2024, S. 22; AfD TH, 2024, S. 35) als ein Eingriff in die kindliche Entwicklung entworfen, das nach Mayer (2024) als ein bewusst eingesetztes „Bedrohungsszenario“ (ebd., S. 418) interpretiert werden kann. Die AfD argumentiert, dass Kinder nicht in ihrer „sexuelle[n] Identität verunsichert“ (AfD SN, 2024, S. 22) werden sollen.

Während in Brandenburg das Thema der Sexualaufklärung erst im Programm von 2024 aufgegriffen wird, äußern sich die Wahlprogramme der AfD in Sachsen und Thüringen zu allen Zeitpunkten dazu (2014, 2019 und 2024). Sexualaufklärung soll nach Argumentation der AfD ein positives Bild von Familie und Ehe vermitteln, mit einem „Ja zum eigenen Kind als etwas Natürliches sowie als Teil und Bereicherung der eigenen Persönlichkeit“ (AfD TH, 2024, S. 36). Die Thematisierung vielfältiger Sexualitäts- und Lebensweisen soll in Schulen kein Unterrichtsthema sein und gar von einem „Verbot der Sexualpädagogik der Vielfalt“ (AfD BB, 2024, S. 42) ist die Rede. Die „Ablehnung sexualpädagogischer Arbeit“ wird mit „gleichstellungs- und vielfaltsfeindliche[n] Werte[n]“ (Mayer, 2024, S. 420) begründet.

Damit zielt die diskursive Strategie der AfD auf eine Emotionalisierung elterlicher Ängste und auf eine Delegitimierung von Unterrichtsinhalten, die die Gleichwertigkeit und Vielfalt aller Menschen anerkennen. Sexualpädagogik dient der AfD als Projektionsfläche, um sich als Verteidigerin einer elterlichen Erziehungshoheit zu inszenieren. Ergänzt wird diese Position durch die Forderung, dass Sexualaufklärung allein durch Lehrkräfte erfolgen soll (AfD BB, 2024, S. 42; AfD TH, 2024, S. 36), auch um eine vermeintliche „Indoktrination durch Gender-Lobbygruppen“ (AfD BB, 2024, S. 42) zu verhindern. Zudem sollen der „Gebrauch von Gendersprache“ (AfD TH, 2024, S. 5; vgl. auch AfD BB, 2024, S. 43 und AfD SN, 2014, S. 19) und Gender-Mainstreaming als gleichstellungspolitische Strategie (hierzu AfD BB, 2024, S. 42) an Schulen untersagt werden. Begründet wird diese Position damit, dass sie einer „im Grundgesetz verankerte[n] Vorrangstellung von Ehe und Familie“ (AfD SN, 2024, S. 24) widersprechen würde. Zudem gäbe es „natürliche Unterschiede zwischen Mann und Frau“ (ebd.) und Geschlechter seien keine „soziale[n] Konstrukte“ (ebd.). Drastisch wird es im 2014er Wahlprogramm der AfD bereits beschrieben: „Lehr- und Lehrbuchinhalte haben sich an der Lebenswelt von Mehrheiten zu orientieren, nicht an der von Minderheiten“ (AfD SN, 2014, S. 7).

Sexualpädagogik wird von der AfD eng mit einer generellen Ablehnung gleichstellungspolitischer Maßnahmen verbunden und dies ordnet sich in das übergeordnete rechtspopulistische Narrativ einer homogenen, hierarchisch gegliederten Gesellschaft ein (Oldemeier, 2019). Sexualpädagogik an Schulen ist deshalb für die AfD ein zentrales Thema, da darin

deren Favorisierung eines heteronormativen Familienbildes und Geschlechterrollen sowie ihre Erziehungsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Für die AfD bietet das Thema zudem ein hohes Emotionalisierungspotenzial und ermöglicht, Allianzen mit religiös-konservativen Akteur*innen zu knüpfen, die Vorbehalte gegenüber einer Sexualpädagogik hegen (Nikolai & Feldengut, 2024).

3.3 Heimatvermittlung und erinnerungspolitische Umdeutungen im Geschichtsunterricht als Strategien zur Konstruktion nationalistischer Identität

Die Forcierung von Heimatvermittlung und einer erinnerungspolitischen Umdeutung des Geschichtsunterrichts an Schulen ist für die AfD eine Strategie zur Konstruktion und Stärkung einer nationalistischen Identität von Schüler*innen.

In ihren Wahlprogrammen greift die AfD das Thema zunehmend offensiv auf und fordert, dass „Heimatliebe“ (AfD SN, 2024, S. 21) ein schulisches Bildungsziel sein soll. Dabei zielt die AfD nicht darauf ab, dass eine pädagogisch reflektierte Auseinandersetzung mit Herkunft und Raum stattfinden soll, sondern die Beschäftigung mit Heimat soll eine nationalistische Konzeption von Zugehörigkeit stärken. Damit richtet sich die AfD gegen Diversität und Migration. In Anlehnung an Lehner und Wodak (2020) kann „Heimat“ als emotional codiertes Deutungsangebot verstanden werden, das im Rechtspopulismus mit Abstammung und nationalistischen Einstellungen verknüpft wird. Die AfD gibt sich das „Image als Heimatschützer“ und dieses Narrativ ist eine „zentrale politische Strategie“ (Walther & Isemann, 2019, S. 83) der Partei. Schulen sollen „Heimatliebe vermitteln“ (AfD SN, 2024, S. 21; 2019, S. 21; vgl. auch AfD BB, 2024, S. 59) und hierfür soll der Geschichtsunterricht (aber auch andere Fächer) stärker regionale Kulturgeschichte und kulturelles Erbe vermitteln (AfD TH, 2024, S. 113; 2014, S. 14; AfD BB, 2014, S. 9). Dabei soll auf die „Herkunft und Entwicklung unserer Hochkultur“ (AfD TH, 2024, S. 113; 2014, S. 14) eingegangen werden, um „Identität und Identifikation mit unserem Heimatland“ (AfD TH, 2014, S. 14) zu schaffen. „Heimatliebe“ (AfD BB, 2024, S. 59; AfD SN, 2024, S. 2) sieht die AfD als Element zur Identitätsbildung und Werteerziehung. Diese Positionierung ist als eine nationalistische Bildungspositionierung zu interpretieren, richtet sie sich doch gegen Diversität und Multikulturalismus.

In ihrer Forderung nach einer stärkeren Vermittlung regionaler Kultur zielt die AfD auf eine Nationalisierung schulischer Inhalte und fördert eine diskursive Verschiebung weg von einer Schule, die Pluralität und Demokratie fördert. Deutlich wird dies auch in der erinnerungspolitischen Umdeutung des Geschichtsunterrichts. Die AfD verlangt, dass der Geschichtsunterricht weniger auf NS-Geschichte und die Shoah eingehen sollte. In ihrem Wahlprogramm von 2014 sprach die AfD von einer „Umgewichtung des Geschichtsunterrichts“ (AfD SN, 2014, S. 19) mit einer Fokussierung auf das 19. Jahrhundert. Es müsse ein „ausgewogenes Bild der deutschen Geschichte“ (AfD BB, 2019, S. 5) vermittelt werden. So soll der Geschichtsunterricht sich mit den „Schatten-, aber auch den Lichtseiten der Geschichte Deutschlands“ (AfD SN, 2024, S. 21; vgl. auch ebd., 2019, S. 33) beschäftigen. Solche Aussagen sind als geschichtsrevisionsistische Positionen zu interpretieren, die im Einklang mit Forderungen nach Veränderungen in der Erinnerungspolitik stehen. So forderte etwa der AfD-Fraktionsvorsitzende Björn Höcke eine „erinnerungspolitische

Wende um 180 Grad“ (zitiert nach Kursko, 2019). Die Forderungen zeigen nicht nur eine antisemitische Grundhaltung der Partei (Saur et al., 2025), sondern auch eine zunehmend stärkere nationalistische und identitäre Positionierung, welche sich in den schulpolitischen Forderungen nach Stärkung von Heimatvermittlung an Schulen und Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts niederschlägt.

Diese Fokussierung auf das Nationale und die damit verbundene Ablehnung des Fremden steht auch im Zusammenhang mit migrationsfeindlichen Äußerungen und der Ablehnung einer multikulturellen Gesellschaft. So werden ein Islamunterricht an Schulen und Ausnahmeregelungen für muslimische Schüler*innen im Schwimm- und Sportunterricht abgelehnt (vgl. hierzu auch Gawert et al., 2025). Hafener et al. (2021) zeigen in ihren Analysen der Parlamentsarbeit der AfD, dass die AfD politische Bildungsarbeit zur Extremismusprävention und Demokratiestärkung zu diskreditieren versucht. Nach Höhne und Heinze arbeitet die AfD „[m]it vermeintlich harmlosen Anfragen [darauf hin, dass] als links geschmähte Kultur- und Demokratieprojekte, die öffentlich finanziert werden, eingeschüchtert und delegitimiert werden“ (Höhne & Heinze, 2024, o. S.).

Die Forderung nach einem Geschichtsunterricht, der sich weniger mit Themen der nationalsozialistischen Herrschaft und der Shoah beschäftigt, weist auf eine geschichtsrevisionistische Strategie und Radikalisierung erinnerungspolitischer Positionen hin. Die in den Wahlprogrammen mittlerweile starke Fokussierung auf Heimatvermittlung belegt, dass dies zunehmend als Gegenkonzept zur Diversität und Multikulturalismus von der AfD gesehen wird und auch hier eine Radikalisierung der Positionen festzustellen ist. Im Kontext der forcierten Heimatvermittlung und erinnerungspolitischen Umdeutung des Geschichtsunterrichts zeigt sich – wie bei der Ablehnung einer Sexualpädagogik und Thematisierung vielfältiger Lebensweisen – eine enge Verknüpfung von migrations- mit vielfaltsfeindlichen Diskursen in der Programmatik der AfD.

3.4 Politische Neutralität und ihre Instrumentalisierung zur Einschränkung von Demokratiebildung an Schulen

Die Forderung nach einer „politischen Neutralität“ von Schulen ist in den Wahlprogrammen von 2024 in den drei ostdeutschen Bundesländern Thema und wohl als Reaktion darauf zu verstehen, dass Lehrkräfte zunehmend aufgefordert werden, sich im Unterricht für die freiheitlich-demokratische Grundordnung im Grundgesetz einzusetzen und mit ihren Schüler*innen rechtsextremes Gedankengut zu reflektieren (GEW, 2024). Die Forderung ist folglich kein konkreter Unterrichtsinhalt, sondern eine metainhaltliche Beschränkung des möglichen diskursiven Raums. In mehreren Bundesländern hat die AfD versucht, Online-Portale einzurichten, auf denen sich Eltern und Schüler*innen über Lehrkräfte beschweren können. Diese Portale wurden bisher von den Gerichten verboten, verunsichern aber Lehrkräfte (Hentges & Lösch, 2021). Die AfD fordert in den drei ostdeutschen Bundesländern, dass der Unterricht politisch neutral sein soll. So sei „eine einseitige politische Indoktrination und Einflussnahme [...], durch die bestimmte politische Auffassungen oder Parteien verächtlich gemacht oder unsachlich diskutiert werden“ (AfD TH, 2024, S. 34), zu vermeiden. Es wird das Bild aufgeworfen, dass das „Klassenzimmer [ein] Ort der Indoktrination“ (AfD SN, 2024, S. 22) sei und die politische Neutralität von Schulen

wiederhergestellt werden müsse (AfD BB, 2024, S. 42). Diese Positionen werden mit dem Beutelsbacher Konsens begründet (AfD SN, 2024, S. 22; AfD TH, 2024, S. 34).

Nach Hafenegger und Jestädt (2022) missversteht die AfD den Beutelsbacher Konsens und deutet ihn im Sinne eigener politischer Interessen. Der Neutralitätsbegriff wird instrumentalisiert, um „mit negativen Etikettierungen und den vermeintlichen Verstößen gegen das sogenannte Neutralitätsgebot Legitimationsdruck zu erzeugen“ und dadurch „Raum- und Normalitätsgewinne zu erreichen“ (ausführlich nachzulesen bei Hafenegger & Jestädt, 2022, S. 120 f.). Auch nach Wrase (2024) wird der Beutelsbacher Konsens missverstanden, da unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht diskutiert werden sollten, was aber nicht bedeutet, dass sich Lehrkräfte „vollkommen jeder eigenen Meinungsäußerung enthalten“ (ebd., S. 484) müssen. Lehrkräfte können „Gefahren thematisieren, die aus so einer populistischen Bewegung heraus erwachsen können“ (ebd.).

Die Forderung nach einer politischen Neutralität von Schulen stellt für die AfD ein zentrales Instrument zur Einschränkung von Demokratiebildung an Schulen dar. Damit Bildung aber Schüler*innen zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 2007, S. 153) befähigen kann, muss Schule einen Raum für demokratischen Streit schaffen. Eine Demokratiebildung an Schulen kann Schüler*innen in ihrer Urteilsfähigkeit und in der Reflexion antidemokratischer Positionen sowie gesellschaftlicher Machtverhältnisse stärken und sie damit befähigen, sich mit Positionen auseinanderzusetzen (auch in einem demokratischen Streit) und an pluralen Aushandlungsprozessen teilzuhaben (ausführlicher hierzu vgl. Achour et al., 2025 und Kolleck, 2022). Jedoch soll in der AfD-Programmatik Schule nicht als Ort einer Demokratiebildung gestärkt werden, da die AfD in Kommunen und in Landtagen Projekte zur Extremismusprävention, diskriminierungskritischen Bildungsarbeit oder zur Stärkung des Eintretens für die freiheitlich-demokratische Grundordnung ablehnt. Die AfD zielt darauf ab, ein vermeintlich neutrales, aber letztlich doch autoritär-nationalistisches Verständnis von Schule durchzusetzen. Die Forderung nach politischer Neutralität in Schulen dient dazu, eine kritische Auseinandersetzung mit den Positionen der AfD zu verhindern.

4 Fazit: Schulpolitik als Strategie einer autoritär-nationalistischen Kulturpolitik

Unsere Analyse zeigt, dass Schulpolitik eine zentrale strategische Rolle in den Wahlprogrammen der AfD spielt und gezielt zur Rahmung einer autoritär-nationalistischen Kulturpolitik genutzt wird.

Die schulpolitischen Forderungen der AfD – von der Ablehnung pluralitätsorientierter Sexualpädagogik über die Reaktivierung von Heimatkunde bis hin zur erinnerungspolitischen Verschiebung im Geschichtsunterricht – sind Teil einer ideologischen Gesamtstrategie. Sie dienen der symbolischen Rahmung von Schule als Ort zur Herstellung autoritär-nationaler Zugehörigkeit und zur Zurückdrängung von Demokratiebildung. Die Forderung nach politischer Neutralität erscheint dabei als rhetorisches Mittel zur Delegitimierung pluralitäts- und menschenrechtsorientierter Bildungsarbeit, die den Positionen der Partei entgegenstehen. Der Beutelsbacher Konsens wird selektiv uminterpretiert, um Lehrkräfte zu verunsichern und demokratiepädagogische Handlungsspielräume einzuschränken.

Gleichzeitig zeigt sich eine erinnerungspolitische Strategie, die auf eine erinnerungspolitische Revision der deutschen Vergangenheit zielt. Diese Felder berühren zentrale Konfliktlinien rund um Geschlecht, Nation und Demokratie und konkretisieren die kulturpolitische Strategie der AfD im schulischen Raum. Nach Höhne zeigt sich eine „Normalisierungsstrategie der AfD“ (2024, S. 820). Die Wirksamkeit dieser Strategie zeigt sich in Wahlanalysen, wonach die AfD gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf starke Zustimmung stößt (Maas & Hartwin, 2025; vgl. auch Mullis in diesem Heft).

Es bedarf weiterer Untersuchungen, um den Einfluss der AfD auf Schulpolitik zu untersuchen und zu verstehen sowie Gegenstrategien zu entwickeln. Noch ungeklärt ist, inwieweit sich die AfD-Programmatik konkret im Schulalltag niederschlägt, besonders in den ostdeutschen Bundesländern, in denen die AfD stark in den Parlamenten vertreten ist. Zu untersuchen ist auch, welchen Einfluss die AfD auf kommunaler Ebene auf den schulischen Unterricht nehmen kann, insbesondere, wenn die AfD in Stadt- und Gemeinderäten weiterhin an Stärke gewinnt. So ist zu prüfen, welche Spielräume Lehrkräfte und Schulleitungen in kommunalpolitisch dominanten AfD-Kontexten haben (z. B. erfassbar durch ethnografische Schulstudien oder Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen). Schließlich ist auch zu klären, wie schulpolitische Akteur*innen auf die Positionen der AfD reagieren (etwa mithilfe von Expert*inneninterviews) und wie sich Diskurse zur Unterrichtsgestaltung ändern.

Unterrichtsinhalte sind nicht bloß pädagogisch-didaktische Aspekte, sondern zunehmend auch Projektionsfläche ideologischer Machtansprüche. Bildungsforscher*innen sollten diese Verschiebungen nicht nur empirisch erfassen, sondern auch reflektieren. Angesichts eines Erstarkens extrem rechter und populistischer Akteur*innen sollte auch diskutiert werden, wie Demokratiebildung nicht nur an Schulen, sondern auch in anderen Bildungseinrichtungen gestärkt werden kann.

Danksagung

Der Beitrag entstand im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekts zur Schulpolitik der AfD (Förderkennzeichen: NI 1371/6–1). Wir danken den Gutachter*innen und Herausgeber*innen für ihre konstruktive Kritik und Überarbeitungsvorschläge. Unser Dank geht zudem an Katrin Schwab für ihre Unterstützung bei der Formatierung und Prüfung des Beitrags.

Quellen

- AfD BB (Alternative für Deutschland Brandenburg). (2014). *Mut zu Brandenburg – bodenständig und frei leben*.
- AfD BB (Alternative für Deutschland Brandenburg). (2019). *Hol dir dein Land zurück*.
- AfD BB (Alternative für Deutschland Brandenburg). (2024). *Regierungsprogramm für Brandenburg*.
- AfD SN (Alternative für Deutschland Sachsen). (2014). *Wahlprogramm 2014*.
- AfD SN (Alternative für Deutschland Sachsen). (2019). *Trau dich Sachsen*.
- AfD SN (Alternative für Deutschland Sachsen). (2024). *Damit Sachsen Heimat bleibt*.

- AfD TH (Alternative für Deutschland Thüringen). (2014). *Aufbruch für Thüringen*.
 AfD TH (Alternative für Deutschland Thüringen). (2019). *Meine Heimat, mein Thüringen*.
 AfD TH (Alternative für Deutschland Thüringen). (2024). *Alles für Thüringen*.

Literatur und Internetquellen

- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025). *Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 2: Fachperspektiven*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2560>
- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 768–787. <https://doi.org/10.25656/01:22173>
- Baader, M. (2020). Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen* (S. 129–154). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29192-1_9
- Beck, H. K., Hanelt, E., & Wintermantel, V. (2024). WAS WÄRE, WENN ...? Zur Verwundbarkeit der Demokratie in Thüringen. *APuZ*, 74 (33–35), 29–34. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/fokus-ostdeutschland-2024/551117/was-waere-wenn/>
- Bereswil, M., Ehlert, G., & Neuber, A. (2021). Feindselige Anfragen. *GENDER – Sonderheft 6*, 108–122. <https://doi.org/10.25595/2099>
- BfV (Bundesamt für Verfassungsschutz). (2025). *Bundesamt für Verfassungsschutz stuft die „Alternative für Deutschland“ als gesichert rechtsextremistische Bestrebung ein*. Pressemitteilung vom 02.05.2025. <https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2025/pressemitteilung-2025-05-02.html>
- Böhm, W., & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Brill, Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838588148>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Gawert, M., & Saur, L. (2024). Die Analyse von schulpolitischen Positionen rechtspopulistischer Akteur*innen in Sozialen Medien – ein methodischer Vorschlag. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 467–482. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770406>
- Gawert, M., Saur, L., & Nikolai, R. (2025). Schulsport als Politikum?! *sportunterricht*, 74 (1), 4–8. <https://doi.org/10.30426/SU-2025-01-1>
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). (2024). *Lehrkräfte müssen nicht neutral sein*. https://www.gew.de/schule/oekonomische-bildung/nachhaltigkeit/aktuelles/detailseite?tx_news_pi1%5Bnews%5D=34943&cHash=9ce989975214c0a3f3f9e07fd67814e5
- Giudici, A. (2024). Rechtsradikale und rechtsextreme Einstellungen zur Bildungspolitik im Westeuropa nach 1945. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 401–417. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770402>
- Giudici, A., Gruber, O., Schnell, P., & Pultar, A. (2025). Far-right parties and the politics of education in Europe. *Journal of Contemporary European Studies*, 33 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14782804.2024.2352518>
- Hafenegger, B., & Jestädt, H. (2022). Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung* (S. 119–136). BpB. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SR10592_Neutralitaet-ist-keine-Loesung_Leseprobe.pdf
- Hafenegger, B., Jestädt, H., Schwerthelm, M., Schumacher, N., & Zimmermann, G. (2021). *Die AfD und die Jugend*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1723>
- Hanschmann, F. (2024, 28. August). *Was könnte die AfD an Schulen ändern, wenn sie das Kultusministerium übernimmt?* Interview mit Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schul->

- portal.de/bildungswesen/was-koennte-die-afd-an-schulen-aendern-wenn-sie-das-kultusministerium-uebernimmt/
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:11095>
- Hentges, G., & Lösch, B. (2021). Politische Neutralität vs. Politische Normativität in der politischen Bildung. In M. Hubacher & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Die Veränderung politischer Öffentlichkeit durch Denunziationsplattformen im Internet* (S. 131–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_7
- Hepp, G. F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7>
- Höhne, B. (2024). Rezension zu Spissinger, Florian (2024): Die Gefühlsgemeinschaft der AfD. Narrative, Praktiken und Räume zum Wohlfühlen. *Politische Vierteljahresschrift*, 65 (4), 819–822. <https://doi.org/10.1007/s11615-024-00575-6>
- Höhne, B., & Heinze, A.-S. (2024). Kümern und Spalten. Wie die AfD die Kommunalpolitik verändert. *Verfassungsblog 2024/12/13*. <https://doi.org/10.59704/e07428803cd0cc0f>
- Hussain, S., & Yunus, R. (2021). Right-wing populism and education. *British Educational Research Journal*, 47 (2), 247–263. <https://doi.org/10.1002/berj.3726>
- Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Wochenschau.
- Kenzhegaliyeva, M. (2023). (Hrsg.). *Schule als Lern- und Lebensraum: Nationale und internationale Perspektiven der Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Prof. Dr. Barbara Drinck*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.7013077>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kolleck, N. (2022). *Politische Bildung und Demokratie. Eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838559377>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Waxmann.
- Kursko, J. (2019). Höcke in der Mitte. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 64 (12).
- Lehner, S., & Wodak, R. (2020). Nationalismus und Rechtspopulismus. In R. de Cillia, R. Wodak, M. Rheindorf & S. Lehner (Hrsg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015* (S. 169–204). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28701-6_5
- Lück, M. (2017). *Die Kulturpolitik der Alternative für Deutschland*. Dossier weiterdenken der Heinrich-Böll-Stiftung. https://weiterdenken.de/sites/default/files/uploads/2017/02/manuela_luck_kulturpolitik_afd.pdf
- Maas, R., & Hartwin, M. (2025). *Jugendwahlstudie Ostdeutschland*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47181-1>
- Mayer, S. M. (2024). Kindliche Sexualität als „vage Bedrohung“. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 418–433. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770403>
- Nestore, M., & Robertson, S. (2022). Introduction to special issue: education and populisms. *Globalisation, Societies and Education*, 20 (2), 81–85. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1948392>
- Nikolai, R., & Feldengut, C. (2024). Rechte Christ:innen und die AfD. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 451–466. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770405>
- Nikolai, R., Gawert, M., & Saur, L. (2024). The Alternative for Germany and its school policy positions. *on_education*, 7 (20). https://doi.org/10.17899/on_ed.2024.20.5
- Nikolai, R., & Matthes, E. (2024). Rechtspopulismus und Schule. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 395–400. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770401>
- Oldemeier, A. L. (2019). Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. In M. Näser-Lather, A. L. Oldemeier & D. Beck (Hrsg.), *Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft* (S. 213–234). Ulrike Helmer.

- Piattoeva, N., Viseu, S., & Wirthová, J. (2023). Introduction to the special issue 'Return of the nation: education in an era of rising nationalism and populism'. *European Educational Research Journal*, 22 (5), 595–606. <https://doi.org/10.1177/147490412311884>
- Prenzel, A. (2013). *Herausforderung: Heterogenität*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/145242/erausforderung-heterogenitaet/>
- Proeschel, C., & Szukula, A. (2024). Bildung vor Gericht. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 434–450. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770404>
- Salajan, F. D., & Jules, T. D. (2024). The Global Resurgence of Authoritarianism and Its Existential Threats to Education. *Comparative Education Review*, 68 (3), 319–518. <https://doi.org/10.1086/732119>
- Saur, L., Gawert, M., & Nikolai, R. (2025). Die AfD und eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘. Ein schulpolitischer Tabubruch im Kontext von Geschichte und Erinnerung [Eingereichtes Manuskript zur Begutachtung].
- Walther, E., & Isemann, S. D. (2019). *Die AfD – psychologisch betrachtet*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25579-4>
- Wrase, M. (2024). Forum. Interview mit Prof. Michael Wrase. *Bildung und Erziehung*, 77 (4), 483–488. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/buer-2024-770407>

Rita Nikolai, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg.

E-Mail: rita.nikolai@uni-a.de

ORCID: 0000-0001-8240-150X

Moritz Gawert, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg.

E-Mail: moritz.gawert@uni-a.de

ORCID: 0009-0002-7911-0060

Line Saur, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg.

E-Mail: line.saur@uni-a.de

ORCID: 0009-0002-7765-4603

Korrespondenzadresse: Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg

Markus Gloe

Von der Re-Education zur schulischen Demokratiebildung

Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet einen historisch orientierten Überblick von der Re-Education-Politik zur Demokratiebildung heute. Er skizziert zentrale Etappen, Paradigmen und Diskussionen von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Dabei wird ein breiter Ansatz gewählt, der nicht ausschließlich die institutionalisierte politische Bildung, sondern auch weniger formalisierte Ansätze der Demokratiebildung berücksichtigt, die in der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation von besonderer Relevanz sind.

Schlüsselwörter: Demokratiebildung; Re-Education; politische Bildung; Demokratiepädagogik; informelles Lernen

From Re-Education to Democracy Education in Schools

Historical Developments and Current Challenges

Abstract

This article provides a historically oriented overview from re-education policy to contemporary democracy education. It outlines key stages, paradigms, and debates from the post-war period to the present. A broad approach is adopted, encompassing not only institutionalized citizenship education but also less formalized approaches to democracy education, which are particularly relevant in the current socio-political context.

Keywords: democracy education; re-education; political education; democracy pedagogy; informal learning

Vorbemerkung

In Anlehnung an John Dewey wird Demokratie in den folgenden Ausführungen umfassend als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform verstanden (Dewey, 2008). Damit wird ein Verständnis von Demokratie zugrunde gelegt, das über institutionelle Strukturen hinausgeht und den demokratischen Alltag in sozialen Beziehungen sowie die aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Gestaltung einschließt. Demokratiebildung wird entsprechend dem Konzept von Michael May als Integrationsbegriff gefasst, der sowohl die

Förderung individueller demokratischer Kompetenzen als auch die Gestaltung demokratischer institutioneller und kultureller Rahmenbedingungen umfasst (May, 2022). Ziel ist es, demokratische Prozesse in Schule und Gesellschaft zu ermöglichen, zu fördern und nachhaltig zu festigen. Dabei werden drei zentrale Handlungsebenen in den Blick genommen: erstens die fachliche Auseinandersetzung und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen im Politikunterricht, zweitens die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung in allen schulischen Fächern sowie drittens das konkrete Erleben und Mitgestalten demokratischer Prozesse im schulischen Alltag.

1 Alles auf Anfang! Demokratiebildung zu Beginn der Bundesrepublik

Der Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes im Mai 1945 markierte eine tiefgreifende Zäsur in der deutschen Geschichte. Nach zwölf Jahren totalitärer Herrschaft und den Verbrechen des Nationalsozialismus befand sich Deutschland in einem Zustand des politischen und gesellschaftlichen Chaos. Der Krieg hatte Millionen Menschenleben gekostet und die staatlichen Strukturen vollständig zusammenbrechen lassen. Hinzu kamen die physischen und psychischen Belastungen der Bevölkerung sowie die moralische Verantwortung für die menschenverachtenden Verbrechen des NS-Regimes. Diese Herausforderungen bildeten den Ausgangspunkt für die umfassenden Demokratisierungsbestrebungen der Alliierten (Koch, 2017, S. 67).

Die westlichen Besatzungsmächte setzten dabei auf sogenannte Re-Education- oder Re-Orientierung-Programme, um demokratische Werte wie Freiheit, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit zu etablieren. Sie dienten zum einen der Umerziehung einer Bevölkerung, die über Jahre hinweg nationalsozialistischer Indoktrination ausgesetzt gewesen war, zum anderen der Etablierung eines stabilen, demokratisch gesinnten Deutschlands als Bollwerk gegen den sich abzeichnenden Ost-West-Konflikt. Die Auseinandersetzung mit den Ursachen des Totalitarismus spielte dabei ebenso eine Rolle wie die Überzeugung, dass eine demokratische Gesellschaftsordnung langfristig zu Frieden und internationaler Sicherheit beitragen könne.

Zentrale Maßnahmen waren, erstens, die systematische Integration demokratischer Inhalte in Bildungseinrichtungen, um demokratisches Denken und Handeln zu fördern, zweitens erfolgten eine Kontrolle und Neustrukturierung der Medienlandschaft, wobei die Alliierten Medien lizenzierten, die demokratische Werte vermittelten, und eine freie Presse etablierten. Drittens wurde die Förderung zivilgesellschaftlicher Strukturen vorangetrieben, indem politische Parteien, Gewerkschaften und andere Organisationen unterstützt wurden, die eine demokratische Kultur stärken sollten. Vor allem in der amerikanischen Besatzungszone orientierte man sich dabei stark an den Überlegungen von John Dewey, der Demokratie nicht nur als Regierungsform sah, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform (Kuhn et al., 1993, S. 116). Diese Bemühungen stießen jedoch auch auf erhebliche Herausforderungen, wie z. B. tief verwurzelte autoritäre Denkmuster oder ein mangelndes Verständnis für demokratische Prinzipien. Zudem erschwerten die Nachwirkungen des Krieges und die wirtschaftliche Notlage die Implementierung demokratischer Strukturen. Vor allem die Wirkung der Re-Education-Politik blieb kurzfristig begrenzt (Gagel, 1995, S. 50), langfristig hatte sie jedoch durchaus Einfluss auf die Demokratiebildung,

wie man an späteren Gesamtschul- oder Gemeinschaftsschuldebatten sehen kann (Kuhn et al., 1993, S. 130).

In der sowjetischen Besatzungszone hingegen lag der Schwerpunkt auf der Etablierung eines sozialistischen Gesellschaftsmodells. Demokratische Strukturen wurden nur formal eingeführt, während die politische Macht zunehmend auf die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) konzentriert wurde. Bildung spielte auch hier eine wichtige Rolle, jedoch mit einem Fokus auf marxistisch-leninistische Inhalte und Loyalität zur Sowjetunion (Kuhn et al., 1993, S. 110 f.).

Nach Gründung der Bundesrepublik dominierten zunächst zwei Konzeptionen in der Demokratiebildung. Die sogenannte Partnerschaftspädagogik, die von Theodor Wilhelm unter dem Pseudonym „Friedrich Oetinger“ nach dem Zweiten Weltkrieg als Reaktion auf die autoritäre Erziehung des NS-Regimes entwickelt wurde, zielte auf die Einführung kooperativer und demokratischer Lernmethoden in Schulen. Ziel war es, Demokratie nicht als Staatsform zu lehren, sondern als Lebensform erfahrbar zu machen (Oetinger [Wilhelm], 1953, S. 85). Schüler*innen sollten der Erwerb von Selbstständigkeit und eine aktive Beteiligung an Entscheidungsprozessen ermöglicht werden. Dies stand im klaren Kontrast zur totalitären Pädagogik des Nationalsozialismus, die Gehorsam und Hierarchie propagiert hatte. Maßnahmen wie Schulräte, Klassenparlamente und demokratische Entscheidungsfindung im Schulalltag sollten die Prinzipien demokratischer Teilhabe für die Schüler*innen erlebbar machen und somit langfristig eine demokratische Kultur fördern (Beutel et al., 2022a).

Ein zentraler Aspekt dieser Pädagogik war die Förderung von Mitbestimmung, indem Schüler*innen in die Gestaltung des Schullebens einbezogen wurden. Dieser Ansatz orientierte sich an den Ideen John Deweys, der Demokratie als Lebensform verstand und kooperatives Lernen als Grundpfeiler demokratischer Bildung ansah (Grammes, 2011). Trotz dieser modernen Ansätze blieb die Partnerschaftspädagogik nicht frei von Herausforderungen. So zeigte sich, dass demokratische Lernprozesse auf Widerstände in der Bevölkerung stießen, die durch autoritäre Prägungen und ein mangelndes Verständnis für demokratische Prinzipien bedingt waren (Beutel et al., 2022a). Dennoch legte die Partnerschaftspädagogik wichtige Grundlagen für die Entwicklung moderner demokratiepädagogischer Konzepte und prägte den Diskurs über demokratische Schulentwicklung nachhaltig.

Völlig konträr zu Wilhelm war der Ansatz von Theodor Litt. Er betonte die Notwendigkeit der politischen Selbsterziehung, da die Lehrer*innen selbst oft keine demokratische Prägung hätten. Litt lehnte die Idee ab, Demokratie durch bloße Übung und Erfahrung zu vermitteln, und sah stattdessen kritisches Denken und die bewusste Auseinandersetzung mit den historischen und politischen Bedingungen als zentral an. Litt verstand Demokratie nicht als festgelegte Doktrin, sondern als dynamisches System, das durch den Wettbewerb politischer Ideen und Interessen ständig neu gestaltet wird. Er kritisierte einem engen Politikbegriff folgend Wilhelms soziologische Sicht des Staates und hob die ordnende Funktion des Staates hervor, ohne dabei den gesellschaftlichen Pluralismus zu negieren (Gagel, 1995, S. 69 ff.).

Die Kontroverse zwischen Litt und Wilhelm spiegelt zwei komplementäre Ansätze der Demokratiebildung wider: Litt betont kognitives Lernen durch Einsicht und theoretisches Wissen über die Institutionen und Mechanismen der Demokratie und bildet damit den Vorläufer der heutigen Politikdidaktik. Wilhelm setzte auf Erfahrungslernen und die Verankerung des Politischen in der Lebenswelt der Schüler*innen und bildet damit einen Vorläufer der Demokratiepädagogik. Während Litt die strukturelle Trennung von Lebenswelt und Politik aufzeigt, betont Wilhelm ihre Verschränkung und die Bedeutung demokratischen Verhaltens als Lebensform. Eine ähnliche Argumentation findet sich u. a. später in der Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik Ende der 1990er/ Anfang 2000er Jahre (s. unten).

Diese erste zentrale Auseinandersetzung verdeutlicht zentrale Grundfragen der Demokratiebildung, beispielsweise die Balance zwischen Wissen und Fähigkeiten oder zwischen Theorie und Erfahrung (Gagel, 1995, S. 74 ff.).

2 Neuausrichtung der politischen Bildung: Demokratiebildung in den 1960er und 1970er Jahren

In den 1960er und 1970er Jahren erlebte Deutschland eine ausgeprägte Bildungsexpansion. Als Treiber identifizieren Hadjar und Becker zum einen den wirtschaftlichen und technologischen Fortschritt:

„Zum einen wurde vor dem Hintergrund des ‚Sputnik-Schocks‘ aus wirtschaftspolitischer Sicht befürchtet, die westlichen Industrienationen könnten durch mangelnde Bildung in der Bevölkerung und ungenügende Qualifizierung von Arbeitskräften beim Wettlauf um wirtschaftlichen und technischen Fortschritt ins Hintertreffen geraten“ (Hadjar & Becker, 2006, S. 11).

Aber auch soziale Bewegungen forderten, zum anderen, verstärkt Chancengleichheit im Bildungswesen, was den Druck auf politische Entscheidungsträger*innen erhöhte, das Bildungssystem zu reformieren.

Als Reaktion darauf wurden Maßnahmen ergriffen, um die Schüler*innenzahlen in weiterführenden Schulen und die Studierendenzahlen an Universitäten zu erhöhen. Es entstanden neue Bildungseinrichtungen und bestehende Strukturen wurden reformiert, um den Zugang zu Bildung zu erleichtern (Becker, 2014). Diese Entwicklungen führten zu einer Veränderung der sozialen Mobilität und Schichtung, indem sie breiteren Bevölkerungsschichten den Aufstieg durch Bildung ermöglichten (Hadjar & Becker, 2006). Zudem beeinflusste die Bildungsexpansion das politische Bewusstsein und die Partizipation, da besser gebildete Bürger*innen tendenziell aktiver am politischen Geschehen teilnahmen (Becker, 2014).

Im Jahr 1966 hielt Theodor W. Adorno einen Vortrag mit dem Titel „Erziehung nach Auschwitz“, der die Demokratiebildung in Deutschland nachhaltig beeinflusste. Einleitend betont Adorno:

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno, 1966, S. 88).

Wie Litt fordert auch Adorno eine tiefgreifende Reflexion über autoritäre Strukturen und die Notwendigkeit einer demokratischen Bildung, wobei Adorno den Schwerpunkt auf die kritische Auseinandersetzung mit der historischen Schuld und den psychologischen Bedingungen legt, die Auschwitz ermöglicht hatten. Mit Wilhelm teilte Adorno die Überzeugung, dass demokratisches Verhalten nicht nur durch Wissen, sondern auch durch soziale Erfahrungen geprägt wird, ergänzt dies jedoch um die Forderung, autoritäre Persönlichkeitsmuster gezielt zu hinterfragen und empathisches Denken zu fördern. Adornos Ansatz legte den Grundstein für eine Pädagogik, die sich intensiv mit der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinandersetzt (Adorno, 1966). Die Ausführungen Adornos wurden zu einem normativen Bezugspunkt in der bildungspolitischen Diskussion und wirkten insbesondere im Kontext der 1970er Jahre auf bildungspolitische Reformdiskurse ein. Die daraus hervorgehenden Debatten über eine kritische Erinnerungskultur und Demokratieförderung fanden Eingang in schulische Lehrpläne in einigen Bundesländern, z. B. in den Fächern Geschichte, Politik/Sozialkunde oder Ethik. Dabei standen Themen wie die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, Holocaust-Erziehung und Menschenrechtsbildung zunehmend im Fokus, mit dem Ziel, historisches Bewusstsein, moralische Urteilskraft und demokratiefördernde Haltungen zu stärken (vgl. u. a. Meseth, 2012).

Mit den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre wurde die politische Bildung Stück für Stück als eigenständiges Fach, als auch Demokratiebildung in fächerübergreifenden Zielen in die Lehrpläne sowie in der Schulkultur integriert, um Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen (Massing, 2021, S. 7).

In der politischen Bildung entstand aber ein Streit darüber, was das Ziel politischer Bildung im Hinblick auf die Demokratie sein sollte (Sutor, 2002). Auslöser war die wegen ihres gelben Umschlags so genannte Gelbe Bibel (Grosser et al., 1976), eine bildungspolitisch-programmatische Schrift zur politischen Bildung, die auf Initiative der Kultusminister Hans Maier (CSU, Bayern) und Bernhard Vogel (CDU, Rheinland-Pfalz) als Gegenentwurf zu kritisch-emanzipatorischen Konzepten der politischen Bildung von Grosser, Hättich, Oberreuter und Sutor geschrieben wurde.

Danach sollte politische Bildung in der Schule das Ziel verfolgen, eine „kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung“ gestützt auf rationales Urteilen zu ermöglichen. Dabei wurde explizit Bezug auf das Menschenbild des Grundgesetzes genommen (Grosser et al., 1976). Diese Strömung betonte die Bedeutung von Stabilität und Ordnung für eine funktionierende Demokratie, die Notwendigkeit, junge Menschen vor extremistischen Ideologien zu schützen (insbesondere vor marxistischer oder links-extremer Gesellschaftskritik), und die Rolle der politischen Bildung als Demokratieerziehung, die zur Legitimation des politischen Systems beitragen sollte. Die Veröffentlichung durch mehrere unionsgeführte Länder verschärfte diesen Eindruck und führte zur Polarisierung zwischen „A-Ländern“ (SPD-regiert) und „B-Ländern“ (CDU/CSU-regiert).

Trotz der erklärten Absicht, einen konsensfähigen, pluralismusoffenen Wertbezug zu formulieren, wurde die so genannte Gelbe Bibel stark kritisiert – v. a. wegen des Vorwurfs

einer ideologischen Vereinnahmung der politischen Bildung im Sinne konservativer Ordnungspolitik. Vor allem Vertreter*innen einer kritischen Perspektive wie etwa Wolfgang Klafki, Rolf Schmiederer oder Hermann Giesecke forderten eine „kritische politische Bildung“, die über die bloße Vermittlung demokratischer Grundwerte hinausginge. Sie kritisierten, dass die vorherrschende politische Bildung häufig nur eine Stabilisierung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse bewirke, ohne ihre Ungleichheitsstrukturen zu hinterfragen. Lernende sollten zu einem kritischen Bewusstsein erzogen werden, um gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysieren und letztlich verändern zu können. Diese Form der politischen Bildung wurde als „emanzipatorische Didaktik“ bekannt (exemplarisch Bönsch, 1978). Sie betonte Gesellschaftskritik und Ideologiekritik als zentrale Lerninhalte sowie die Förderung eines politischen Subjektbewusstseins bei den Lernenden und die Notwendigkeit, politische Bildung mit sozialen Bewegungen und gesellschaftlicher Praxis zu verbinden.

Denn außerhalb der formalen Bildung spielten soziale Bewegungen eine entscheidende Rolle bei der Förderung demokratischer Werte und Prozesse. Die Frauenbewegung veränderte beispielsweise durch ihren Einsatz für Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit die politische Landschaft nachhaltig (Nave-Herz, 1994, S. 65 ff.). Jugendkulturen, darunter Subkulturen wie die Hippie- und Punk-Bewegung, entstanden als Ausdruck von Protest und Nonkonformität und beeinflussten durch Musik, Kunst und Mode die politische Sozialisation junger Menschen (Hein, 1984). Die Umweltbewegung, Anti-Atomkraft-Protteste sowie die Friedensbewegung mit ihren Demonstrationen gegen militärische Aufrüstung schärfen durch ihre außerinstitutionellen Aktivitäten das Bewusstsein für globale Herausforderungen und trugen zur Etablierung einer aktiven Zivilgesellschaft als zentralem Pfeiler der Demokratiebildung bei (Rucht, 1994, S. 58).

Um auszuloten, ob und inwieweit trotz der unterschiedlichen Grundpositionen eine Verständigung über gemeinsame Grundanforderungen und -prinzipien der politischen Bildung gefunden werden könnte, lud die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 zu einer Tagung nach Beutelsbach ein. Im Anschluss daran formulierte Hans-Georg Wehling in der Tagungsdokumentation die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsens. Der erste Grundsatz ist das sogenannte Überwältigungsverbot:

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Wehling, 1977, S. 179 f.).

Der zweite Grundsatz ist das sogenannte Kontroversitätsgebot:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste [sic!] verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die

den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind [...]“ (ebd.).

Der dritte Grundsatz, das sogenannte Schüler*inneninteressenartikulationsgebot, besitzt auch im Hinblick auf die Demokratiebildung eine ganz besondere Bedeutung:

„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. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist [...]“ (ebd.).

Trotz weitestgehender Akzeptanz ist seitdem der Beutelsbacher Konsens immer wieder Gegenstand teils lebhafter Diskussionen (vgl. Schiele & Schneider, 1987; Schiele & Schneider, 1996; Widmaier & Zorn, 2016). Teils lobte man ihn (z. B. Oberle, 2016, S. 257), teils kritisierte man ihn (z. B. Rößler, 2016).

3 Konzeptionelle Herausforderungen und neue Impulse: Demokratiebildung nach 1990

Durch den Prozess der deutschen Wiedervereinigung sowie der zunehmend voranschreitenden europäischen Integration wurden tiefgreifende gesellschaftliche und institutionelle Veränderungen angestoßen, die auch erhebliche Auswirkungen auf die Demokratiebildung jener Zeit nach sich zogen. Die Wiedervereinigung Deutschlands bildete dabei einen zentralen Schwerpunkt, da der Prozess des Zusammenwachsens von Ost- und Westdeutschland nicht nur strukturell und institutionell, sondern auch bildungspolitisch eine große Herausforderung darstellte. Die Integration unterschiedlicher Bildungssysteme sowie die Anpassung der Curricula stellten in den frühen 1990er Jahren wichtige Aufgaben dar, um den neu entstandenen Bundesländern angemessene Zugänge zur Demokratiebildung zu ermöglichen. Dazu kamen nicht nur in Ostdeutschland Probleme mit Rassismus, Rechtsextremismus und Gewalt gegen Ausländer*innen. Anschläge in Hoyerswerda (1991), Rostock-Lichtenhagen (1992), Mölln (1992) oder Solingen (1993) erreichten medial große Aufmerksamkeit. Die Amadeu Antonio Stiftung zählt zwischen 1990 und 2023 mindestens 220 Todesopfer rechter Gewalt 1990 sowie 17 weitere Verdachtsfälle (Amadeu Antonio Stiftung, o. J.).

In dieser Zeit entwickeln sich drei Stränge, die der Demokratiebildung zugerechnet werden können. Zum einen kam es in der politischen Bildung zu einer vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens (s. oben), insbesondere mit dem Kontroversitätsgebot, das zunehmend auf Wertfragen und normative Konfliktlinien (z. B. Asyl, Globalisierung, Identitätspolitik) ausgeweitet wurde (vgl. Massing, 2021). Parallel dazu wurde ein systematischer Politikbegriff etabliert, der die Fachlogik politischer Bildung schärfte und zwischen den Dimensionen Polity (Verfassungsrahmen), Politics (Prozesse) und Policy (Inhalte) unterscheidet (vgl. Detjen et al., 2012).

Zum zweiten entstehen in dieser Zeit erste staatliche Programme zur Prävention von Extremismus, „die heute gerne als ‚Demokratieförderung‘ beschrieben werden“ (Widmaier, 2024, S. 377).

Drittens etabliert sich Demokratiepädagogik nicht als Fortsetzung der traditionellen politischen Bildung, sondern als eigenständige pädagogische Perspektive auf demokratisches Lernen. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser veröffentlichten im Jahr 2001 ein Fachgutachten unter dem Titel „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein & Fauser, 2001). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Fachgutachtens richtete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die zwischen 1970 und 2007 Empfehlungen zur Bildungsplanung und Forschungsförderung gab, das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ ein. An diesem Schulentwicklungsprogramm beteiligten sich – als Erweiterung politischer Bildung im Sinne einer pädagogischen Perspektive auf demokratisches Handeln und Zusammenleben – in 13 Bundesländern insgesamt rund 170 allgemeinbildende und berufliche Schulen. Neben der Förderung demokratischer Handlungskompetenz zielte das BLK-Programm auf die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur. Dafür etablierte sich der Begriff „Demokratiepädagogik“, den Wolfgang Edelstein wie folgt definierte:

„pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (Edelstein, 2007, S. 203 f.).

Am 17. März 2005 fand in Magdeburg die sogenannte Halbzeitkonferenz des BLK-Programms statt. Es zeichnete sich ab, dass es aufgrund des bevorstehenden Kooperationsverbots, das im Rahmen der Föderalismusreform angedacht war, keinen Anschluss für das BLK-Programm geben würde. Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) wurde gegründet und setzt sich bis heute als Fachverband für die Demokratiepädagogik ein. Als Gründungsdokument der DeGeDe wird das Magdeburger Manifest gesehen, das auf der Halbzeitkonferenz verabschiedet wurde. Es weist auf das Erfordernis einer erweiterten Demokratiebildung bzw. einer vertieften Demokratieerziehung als Auftrag der Schulen und der Jugendbildung im Rahmen der verpflichtenden Demokratiepädagogik und der politischen Bildung hin. Vor allem die sechs Kriterien aus Punkt 5 des Magdeburger Manifests – Inklusion, Partizipation, Deliberation, Effizienz, Transparenz und Legitimität – bilden die Qualitätsstandards für Maßnahmen in der Demokratiepädagogik. Sie können als Planungs- und Reflexionsfolie für das eigene demokratiebildnerische Handeln dienen, aber auch Maßstäbe für Forschung in der Demokratiebildung sein (Gloe, 2025, S. 205).

In der Folge entstand ein scharfer Konflikt zwischen Vertreter*innen der Demokratiepädagogik und Vertreter*innen der Politikdidaktik (ausführlich dazu Beutel et al., 2022b). Politikdidaktiker*innen wie Peter Massing, Gotthart Breit oder Georg Weißeno kritisierten, dass Demokratiepädagogik zu stark auf soziale Kompetenzen fokussiere, dabei die politische Dimension vernachlässige und so eine Entpolitisierung des Lernens bewirken könnte,

indem sie eher eine allgemeine Erziehung zu demokratischem Verhalten als eine fachlich fundierte politische Bildung betreibt. Peter Massing kritisierte beispielsweise, dass der Demokratiebegriff der Demokratiepädagogik „soviel Substanz hat wie ein Maggiwürfel Fleischbrühe im Vergleich zu einer Rinderherde“ (Massing, 2002, S. 117).

Die Demokratiepädagogik legte ihren Fokus stärker auf Erfahrungslernen, Partizipation und demokratische Schulentwicklung. Ihre Vertreter*innen argumentieren primär pädagogisch und betonen die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen, die Voraussetzung für demokratische Teilhabe seien, und dass Demokratiebildung nicht allein auf kognitives Wissen reduziert werden dürfe (Beutel et al., 2022b). Trotz der anfänglich scharfen Gegensätze gibt es seit den 2010er Jahren Bestrebungen zur Annäherung. So wurde etwa der Versuch unternommen, Demokratiepädagogik und politische Bildung in einem „Ergänzungsverhältnis“ (ebd., S. 175) zu denken.

Die Kontroverse ist nach wie vor nicht vollständig beigelegt, doch hat sie zur Weiterentwicklung beider Disziplinen beigetragen. Während die politische Bildung sich stärker für partizipative und erfahrungsorientierte Lernmethoden geöffnet hat, haben Vertreter*innen der Demokratiepädagogik die Bedeutung fachlicher Systematik, also den systematischen Politikbegriff mit den Dimensionen Polity, Politics und Policy, die Kompetenzorientierung politischer Bildung sowie didaktische Grundprinzipien, wie beispielsweise Kontroversität oder Wissenschaftsorientierung, stärker anerkannt (Beutel et al., 2022b, S. 175).

4 Demokratiebildung heute: konzeptuelle Unschärfen?

Im Zuge der Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung etablierten sich in der wissenschaftlichen Literatur zahlreiche Begriffe: Demokratiepädagogik (Fauser, 2007), Demokratieerziehung (Grammes, 2017), Demokratiedidaktik (Lange & Himmelmann, 2010), Demokratielernen (Edelstein, 2005), Demokratie-Lernen (Himmelmann, 2016), Demokratiebildung (Kenner & Lange, 2018), radikale Demokratiebildung (Friedrichs, 2021), etc.. Neben der Kritik an dieser Unübersichtlichkeit (Widmaier, 2018) entstand eine intensive Debatte darüber, welche Konzepte den einzelnen Begrifflichkeiten zugrunde liegen würden.

Seit den 2010er Jahren beginnt sich dann im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs neben Demokratiepädagogik und politischer Bildung zunehmend der Begriff der Demokratiebildung durchzusetzen (May, 2022, S. 251). Michael May sieht in Demokratiebildung einen Integrationsbegriff. Demokratiebildung zielt darauf ab, Bürger*innen nicht nur in der Theorie, sondern auch praktisch auf ihre aktive Rolle in der Demokratie vorzubereiten. May betont, dass Demokratiebildung sowohl individuelle Kompetenzen als auch gesellschaftliche Strukturen umfasst, um demokratische Prozesse zu fördern und zu festigen:

„Demokratiebildung geht über die bloße Vermittlung von Wissen und Werten hinaus. Sie fördert die Fähigkeit, politische Prozesse kritisch zu reflektieren, partizipativ mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen“ (ebd., S. 252).

Ein zentraler Aspekt ist die Verbindung von individueller und kollektiver Dimension:

„Demokratiebildung stärkt nicht nur das Individuum in seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen, die Partizipation und Mitbestimmung ermöglichen“ (ebd., S. 254).

Damit unterscheidet sich Demokratiebildung von traditionellen Konzepten wie der Demokratiepädagogik, die stärker auf erzieherische Ansätze und institutionelle Formate fokussiert ist, oder politischer Bildung, die sich stark auf die Vermittlung von Fachkonzepten und domänenspezifische Kompetenzen wie politische Urteilskompetenz und politische Handlungskompetenz fokussiert. May betont, dass Demokratiebildung eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen wie die gesellschaftliche Polarisierung oder globale Krisen sei, indem sie den Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft sicherstelle (May, 2022, S. 258).

Im Jahr 2018 legte die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) unter dem Vorsitz des thüringischen Ministers für Bildung, Jugend und Sport Helmut Holter angesichts der gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sowie des rasanten Voranschreitens der digitalen Transformation eine überarbeitete Form der KMK-Empfehlung zur Demokratiebildung mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, 2018) vor. Der komplexe Titel enthält – mit der Trias der kompetenzorientierten Bestimmung von Demokratielernen als Wissen (Gegenstand), Wert (Ziel) und Handlungsbereitschaft (Praxis), der Fachebene mit der historisch-politischen Bildung sowie der Unterrichts- und Schulkultur mit der „Erziehung in der Schule“ – alle zentralen Elemente der Demokratiebildung. Nach dem Urteil von Beutel und Gloe ist die KMK-Empfehlung im Vergleich zu ihrer Vorgängerin

„differenzierter, teilweise anschaulicher, genauer und scheut nicht die Benennung außerschulischer Partner auch aus der Zivilgesellschaft. So gesehen dokumentiert er [sic] den erheblichen Fortschritt und die damit einhergehende Ausdifferenzierung der Akteurslandschaft sowie der damit verbundenen Erfahrungen in diesem Feld“ (Beutel & Gloe, 2020, S. 403).

Vor allem nach der KMK-Empfehlung von 2018 haben viele Bundesländer damit begonnen, diese durch eigene Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen weiter mit Leben zu füllen. Die Praxiswirksamkeit scheint dennoch begrenzt zu sein, da es zum einen an einer sichtbaren und materialisierbaren Form der Unterstützung fehlt. So könnten etwa durch die Zuweisung von Anrechnungsstunden die Pädagog*innen vor Ort in den Schulen ermächtigt werden, die Vorschläge auch wirklich umzusetzen. Zudem mangelt es, zum anderen, an einer entsprechenden flächendeckenden Professionalisierung auf allen Ebenen der Lehrer*innenbildung sowie einer entsprechend hinreichenden Wissenschaftsförderung in diesem Bereich (ausführlich Beutel & Gloe, 2023).

Im Jahr 2020 veröffentlichte die Bundesregierung mit dem 16. Kinder- und Jugendbericht unter dem Titel „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMFSFJ, 2020) erstmals ein umfassendes Gutachten, das die Demokratiebildung systematisch in ihren vielfältigen Facetten in den Fokus nimmt. Entgegen dem Wortlaut des Auftrags der Bundesregierung nutzen die Sachverständigen im Bericht selbst nicht die Begrifflichkeit

„demokratische Bildung“, sondern sprechen von „politischer Bildung“ oder „Politischer Bildung“. Im Bericht wird politische Bildung erst spät wie folgt definiert:

„Politische Bildung ist ein von Subjekten – in diesem Kontext von Kindern und Jugendlichen – getragener Prozess der Herausbildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit orientiert. Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Im Unterschied zu anderen Formen politischer Erziehung ist politische Bildung weder affirmativ noch neutral“ (BMFSFJ, 2020, S. 527).

Das oberste Ziel politischer Bildung ist laut Bericht die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten und die Entwicklung kritischer Urteilskraft. Begründet wird diese Abweichung vom Auftrag der Bundesregierung durch die nur vordergründig lapidar scheinende Feststellung „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (ebd., S. 128). Hilfreich ist dagegen der Versuch, erstmals systematisch Demokratiebildung in den sozialen Räumen Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Berufsbildung, soziale Bewegungen, Medien, Kinder- und Jugendarbeit, parteinahe Jugendbildung, Hochschule, Freiwilligendienste und Bundeswehr zu untersuchen. Darüber hinaus nehmen die Expert*innen unter der Überschrift „Unterschätzte Räume“ die Bereiche Ganztagschule, Stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung, Behindertenhilfe und Inklusion, Jugendstrafvollzug, Jugendsozialarbeit und Kinder- und Jugendparlamente in den Blick.

In den letzten Jahren haben sich viele Fachdidaktiken mit Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe beschäftigt und damit, wie sie diese im jeweiligen Fachunterricht realisieren können (Achour et al., 2025a, 2025b; Barth & große Prues, 2025). Eine solche umfassende Verankerung von Demokratiebildung würde dazu beitragen, dass Schüler*innen Demokratie nicht nur als abstraktes Konzept verstehen, sondern als gelebte Praxis erfahren würden, die sie in allen Lebensbereichen aktiv mitgestalten können. Dafür müssen Lehrkräfte allerdings entsprechend professionalisiert werden.

5 Schulische Demokratiebildung in der Zukunft

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hat in seiner Rede anlässlich des Deutschen Schulpreises am 12. Oktober 2023 gefordert, dass jede Schule eine Schule der Demokratie werden müsse (Steinmeier, 2023).

In einer idealen Zukunft haben Schulen den Appell von Frank-Walter Steinmeier umgesetzt und sich zu Orten entwickelt, an denen Demokratie nicht nur in Lehrplänen oder Leitbildern verankert ist, sondern aktiv gelebt wird. Diese „Schulen der Demokratie“ verkörpern Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität und fungieren als Mikrokosmen einer demokratischen Gesellschaft. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft – Schüler*innen, Lehrkräfte, Schulleitungen und weiteres Schulpersonal – nehmen aktiv an einem dynamischen Prozess aus Dialog, Mitgestaltung und Entscheidungsfindung teil. Der Unter-

richt wird demokratisch gestaltet und in einem entsprechenden Fachunterricht erwerben die Schüler*innen entsprechendes Wissen.

Zentral für diese Transformation ist die Überzeugung, dass Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und politische Bildung in der Schule so verankert sein müssen, dass sie im täglichen Miteinander im Fachunterricht, über alle Unterrichtsfächer hinweg (als Querschnittsthema) und in der Schulkultur klar zur Geltung kommen. Dies zeigt sich beispielsweise durch die Einrichtung wirkungsvoller Beteiligungsstrukturen für Lernende mit echten Entscheidungskompetenzen. Eine Schule der Demokratie erkennt die Vielfalt ihrer Mitglieder als Bereicherung an und schafft ein Umfeld, in dem individuelle Talente und Interessen gefördert werden. Unterschiede werden nicht nur akzeptiert, sondern als Stärke betrachtet. Konflikte dienen dabei als Lerngelegenheiten, die durch Mediation und Streitschlichtung genutzt werden, um demokratische Kompetenzen zu vertiefen. Im Fachunterricht zeigt sich dies durch die systematische Förderung politischer Urteils- und Handlungskompetenz anhand fachlich fundierter Fragestellungen, die Kontroversität und Perspektivenvielfalt erfahrbar machen. Schulleitungen und Lehrkräfte übernehmen eine Vorbildfunktion und unterstützen die Schüler*innen, die über entsprechendes politisches Wissen verfügen, auf ihrem Weg zu selbstbewussten, verantwortungsvollen Bürger*innen.

Darüber hinaus öffnen sich diese Schulen nach außen und vernetzen sich mit lokalen Organisationen, Vereinen und politischen Institutionen. Schüler*innen werden ermutigt, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. So wird das Klassenzimmer zu einem erweiterten Lernort, an dem die Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft fließend sind.

In einer Welt, in der jede Schule eine Schule der Demokratie ist, wachsen Generationen heran, die nicht nur demokratische Prozesse verstehen, sondern auch die Fähigkeiten, die Werte und das Engagement mitbringen, um als aktive Gestalter*innen einer pluralistischen Gesellschaft zu wirken. Diese Schulen bilden die Grundlage für eine belastbare und lebendige Demokratie, die sich durch die aktive Beteiligung und das Engagement ihrer Bürger*innen stetig weiterentwickelt und den Herausforderungen trotzen kann, an denen es wahrlich nicht mangelt: Populismus und politische Polarisierung, Desinformation und Fake News, Erosion der Rechtsstaatlichkeit, Wahlbeeinflussung und Cyberangriffe, soziale Ungleichheit, Globalisierung und Migration, Klimawandel und Umweltkrisen, technologischer Wandel und Digitalisierung, Rückgang der Bürger*innenbeteiligung, Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit, Pandemien und Gesundheitskrisen, Korruption und Machtmissbrauch, demografischer Wandel, internationale Konflikte und Sicherheitsfragen oder Gefährdung der Meinungs- und Pressefreiheit.

Literatur und Internetquellen

- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025a). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/9783756616756>
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025b). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 2: Fachperspektiven*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2560>

- Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In Adorno, T. W. (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969* (S. 92–109). Suhrkamp.
- Amadeu Antonio Stiftung. (o. J.). *Todesopfer rechter Gewalt*. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/todesopfer-rechter-gewalt/>
- Barth, D., & große Prues, P. (Hrsg.). (2025). *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potenziale*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2410>
- Becker, R. (2014). *Bildungserträge und andere Folgen der Bildungsexpansion*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/194146/bildungsertraege-und-andere-folgen-der-bildungsexpansion/>.
- Beutel, W., & Gloe, M. (2020). Die neuen KMK-Beschlüsse: (k)ein großer Wurf?. In H. Berkesel, W. Beutel, S. Frank, M. Gloe, T. Grammes & C. Welniak (Hrsg.), *Demokratie als Gesellschaftsform* (7. Jahrbuch Demokratiepädagogik, S. 396–405). Wochenschau Verlag.
- Beutel, W., & Gloe, M. (2023). Papier ist geduldig: Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung von 2018. In S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.), *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie* (Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung, S. 180–204). Wochenschau Verlag.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022a). Partnerschaftspädagogik und erste Kontroversen. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 138–153). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022b). Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 154–183). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Bönsch, M. (1978). *Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik: Reflexionen und Vorschläge für eine aufklärerische Unterrichtspraxis* (2. Aufl.). Ehrenwirth.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education 1916*. From the Collected Works of John Dewey: The Middle Years, Vol. 9, edited by JoAnn Boydston. Southern Illinois University Press. <https://doi.org/10.1086/591813>
- Edelstein, W. (2005). Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 208–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83389-1_18
- Edelstein, W. (2007). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. *Pädagogische Führung*, 18 (2007) 1, 8–9.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie leben und lernen. Gutachten und Programm* (BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bd. 96). BLK. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf>
- Fauser, P. (2007). Demokratiepädagogik und Politische Bildung. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41). Wochenschau Verlag.
- Friedrichs, W. (2021). Radikale Demokratiebildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 97 (4), 430–445. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703015>
- Gagel, W. (1995). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989: Zwölf Lektionen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95782-5>

- Gloe, M. (2025). Das Magdeburger Manifest: Handlungsprogramm für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung Band 1. Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 192–206). Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2011). Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger. In M. May & J. Schattschneider (Hrsg.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen* (S. 39–65). Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2017). Erziehung zum Staatsbürger. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (S. 67–87). Schneider Verlag Hohengehren.
- Grosser, D., Hättich, M., Oberreuter, H., & Sutor, B. (1976). *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*. Klett.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5>
- Hein, P. U. (1984). *Protestkultur und Jugend: ästhetische Opposition in der Bundesrepublik Deutschland*. LIT.
- Himmelfmann, G. (2016). *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch* (4. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Kenner, S., & Lange, D. (Hrsg.). (2018). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1034>
- Koch, P. (2017). Re-Education zur Demokratie und Werbung für Great Britain? Britische Kultur- und Sportpolitik und ihre Wirkungen auf Westfalen 1945–1949. In U. Gillhaus & A. Neuwöhner (Hrsg.), *Briten in Westfalen: Beziehungen und Begegnungen 1945–2017* (S. 67–89). Brill/ Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657786985_007
- Kuhn, H.-W., Massing, P., & Skuhr, W. (Hrsg.). (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05736-9>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2018 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Lange, D., & Himmelfmann, G. (Hrsg.). (2010). *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung* (Bürgerbewusstsein, Bd. 4). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9>
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der Politischen Bildung* (S. 160–179). Wochenschau Verlag.
- Massing, P. (2021). *Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Normative und theoretische Grundlagen*. VS. <https://doi.org/10.36198/9783838557205>
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 251–264). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12
- Meseth, W. (2012). Education After Auschwitz in a United Germany. A Comparative Analysis of the Teaching of the History of National Socialism in East and West Germany. *European Education*, 44 (3), 13–38. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934440301>
- Nave-Herz, R. (1994). *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Leske+Budrich.
- Oberle, M. (2016). Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 251–259). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oetinger, F. [Wilhelm, T.]. (1953). *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*. Metzler.
- Rößler, S. (2016). Blödmaschine Beutelsbach. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 276–284). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Rucht, D. (1994). *Modernisierung und neue soziale Bewegungen. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich*. Campus. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97316-0_87
- Schiele, S., & Schneider, H. (Hrsg.). (1987). *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*. Metzler.
- Schiele, S., & Schneider, H. (Hrsg.). (1996). *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Wochenschau Verlag.
- Steinmeier, F.-W. (2023, 12. Oktober). *Verleihung des Deutschen Schulpreises*. <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2023/10/231012-Dt-Schulpreis.html>
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52 (45), 17–27.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 179–180). Ernst Klett.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieverzierung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2018, 258–266. <https://doi.org/10.3278/HBV1803W258>
- Widmaier, B. (2024). Demokratieförderung und Extremismusprävention. Ein kritischer Blick aus der Perspektive politischer Bildung und zivilgesellschaftlicher Demokratie. In H. Kleger & A. Klein (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Neue Formen der Bürgerbeteiligung als Demokratiestärkung* (S. 377-392). Springer.
- Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1793_Beutelsbacher_Konsens_ba.pdf

Markus Gloe, Prof. Dr., Direktor des Geschwister-Scholl-Instituts für Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: markus.gloe@gsi.uni-muenchen.de

Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft, Lehrereinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde, Politik & Gesellschaft, Oettingenstr. 67, 80538 München

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

Wolfgang Beutel

Demokratiepädagogik und Demokratiebildung: Option oder Hoffnung?

Zusammenfassung

Der Diskussionsbeitrag entfaltet die aktuelle Entwicklung um Begriffe, Konzepte und die öffentliche sowie politische Diskussion in Hinblick auf Demokratiepädagogik und Demokratiebildung. Es bleibt festzuhalten, dass die Häufigkeit der Begriffsverwendung und das fast wellenförmige Auftauchen der Forderung nach „mehr Demokratiebildung“ sich keinesfalls in einer entsprechenden Stärkung der Konzeptentwicklung und der Förderung hierfür zugrunde zu legender Forschungen und Praxismodelle abbildet. Das gilt auch für die Akzeptanz guter Praxis sowohl in der Bildungspolitik als auch im Feld der pädagogischen Wissenschaften.

*Schlüsselwörter: Demokratische Bildung; Demokratiepädagogik; Best Practice; demokratische Schulentwicklung; Lehrer*innenbildung*

Democratic Citizenship Education and Social Studies: An Opportunity for Development or Just a Hope?

Abstract

This contribution discusses the current development of terms, concepts and the public and political debate with regard to Democratic citizenship education and social studies. It is a fact that the frequent use of these terms and the recurring call for “more democracy education” has hardly any consequences. It does not strengthen the development of concepts and the promotion of related research. This also applies to the acceptance of good practice in schools, both in education policy and in the educational sciences.

Keywords: democratic citizenship education; social studies, best practice; democratic school development; teacher education

1 Demokratiebildung hat Konjunktur

Das Thema „Demokratie in der Schule“ ist derzeit häufig in den öffentlichen Debatten zu finden. Da ist nicht nur der Ausgang der Präsidentschaftswahl in den USA mit seinen realpolitischen Folgen ein bedrängendes Moment. Vielmehr spielt der damit angestoßene, fast dominoartige Prozess des Kippens scheinbar bestehender Gewissheiten eine Rolle: Der Aufstieg der AfD in den Landtagswahlen 2024 in Thüringen, Sachsen und Bran-

denburg sowie ganz aktuell in der vorgezogenen Bundestagswahl 2025 zur zweitgrößten Fraktion ist eines der impulsgebenden Momente. Doch es sind nicht nur diese politischen Ereignisse, die aufmerksam werden lassen. Vielmehr ist es die damit zusammenhängende und stetig wiederkehrende Frage an die Politische Bildung ebenso wie an die Demokratiepädagogik nach dem Ertrag ihrer pädagogischen Konzepte und praktischen Bemühungen.

Dabei wird die Diskussion durch den Gebrauch verschiedener Begriffe geprägt: Politische Bildung soll mehr und durchgängig stabil unterrichtet, Demokratiebildung soll gestärkt werden. Demokratieerziehung soll sich mit Wertebildung und „Haltung“ verbinden. Ganz konservativ und sehr oft zu hören: Politische Bildung sei doch bereits Demokratiebildung. Diese Gleichsetzung durchzieht z. B. den 16. Kinder- und Jugendbericht, der die gutachterliche Beschreibung von „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMFSFJ, 2020) zur Aufgabe hatte. Oder es erklingt gar die Forderung „Wir brauchen ein Schulfach für Demokratie“, so die Bildungsforscherin Nina Kolleck im August 2024 in der ZEIT – als hätten wir nicht schon die sozialwissenschaftlich-fachliche Politische Bildung und seit rund dreißig Jahren einen Diskurs und zahlreiche Projekte zur Demokratiepädagogik in der Schule.

Besonders scharf stellt sich folgende Frage: Warum wählen so viele der jungen Erstwähler*innen jetzt rechts? Wie verhält sich dies zu den Trendmeldungen der aktuellen Shell Jugendstudie, die 55 Prozent der befragten Jugendlichen als politisch interessiert ausweist und ihnen eine Demokratiezufriedenheit von 77 Prozent in den westlichen und 60 Prozent in den östlichen Bundesländern zuspricht (Albert et al., 2024, S. 13–17)? Nun kann das Interesse an rechtspopulistischen Parteien durchaus auch als Interesse an Politik gelesen werden. Aber ein Unbehagen bleibt doch, hat die sozialwissenschaftliche Deskription das politische Interesse der Jugend bislang doch eher in der liberalen Demokratie sowie den Parteiorientierungen der politischen Mitte bis hin zur politischen Linken und vor allem den GRÜNEN verortet.

Es ist zudem bei all dem unübersehbar, dass das Wort „Demokratiebildung“ jenem von der politischen Bildung oder gar der Demokratiepädagogik den Rang abgelaufen hat. „Demokratiebildung“ scheint der Begriff, welcher dem häufig diagnostizierten multiplen Krisenmodus (Beutel, Busch & Ruberg, 2025) und dem evidenten Vertrauensverlust in die verfasste Demokratie entgegengestellt wird.

Doch geht das so einfach? Natürlich nicht! Die genannten Zeitdiagnosen weisen nicht nur in verschiedene Richtungen. Sie erzeugen zudem die Hoffnung auf einen Zusammenhang, der direkt und schnell herstellbar ist. Dass man aber durch eine „Intervention“ in Form von Unterricht in Politischer Bildung oder einer demokratiepädagogisch gehaltenen Projekterfahrung bei Schüler*innen zügig messbare Wirkungen im Sinne eines wertstabilen und belastbaren prodemokratischen Mindsets und entsprechenden Verhaltens erzielen könnte, ist Wunschdenken. Sicher aber ist: Die derzeitige Situation der unter Druck geratenen liberalen Demokratien erzeugt auch in Deutschland erneut den Ruf nach der Schule, einer dort zu stärkenden politischen Bildung sowie einer wirksamen Demokratiebildung. Wie also lässt sich die aktuelle Lage beschreiben?

2 Demokratiepädagogik und Demokratiebildung: bislang ohne Erfolg?

Nach fast drei Dekaden von Diskussion, Konzeptentwicklung und -erprobung in der Demokratiepädagogik ist die Frage nach deren Erfolg naheliegend. Die Antwort lässt sich auf zwei Wegen bedenken: Die erste sagt, dass durchschlagende Erfolge nicht zu erwarten sind, wenn die Schule in der politischen Bildung und einer Demokratiepädagogik, die Engagement mit positiver Erfahrung von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung verbindet, über Jahrzehnte alleingelassen, jedenfalls nicht substantziell unterstützt worden ist. Diese Position kommt den Argumenten aus der Demokratiepädagogik nahe.

Der zweite Weg liegt darin, zu überlegen, ob die Demokratiepädagogik die von ihr selbst gesetzten Ansprüche nicht einlösen konnte und das möglicherweise auch gar nicht kann. Die vielfältigen Programme, Projekte, Initiativen und Fördermaßnahmen haben es offensichtlich nicht vermocht, Demokratie als Lern- und Erfahrungsqualität im Schulsystem und der Jugendarbeit so zu verankern, dass im Lernen der Kinder und Jugendlichen eine erfolversprechende, wertbildende und handlungsförderliche prodemokratische Kompetenzausprägung hätte entstehen können! Also benötige die deutsche Schule wieder mehr von dem, was ihr in allen Bereichen ohnehin fehlt: Qualitativ hochwertigen, fachlich und professionell abgesicherten Unterricht, dessen Wirkung evidenzbasiert evaluiert und auf der Basis von entsprechenden Wirkungsdaten stetig optimiert werden könnte. Kurz: Politische Bildung als sozialwissenschaftlich fundierte Lehr-Lern-Domäne. Das wäre das klassische bildungswissenschaftliche (Maritzen, 2012), aber auch das ewige fachdidaktische Argument (Massing, 2002).

Die Antwort auf diese Polarität kann nur lauten: Keine der beiden Folgerungen ist richtig! Vielmehr bergen beide Antworten Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lernqualität für demokratische Handlungsfähigkeit in sich. Es führt jedoch kein Weg an der Feststellung vorbei, dass die Politik dem Thema weder genügend Aufmerksamkeit schenkt noch schulpolitisch hinreichend Unterstützung und Entwicklungskraft verleiht. Was kann aus dem bisherigen Weg von Demokratiebildung, Demokratiepädagogik und politischer Bildung gefolgert werden? Und wo liegen die Entwicklungskorridore, die mehr Beachtung verdienen?

3 Die Schule als Ort von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung

Die moderne Schule beruht auf rechtlich ausgestalteten Verfahren, sie ist insofern demokratisch legitimiert. Sie ist aber von ihrer Tradition her und auch in ihrer aktuellen, zweckbezogenen Gestaltung keine Institution, in der Demokratie selbstverständlich erfahren und gelernt wird. Gleichwohl ist sie als zentrale und generationenverbindende Institution der Moderne gerade heute in der Pflicht, sich tatkräftig und konzeptstark um Formen und Praxen des Lernens von Demokratie und die Förderung demokratischer Handlungskompetenz zu bemühen. Dass aber ein Fach alleine und auch nur die Demokratiepädagogik diese Aufgabe nicht schultern können, wird seit Ende der 1980er Jahre und bisweilen sehr kontrovers besprochen (Beutel, Gloe & Reinhardt, 2022).

Die politische Sozialisationsfunktion der Schule und die Tatsache, dass die Schule alle Heranwachsenden in entscheidenden Lebensphasen des Aufwachsens erreicht, legt ihr diese Aufgabe besonders dringlich nahe. Dennoch bleibt – insbesondere seit die Politik vor mehreren Jahren den Begriff der „Demokratiebildung“ für sich entdeckt hat (Kenner & Lange, 2022) – derzeit so etwas wie eine pädagogische Enttäuschung prägend für die Situation. Schulische Praxis, Erziehungswissenschaft und politische Bildung wissen, dass es systematische Professionalisierung braucht und es auf appellativem Wege mit Absichtserklärungen, Runderlassen und Arbeitskreisen alleine nicht gelingen wird, die Schulen insgesamt als Schulen der Demokratie zu gestalten (Beutel & Gloe, 2023). Die Politik jedoch scheint sich aktuell vor allem auf diesem Wege dem Problem zu stellen.

4 Gutachten und Schriften zum Thema – auch eine Konjunktur

Die Fülle der Beiträge, Gutachten und Schriften, die in jüngerer Zeit – auch jenseits des fachlichen Diskurses zu Schulpädagogik, Demokratiepädagogik und politischer Bildung – erschienen sind, ist beachtlich. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusminister*innen hat Mitte Juli 2024 eine Stellungnahme zur „Demokratiebildung“ (SWK, 2024) vorgelegt und darin die Defizite der schulischen Demokratiebildung angesprochen. In ihren sieben Empfehlungen fordert sie neben anderem einen durchgehenden und verstärkten Fachunterricht vor allem in Geschichte und Politik, betont die Querschnittsfunktionen von Demokratiebildung sowie einer systematischen Förderung pädagogischer Kompetenzen zur Demokratiebildung in allen Phasen der Lehrer*innenbildung. Doch die Erfahrungen und Arbeiten der Demokratiepädagogik bleiben außen vor. Zwangsläufig hat die Stellungnahme der SWK in der Fachöffentlichkeit viel Erstaunen hervorgerufen und kritische Antworten von Verbänden (DVPB et al., 2024) und Akteur*innen (Beutel & Geweke, 2024) nach sich gezogen. Man kann hier von einer verspielten bildungspolitischen Chance sprechen.

Ebenfalls 2024 ist unter dem Titel „Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung von morgen“ eine Expertise durch die Gemeinnützige Hertie-Stiftung veröffentlicht worden, verfasst durch einen Expert*innenkreis aus Bildungsökonomie, Soziologie, Stiftungswelt, Politik und politischer Bildung (GHST, 2023). Dieser Text spricht vorhandene und inzwischen anerkannte Methoden der Demokratiepädagogik – im Gegensatz zur SWK-Stellungnahme – immerhin an, verweist auf Träger einzelner demokratiepädagogisch förderlicher Programme und formuliert acht Empfehlungen an die Adresse der Bundes- und Bildungspolitik. Auffällig dabei ist auch hier, dass wie auch im SWK-Papier kaum ein*e Akteur*in aus der Demokratiepädagogik genannt, geschweige denn angefragt worden ist. Auch verblüfft die Präsenz der FDP-Bundestagsabgeordneten Teutenberg in dieser Demokratiebildungs-Kommission, hat sie doch im Jahr 2023 das Ampel-Projekt des Demokratiefördergesetzes recht lautstark kritisiert und als staatlichen Übergriff eingeordnet (Brodkorb, 2022). Sie gilt als vehemente Skeptikerin gegenüber den Gestaltungsansprüchen einer lebendigen Zivilgesellschaft. Jene ist zugleich einer der Ankerpunkte des demokratiepädagogischen Denkens und seiner Projekte.

Weitere Veröffentlichungen greifen das Thema auf, so etwa die Publikation „Demokratie in die Köpfe“ (Nida-Rümelin & Zierer, 2023). Ohne hier eine umfassende Rezension bieten zu wollen, muss doch angemerkt werden, dass in dieser Schrift am Stand der fach-

lichen Diskurse souverän vorbei argumentiert wird. Hier werden im Wesentlichen schulpädagogische Modellvorstellungen der Bielefelder Tradition – von der Laborschule über von Hentigs Formel „Die Schule neu denken“ – sowie Ansätze zur Selbstwirksamkeitserfahrung angesprochen. Von den Kontroversen der politischen Bildung heute oder gar von den Konzepten der Demokratiepädagogik ist keine Rede. Ähnlich ergeht es dem demokratiepolitischen Teil dieser Schrift, der zwar ein Konzept der liberalen Demokratie anschaulich macht, die Diskurse um eine Beteiligung der Bürger*innen an der Gestaltung von Demokratie jedoch außen vor lässt. Dieses Problem zeigt auch die Programmschrift „Die neue Schule der Demokratie“ von Marina Weisband (2024). Da findet sich ein leidenschaftliches Plädoyer für die Demokratie als politische Verfassung, verbunden nur mit einer recht einseitigen Darstellung, die sich auf die Partizipations-App „Aula“ und deren Schulnetzwerk begrenzt.

5 Was wir haben und woran es mangelt

Diese durchwachsene Zwischenbilanz führt notwendigerweise zu einigen Gedanken mit Blick auf die Perspektiven und Desiderata dieser Debatte. Diese sollen hier in wenigen zusammenfassenden Thesen vorgestellt werden.

1. Es gibt inzwischen ein schulpraktisches und auch fachliches Bewusstsein von der Bedeutung der Aufgabe, Demokratiebildung zu stärken und die Schule demokratiepädagogisch zu vitalisieren. Auf der anderen Seite ist unverkennbar, dass Appellative und Positionspapiere aus der Fachwelt kaum Wirkungen zeigten. Exemplarisch ist dies in der Auseinandersetzung mit Positionspapieren wie der „Frankfurter Erklärung zur kritischen politischen Bildung“ (Schmitt & Feldmann, 2025) und dem „Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik“ (Gloe, 2025) zu erkennen. So wird vorgeschlagen, dass „[...] die ‚Diskursgemeinschaft‘ von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik sich aufraffen und verstärkt innovative und politisch wirksame Kommunikationswege beschreiten“ müsse (Albrecht, 2025), damit endlich ein demokratiepädagogischer Reformprozess entsteht. Sichtbar wird dies auch in der Auseinandersetzung um das SWK-Gutachten (DVPB et al., 2024) sowie in den kontroversen Diskursen um das „Demokratiefördergesetz“ (Klein, 2024) und die staatliche Förderpraxis von „Demokratieprojekten“ generell. Denn diesen Förderinitiativen wird selbst aus der Politischen Bildung eine Entfremdung des freien und allgemeinen Bildungsanspruchs und damit deren Instrumentalisierung bis hin zur utilitaristischen Ausbeutung durch staatliche Interessen der „Versicherheitlichung“ (Widmaier, 2022) vorgeworfen.
2. Auf der Seite der Wissenschaften ist die Lage eher ambivalent. Bisher haben sich einzig Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein an der internationalen Vergleichsstudie „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) beteiligt, die das Wissen und die Einstellungen Jugendlicher zu Politik und Demokratie untersucht (Abs et al., 2024). Nach einem entsprechenden Beschluss der KMK ist nunmehr für 2027 mit Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erstmals eine bundesweite Teilnahme vorgesehen. Überdies finden wir verschiedene Anstrengungen für ein Monitoring in der Demokratiebildung und in der Politischen Bildung. Einzelne vorweggehende Studien zur Politischen Bildung (Lange, 2010) und zur Beruflichen Bildung (Besand, 2014) haben das Feld vermessen, bleiben angesichts von dessen Komplexität aber unvollendete Ansätze. Ein Pilotprojekt mit qualitativem Zuschnitt versucht – auf Basis von Expert*inneninterviews – Eckpunkte, Vorstellungen und Indikatoren von Demokratiebildung zu beschreiben (Beutel, Kenner & Lange, 2025; Beutel & Lange, 2025). Darüber hinaus wird ein regelmäßiges Mo-

nitoring der Politischen Bildung auf Basis quantitativer Daten vorbereitet (Abs et al., 2025). Dabei ist noch nicht absehbar, ob und in welchen Dimensionen dies realisiert werden kann. Offen ist auch, inwieweit diese beiden Monitoring-Strategien in ein Ergänzungsverhältnis treten können.

3. Wir sehen eine wissenschaftsferne, oft redundante und meist unpräzise Rede von der Demokratiebildung, auf die keine adäquate programmatische oder auch nur politische Reaktion kommen kann. Demokratiebildung wird dann zu einem „Containerwort“, dass jede*r, je nach Idee, Vorstellung oder unpräzise bestimmter Hoffnung mit einer Erwartungshaltung oder, im besseren Falle, Handlungsoption verbinden kann, über die jedoch keine Übereinkunft bestehen muss oder auch nur ansatzweise besteht. Der Preis dafür liegt darin, dass Demokratiebildung und Demokratiepädagogik zu Schlagwörtern zu verkommen drohen, die darauf verzichten, die Einsichten, Praxiserfahrungen und die damit verbundenen Fortschritte in der Konzeptarbeit zur Demokratiepädagogik und Demokratiebildung – also insgesamt die fachlichen Leistungen und den damit erreichten Stand in Praxis und Wissenschaft – zu berücksichtigen.
4. Die bilanzierenden jüngeren Handbücher zur Demokratiepädagogik (Beutel et al., 2022; Culp et al., 2023) wiederum thematisieren eine durchaus ausbaufähige Kommunikation zwischen den empirischen Bildungswissenschaften, der Politikdidaktik und vor allem der schulpädagogisch orientierten Demokratiepädagogik. Überdies wird gegenüber der Demokratiepädagogik angemahnt, dass diese, gerade um ihre praktische Orientierung stabil begründen zu können, eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweils zugrundeliegenden Konzepten von Demokratie sowie der bildungspolitisch und demokratiepädagogisch virulenten Frage der Bildungsgerechtigkeit führen müsse (Hedtke, 2024).
5. Ein großer Gewinn sind die vielfältigen schulpraktischen Erfahrungen, Projektportraits und Schul-Vignetten, die verdeutlichen, dass die Pädagogik und damit auch die Demokratiepädagogik eine Handlungswissenschaft verkörpern, deren praktische Dimension der Wissenschaft meist einige Schritte voraus ist. Doch auch diese vielfältige Praxisanschauung und, was typisch ist für dieses pädagogische Handlungsfeld, die variantenreichen Erfahrungen demokratischer Schulentwicklung spielen in der SWK-Stellungnahme und den jüngeren Büchern zum Thema keine Rolle. Dabei sind Netzwerke, Modellverbände und qualitative Zertifizierungsprogramme, wie z. B. vor 20 Jahren das Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung (BLK) „Demokratie lernen & leben“, die Projekte des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“ (Feurich & Förster, 2022) oder die profilierten Schulen im Deutschen Schulpreis wirksam und erfolgversprechend. Sie geben zudem durch eigene, zwangsläufig eher kleine Evaluationsstudien Anschauung vom Potenzial einer demokratieförderlichen Pädagogik und Schulentwicklung (Beutel & Feurich, 2020).
6. Der Deutsche Schulpreis (DSP) hat schon seit seiner Konstituierung mit dessen erster Ausschreibung qualitätsorientierte Merkmale einer demokratiepädagogisch gehaltvollen Schule benannt: Durch die DSP-Qualitätskriterien „Verantwortung, Umgang mit Vielfalt, Schulleben und schulische Partner“ lässt sich allen im DSP qualifizierten Schulen eine demokratiepädagogisch gehaltvolle Basis zusprechen. Mit der aktuellen Ausschreibung 2025 wurde dies durch den „Themenpreis Demokratiebildung“ (Anders, 2024) ergänzt, auf dessen Ergebnisse man gespannt sein darf. Eine kritische fachliche Auseinandersetzung damit ist eine hier entstehende besondere Chance.

6 Fazit

Demokratiepädagogik und Demokratiebildung sind – das wird deutlich – erheblich mehr als eine Hoffnung. Sie sind auch mehr als eine Option im Sinne der Auswahl einer Möglichkeit und Entwicklungsperspektive unter vielen. Sie beschreiben unabweisbar eine Notwendigkeit, die zugleich die Schulentwicklung, deren Beratung und die sie begleitenden Wissenschaften in ein fortwährendes Dilemma bringen. Eine „good governance“ dazu zu formulieren und zu operationalisieren, wird schwierig sein, denn Demokratiebildung ist – so gesehen – nur begrenzt planbar. Aber sie ist auf Beratung angewiesen und zehrt vom Blick auf die differente und vielfältige pädagogische Praxis von Schulen und schulischen Netzwerken. Die stetige detailgenaue Beschreibung und Auswertung dieser Praxis sowie eine intensivere, diese Praxis ergänzende Forschungsförderung (Beutel, 2016) böten die große Chance, die demokratische Schule, eine ihr zugehörige Lehrer*innenbildung und damit die Demokratiebildung zu stärken und zu konturieren.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M., Hellmich, S. N., Hulkovych, V., Huschle, L., & Wasenitz, S. (2025). Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 332–345). Beltz.
- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (2024). *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U., & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrössenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Albrecht, A. (2025). Vom Magdeburger Manifest zur Hofgeismarer Erklärung: Drei Grundsatz-erklärungen zur demokratischen politischen Bildung. In W. Beutel, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 179–191). Wochenschau.
- Anders, F. (2024, 22. November). *Deutscher Schulpreis lobt Themenpreis Demokratiebildung aus*. Deutscher Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/deutscher-schulpreis-lobt-themenpreis-demokratiebildung-aus/>
- Besand, A. (2014). *Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Beutel, S.-I., Busch, M., & Ruberg, C. (Hrsg.). (2025). *Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten* (Jahrbuch für Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2025/26). Wochenschau.
- Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 226–238. <https://www.waxmann.com/artikelART101979>
- Beutel, W., & Feurich, A. (2020). Wirkungsanalysen und Demokratieforschung – der Beitrag von Wettbewerb und Förderprogramm „Demokratisch Handeln“. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 189–205). Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.11>
- Beutel, W., & Geweke, M. (2024). *SWK-Empfehlungen. Abschauen erlaubt: Ein Blick in die Praxis der Demokratiebildung*. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/abschauen-erlaubt-ein-blick-in-die-praxis-der-demokratiebildung/>
- Beutel, W., & Gloe, M. (2023). Papier ist geduldig. Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebil-

- dung von 2018. In S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.), *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie* (Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2023/24, S. 180–204). <https://doi.org/10.46499/9783954142040>
- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V., & Seifert, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022). Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und Politische Bildung“. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 154–183). <https://doi.org/10.46499/1852>
- Beutel, W., Kenner, S., & Lange, D. (Hrsg.). (2025). *Demokratiebildung. Eine Orientierung*. Monitor Demokratiebildung, Bd. 1. Wochenschau.
- Beutel, W. & Lange, D. (Hrsg.). (2025). *Demokratiebildung. Der Monitor-Bericht*. Monitor Demokratiebildung, Bd. 2. Wochenschau.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (Hrsg.) (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>.
- Brodkorb, M. (2022). Demokratie der Lemminge. *Cicero*, 9/2022, 15–23.
- Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (Hrsg.). (2023). *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536>
- DVPB et al. (Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V., Gesellschaft für Politikdidaktik u. politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Ausschuss Soziologie in Schule und Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie). (2024). *Problematische Stellungnahme der SWK zu Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Fachverbände fordern eine Überarbeitung!* https://degede.de/wp-content/uploads/2025/01/Stellungnahme_SWK_fina_dvpb_sz_mp_mg_ab_aw_js.pdf, Zugriff v. 31.01.2025
- Feurich, A., & Förster, M. (2022). Demokratie erfahren, demokratisch handeln. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 52–61). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1852>
- GHST (Gemeinnützige Hertie-Stiftung). (Hrsg.). (2023). *Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung für Morgen*. Bericht der Hertie-Kommission Demokratie und Bildung im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. GHST. https://www.ghst.de/fileadmin/images/01_Bilddatenbank_Website/Demokratie_staerken/Kommission_Demokratie_Bildung/Kommissionsbericht/GHS_kommissionsbericht_digital_1.pdf
- Gloe, M. (2025). Das Magdeburger Manifest: Handlungsprogramm für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiebildung. Eine Orientierung* (Monitor Demokratiebildung Bd. 1, S. 179–191). Wochenschau.
- Hedtke, R. (2024). Arm und Reich. Zur Bedeutung ökonomischer Ungleichheit für die Demokratiebildung. In M. Gloe & W. Beutel (Hrsg.), *Konflikte. Gesellschaft und Politik demokratisch gestalten* (Jahrbuch für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung 2024/25, S. 82–99). Wochenschau.
- Kenner, S., & Lange, D. (2022) Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). <https://doi.org/10.46499/1852>
- Klein, A. (2024). Vom Demokratiefördergesetz zum Engagementfördergesetz. In H. Kleger & A. Klein (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Neue Formen der Bürgerbeteiligung als Demokratiestärkung* (S. 117–125). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43201-0_7
- Kolleck, N. (2024, 26. August). Wir brauchen ein Schulfach für Demokratie. *ZEIT online*, 36. <https://www.zeit.de/2024/36/politische-bildung-demokratie-schule-rechtsextremismus>
- Lange, D. (2010). *Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Wochenschau.

- Maritzen, N. (2012). Die Bedeutung von Qualitätsstandards in der demokratischen Schulentwicklung. In W. Beutel, P. Fauser & H. Rademacher (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung* (S. 66–81.). Wochenschau.
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der Politischen Bildung* (S. 160–179). Wochenschau.
- Nida-Rümelin, J., & Zierer, K. (2023). *Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet*. Hirzel.
- Schmitt, S., & Feldmann, D. (2025). Demokratiebildung und kritische politische Bildung. Die „Frankfurter Erklärung“ und ihre Relevanz für Debatten um Demokratiebildung. W. Beutel, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiebildung. Eine Orientierung* (Monitor Demokratiebildung Bd. 1, S. 207–217). Wochenschau.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf
- Weisband, M. (unter Mitwirkung von D. Mendlewitsch). (2024). *Die neue Schule der Demokratie. Wilder denken, wirksam handeln*. S. Fischer.
- Widmaier, B. (2022). *Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention*. Wochenschau.

Wolfgang Beutel, Dr. phil., Vertretungsprofessor für Didaktik der politischen Bildung, Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: beutel@idd.uni-hannover.de

Korrespondenzadresse: Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover, Callinstr. 20/22, 30167 Hannover

ORCID: 0000-0001-9281-2580

Silvia-Iris Beutel, Michaela Geweke, Christiane Ruberg & Lutz van Spankeren

Demokratie in Schule und Lehrer*innenbildung

Zusammenfassung

*Wie können angehende Lehrkräfte und Berufseinsteiger*innen darauf vorbereitet werden, eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur zu gestalten und antidemokratischen Konfrontationen in der Schule zu begegnen? Dieser Diskussionsbeitrag richtet den Blick zunächst auf demokratische Konzepte und Praxiserfahrungen von Schulen, thematisiert die Position und Stellung von „Demokratiebildung“ exemplarisch in Lehramtsstudiengängen und verknüpft diese Darstellung mit Überlegungen für eine Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, welche die Professionalisierung für die Querschnittsaufgabe der Demokratiebildung zumindest im Ansatz berücksichtigt. Abschließend wird der Entwicklungs- und Forschungsbedarf aus bildungswissenschaftlicher Sicht angesprochen.*

*Schlüsselwörter: Beteiligungsangebote; Demokratiebildung; Demokratiepädagogik; Lehrer*innenbildung; Lehrer*innenfortbildung*

Democracy in Schools and Teacher Education

Abstract

How can prospective and new teachers be prepared to shape a democratic school and teaching culture and counter anti-democratic confrontations at school? This article examines democratic concepts and practical experiences in schools, to then explore the position and role of “democratic education” in teacher training programs looking at exemplary cases. This is complemented by considerations for the initial and continuing education of teachers that take into account the professionalization of democratic education as an overarching task. Finally, the need for further development and research from an educational science perspective is addressed.

Keywords: participation opportunities; democracy education; democratic pedagogy; teacher education; teacher professional development

1 Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

In pluralistischen und interkulturell geprägten Gesellschaften wird Demokratie mit einer Formulierung von Hannah Arendt (1993) als das „Zusammen- und Miteinandersein der Verschiedenen“ (S. 9) verstanden. Damit verbunden ist ein gesellschaftlicher Lern- und Gestaltungsprozess, der auch und gerade in der Schule realisiert werden muss. Dieser Einsicht entsprechen die auf eine Erziehung zur demokratischen Mitverantwortung zie-

lenden Bestimmungen aller Landesschulgesetze ebenso wie bildungspolitische Empfehlungen vor allem der Kultusminister*innenkonferenz (KMK, 2018, 2019), in denen die Länder ihren Willen bekunden, „eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ zu fördern (KMK, 2018, S. 6).

Damit wird deutlich, dass alle in der Schule tätigen Pädagog*innen sich der Aufgabe der Demokratiebildung zuwenden müssen. Es liegt auf der Hand, dass diese nicht allein fachdidaktisch ausgelegt und nur auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht bezogen werden kann. Für die Lehrer*innenbildung entstehen daraus Notwendigkeiten einer über Fachgrenzen hinausgehenden Qualifikation: Demokratiepädagogik wird zur Querschnittsaufgabe (Beutel, 2016). Sie kann über Handlungsfelder im Unterricht mit innovativen Lehr-Lerndesigns, mit peer-moderierter, formativer Leistungsbeurteilung (Beutel & Pant, 2024), einem der Region zugewandten Schulleben und demokratiestarken Kooperationsverbänden mit weiteren – auch außerschulischen – Akteur*innen unterstützt werden. All dies benötigt aber eine Grundlage in der Lehrer*innenbildung.

2 Demokratiebildung in der Schule

Wie kann der von der KMK in ihrer Empfehlung zur „Demokratiebildung“ genannten Aufgabe einer „curricularen Verankerung [des Themas] in den Fächern sowie in fächerverbindenden, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Zusammenhängen“ (KMK, 2018, S. 8) angemessen entsprochen werden, zumal angesichts begrenzter Unterrichts- und Lehrendenarbeitszeit? Die pragmatistische Überlegung John Deweys: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 2011/1916, S. 121), erschließt eine gleichermaßen die Lehrkräfteausbildung wie auch die berufliche Praxis berührende Perspektive auf Demokratiebildung. Lehrkraft zu sein verlangt demnach ein Professionsverständnis, das neben der fachorientierten Ausrichtung Demokratievermittlung als Gestaltungsauftrag der Schule umfasst.

Im Folgenden sollen zwei Schulen exemplarisch skizziert werden, die auf die Notwendigkeiten, die sich aus dieser komplexen Aufgabe ergeben, mit innovativen und praxisnahen Konzepten reagieren. Solche Konzepte können brückenstiftend und beispielgebend für eine demokratiepädagogisch gehaltvolle Lehrkräfteausbildung sein.

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS) hat als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung die Aufgabe, innovative Konzepte des Lehrens und Lernens im Blick auf die Übertragbarkeit in andere Bildungseinrichtungen zu entwickeln und zu erproben. Dazu gehören auch Konzepte der Demokratiebildung und der Lehrer*innenprofessionalisierung. Das Thomas-Morus-Gymnasium Oelde hat sich 2012, ausgehend von internen und externen Entwicklungsimpulsen, aber auch auf Basis einer ausgeprägt innovationsoffenen Haltung mit professionsprägendem Anspruch, auf einen systematischen und partizipativen Weg der Neukonzeption begeben. Beide Schulen gehören zum Preisträgernetzwerk des Deutschen Schulpreises.

Am OS gibt es neben etablierten Formen der Mitbestimmung wie dem Kollegiat*innenrat oder der Schulkonferenz vielfältige Ansätze von Demokratiebildung. Ein wesentliches

Element ist hierbei auch die besondere Schularchitektur als „offenes Haus“ (Zenke, 2021), die eine partizipative Aneignung des Schulraums fördert, etwa durch die Nutzung von Unterrichtsflächen als schulöffentlich einsehbaren Konferenzorten und den Verzicht auf Lehrer*innenzimmer zu Gunsten frei zugänglicher Arbeitsbereiche.

Auf Ebene des Bildungsgangs gibt es umfangreiche Möglichkeiten der Mitgestaltung, sei es bei der Wahl von Kursen, Profilen und Projekten oder bei der Mitplanung von Lernarrangements. So bietet das schulspezifische Verfahren der Lernstandsdiagnostik und Leistungsbeurteilung Kollegiat*innen die Chance, neben Klausuren unterschiedliche Formen von schriftlichen, mündlichen und produktorientierten Leistungsnachweisen zu wählen. Zur Kommunikation über erbrachte Leistungen dient das laufbahnbegleitende Ausbildungsportfolio, das strukturierte Stellungnahmen der Kollegiat*innen zu den Bewertungen ihrer Lehrenden enthält.

Zwei beispielhafte Lernarrangements zeigen, wie sich unterrichtliche Lernerträge in einen demokratieorientierten Entwicklungsprozess einbinden lassen. Einen integrativen Ansatz, der Demokratieverziehung als Querschnittsaufgabe mit fachbezogenen curricularen Anforderungen verbindet, verfolgt der jahrgangsübergreifende Kursverbund „Demokratische Partizipation“ (Eisenberger et al., 2024). Hier werden mehrere fachliche Schwerpunkte (Politische Bildung, Philosophie, künstlerisch-ästhetische Bildung, perspektivisch Naturwissenschaften) unter dem „Dach“ der Politischen Bildung verknüpft. Neben den fachspezifischen Lerngruppen gibt es plenare Zusammenkünfte der Kursgruppen sowie Phasen der Arbeit an selbstgewählten Projekten. Letztere sollen im Sinne einer reflektierten demokratischen Teilhabe dazu beitragen, das OS zu gestalten und zu verändern.

Die Verknüpfung von Fachunterricht unter dem Dach einer gesellschaftlich bedeutsamen Fragestellung kennzeichnet die fächerübergreifenden Profile der Qualifikationsphase. Hier werden jeweils drei Grundkurse thematisch gebündelt. Im Profil „One World“ etwa werden Fragen der Globalisierung aus der Perspektive der Fächer Englisch, Chemie und Geschichte bearbeitet. Leitend ist dabei die Idee, disziplinäre Grenzen „nicht nur einfach zu überschreiten [...], sondern diesen Prozess selbst zu reflektieren und die darin eingehenden Fachperspektiven zu relativieren“ (Huber, 2005, S. 123). Gleichzeitig sollen die Kollegiat*innen im Profilunterricht erfahren, dass die zentralen Probleme unserer Welt nur in der „Verständigung zwischen den Verschiedenen“ (Huber, 2005, S. 122) gelöst werden können.

Das Thomas-Morus-Gymnasium Oelde, wie das OS eine Schule in staatlicher Trägerschaft, versteht sich als demokratischer Lernraum. Auch diese Schule unterstützt mit transparenter und flexibler Gestaltung des Schulraums partizipative Strukturen. Ihre Entwicklungsvorhaben werden in strukturierten und transparenten Prozessen unter Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft vorangetrieben (Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 32). Über Projektgruppen, Klassenräte und Arbeitsgemeinschaften können Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern bedeutsame Themen bearbeiten und in die schulischen Gremien überantworten. Bereits implementierte Konzepte wie z. B. eine digitale Lernzeit oder ein Lernzeitenbüro für die Oberstufe werden durch Befragungen der Schüler*innenschaft weiterentwickelt.

Ein bedeutendes Projekt ist die Entwicklung und Implementation des Phänomenbasierten Lernens (PBL) in den Jahrgangsstufen 7–9 (Ullrich, 2023). Kerngedanke des an den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen orientierten Lernarrangements ist, „dass die Schüler:innen sich Themen und Fragen suchen, die sie selbst interessieren, die einen Platz in ihrem Leben und ihrer Zukunft haben und die sie selbstgesteuert bearbeiten können“ (ebd., S. 88). Das PBL dient als Experimentierraum für selbstgesteuertes, fächerübergreifendes und kooperatives Lernen, in dem Schüler*innen Selbstwirksamkeit und Teilhabe erfahren. Ein dem PBL verwandtes Format ist die mehrfach mit Preisen ausgezeichnete AG „TMG for Future“, in der Schüler*innen gemeinsam Projekte zu Klima- und Naturschutz sowie demokratisch-politischer Bildung und Partizipation umsetzen. All dies wirkt sich auf die schulinterne Fortbildung und die praxisbezogene Professionalisierung des Kollegiums aus.

3 Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Die skizzierten Schulkonzepte zeigen, dass Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe (Beutel & Geweke, 2024) nicht alleine in der Verantwortung der Fachlehrer*innen für Politik und Geschichte liegt, sondern alle Lehrkräfte als Gestalter*innen einer „Demokratie als Lebensform“ (Edelstein, 2008) adressiert. Dementsprechend wird im aktuellen Diskurs betont, dass Demokratiebildung fachliche politische Bildung gleichermaßen umfasst wie demokratiepädagogische Ansätze, die eine Beteiligung und das Erleben demokratischer Handlungsweisen und Prozesse in der Schule aufgreifen (Berkemeyer et al., 2023a; Kenner & Lange, 2020; May, 2022).

Mit der Betonung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe ist die Frage verbunden, wie diese berufliche Aufgabe in das Studienangebot angehender Lehrkräfte integriert werden kann. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund einer beobachteten „Entpolitisierung“ (Achour et al., 2020, S. 178) der Lehrer*innenbildung, im Zuge derer in den letzten Jahren gesellschaftlich und für die Demokratie bedeutsame Themen zugunsten anderer wichtiger Kompetenzbereiche – etwa Lehrangebote zu „Diagnose“ und „Förderung“ (Ruberg & Schumpich, 2024) – zunehmend verdrängt wurden. Doch wie können Lehrkräfte eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur gestalten und wie können sie antidemokratischen Konfrontationen in Schule und Unterricht begegnen (Gessner et al., 2024)?

Die bildungspolitischen Empfehlungen, wie die Standards für die Lehrkräftebildung (KMK, 2019) sowie der KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, 2018) greifen zwar Demokratiebildung als Bestandteil der Lehrer*innenbildung auf, jedoch lassen sie der Praxis viel Spielraum. Von einer systematischen und flächendeckenden Verankerung der Demokratiebildung in den Curricula der lehrer*innenbildenden Universitäten kann aktuell nicht die Rede sein (Achour et al., 2020; Berkemeyer et al., 2023a). Daher wundert es nicht, dass Lehrkräfte weiterführender Schulen der Demokratiebildung „einen eher geringen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung“ zuschreiben (Schneider & Gerold, 2018, S. 28). Explorative Analysen des Studienangebots an lehrer*innenbildenden Universitäten zeigen zudem, dass sich Demokratiebildung v. a. durch einzelne Module und Veranstaltungen sowie als Ergänzung zum grundständigen Studium findet (Achour et al., 2020; Berkemeyer et al., 2023a; Berkemeyer et al., 2023b; Damerau et al., 2017). Das ist angesichts der Aufgabe völlig unzureichend.

Beispiele für eine nachhaltige Verankerung von Demokratiebildung in das Lehramtsstudium sind die Projekte „Lehrkräfte als Agenten der Demokratie (LADi)“ an der Universität Jena (o. J.), das Projekt „ADILA – Aktiv für Demokratiebildung im Lehramt“ an der Universität Trier (o. J.) sowie ausgewählte Module in den Bildungswissenschaften an der TU Dortmund.

Das interdisziplinäre Projekt „LADi“ bereitet zukünftige Lehrkräfte auf demokratieorientierte Bildungsaufgaben vor. Ein Ziel besteht darin, gemeinsam mit allen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen Demokratiebildung im Lehramtsstudium strukturell zu verankern. Durch die drei Teilprojekte „Haltungen und Einstellungen von angehenden Lehrkräften“, „Globale und postkoloniale Bildung“, „Demokratiebildung mit politikfernen und demokratiekritischen Jugendlichen“ sowie ein Praxissemester im Ausland, das Gelegenheiten für Reflexionsprozesse über kulturelle Differenz und Diversitätserfahrungen ermöglicht, soll ein erfahrungsgesättigtes Demokratieverständnis vermittelt werden.

Das Projekt „ADILA“ an der Universität Trier bietet eine vertiefte Ausbildung zur Demokratiebildung. Durch interdisziplinäre Module, Praxiserfahrungen und ein E-Portfolio sollen Lehramtsstudierende Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, demokratische Schulkultur zu gestalten und zu fördern. Das Vorhaben wird durch ein Forschungsprojekt unterstützt, in dessen Rahmen ein empirisch untermauertes Kompetenzmodell zur demokratiebezogenen Professionalisierung von Lehrkräften entwickelt wird.

In den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehramtsstudiengänge an der TU Dortmund ist Demokratiebildung modular verankert. Alle Lehramtsstudierenden besuchen das Kernmodul 1 im BA-Studiengang Bildungswissenschaften. In der schulpädagogischen Einführungsvorlesung werden u. a. globale Netzwerke, Demokratiepädagogik und demokratische Schulentwicklung sowie transkulturelle Zusammenarbeit thematisiert. Zudem werden Aspekte wie Ressourcenmanagement, Friedenssicherung und Lebensbedingungen im Kontext von „Learning for Life“ in enger Anbindung an die BNE-Modellkommune Dortmund behandelt. Im hybriden Seminar „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ werden aktuelle didaktische Modelle (Konstruktivismus, Inklusion, BNE) in ihrem demokratiepädagogischen Potenzial thematisiert. Digitale Lerneinheiten ermöglichen ein individuelles und kollaboratives Studieren im eigenen Tempo. Präsenz-Workshops mit kleiner Teilnehmendenzahl zielen auf Verständigung und Reflexion. Weitere bildungswissenschaftliche Studienangebote etwa zur Rassismuskritik oder Veranstaltungen, die fachliches Lernen mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbinden, sind derzeit schulformspezifisch ausgerichtet und erreichen nur einen Teil der angehenden Lehrkräfte.

4 Ausblick: Demokratiebildung als gemeinsame Verantwortung von Bildungseinrichtungen, Politik und Zivilgesellschaft

Es ist zunächst festzuhalten: Insgesamt fehlen zu den aktuellen Lehr-Lernformaten noch verlässliche Befunde zu ihrer Wirksamkeit (Berkemeyer et al., 2023a). Um eine aktuelle Bestandsaufnahme zum Stellenwert und zur Implementierung von „Demokratiebildung“ in der Lehrer*innenbildung zu erhalten, wären systematische fachübergreifende Analysen zum Begriffsverständnis und zum Stellenwert der Demokratiebildung sowohl in den

Studiengängen sowie in den Curricula der zweiten Phase als auch in den Programmen für Seiteneinsteiger*innen hilfreich.

Ferner wird deutlich, dass die lehrer*innenbildenden Institutionen im Kontext der Demokratiebildung nicht nur den Auftrag haben, angehende Lehrkräfte fachlich zu qualifizieren. Sie müssen sie auch auf ihre Rolle als Gestalter*innen einer demokratischen Schulkultur vorbereiten. Grundlegend dafür ist, dass sie in allen Phasen ihrer Ausbildung sowie in Fortbildungsangeboten demokratiepädagogische Ansätze kennen lernen und ermutigt werden, diese auch in die eigene schulische Praxis zu integrieren. Schulbeispiele, wie das OS oder das Thomas-Morus-Gymnasium, können praxisnahe Einblicke in das Feld demokratischer Schulentwicklung eröffnen und aufzeigen, wie die ambivalenten Grundmuster des Bildungssystems zugunsten von Partizipation, Mitbestimmung und Verantwortung ausbalanciert werden können.

Die Institutionen der Lehrer*innenbildung, wie Hochschulen, aber auch Studienseminare, sind nicht per se demokratische Einrichtungen, sondern zeichnen sich durch widersprüchliche Funktionen aus. So sollen Universitäten einerseits Orte eigenverantwortlichen Lernens und partizipativer Mitbestimmung sein, andererseits sind Lehramtsstudierende überwiegend mit verschulter und hierarchisch organisierten Lehr-, Lern- und Prüfungskontexten konfrontiert, die von den grundsätzlichen Asymmetrien und Antinomien pädagogischer Beziehungen gekennzeichnet sind (Bressler, 2023; Riepler & Seyss-Inquart, 2023). Auch als Lehramtsanwärter*innen sind sie anschließend in der zweiten Phase der Ausbildung häufig einem hohen Druck zur Konformität ausgesetzt (Wernet, 2009) und erfahren sich insbesondere im Hinblick auf ihre Bewertung in Abhängigkeit von ihren Ausbilder*innen in Schulen und Studienseminaren.

Vorschläge aus dem universitären Kontext zur Stärkung partizipativer Mitarbeit, zur Erweiterung formeller Lerngelegenheiten sowie zur Entwicklung innovativer Leistungsformate – z. B. die Mitarbeit an demokratieorientierten Forschungs- und Studienprojekten, Kooperationen mit Bildungseinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen oder auch die Anrechnung von gesellschaftlichem Engagement auf die Kreditierung und Benotung (Raffaele & Rediger, 2021) – erscheinen in Ergänzung zu inhaltlichen Angeboten im Themenfeld der Demokratiebildung besonders zielführend.

Sie verdeutlichen jedoch auch, dass die Entwicklung sowie strukturelle Verankerung verbindlicher demokratiebildender Angebote nicht isoliert von den jeweiligen Akteur*innen vorgenommen werden können und eine stärkere Unterstützung durch politische Entscheidungsträger*innen benötigen. Zudem braucht es eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen aus Universitäten, Studienseminaren, Landesinstituten sowie Vertreter*innen der Zivilgesellschaft und eine Sensibilisierung und Professionalisierung des lehrer*innenbildenden Personals für Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe.

Literatur und Internetquellen

Achour, S., Lücke, M., & Pech, D. (2020). Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 177–187). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_12

- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik?* Fragmente aus dem Nachlaß, hrsg. von U. Ludz. Piper.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., & May, M. (2023a). *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beltz.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., Koerrenz, R., May, M., & Volkmann, L. (2023b). Auf dem Weg zu einem Curriculum der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung – Das Projekt LADI und beyond. In N. Berkemeyer, E. Franzmann & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 114–136). Beltz.
- Beutel, S.-I., Geweke, M., & Lau, R. (2023). Neue Prüfungskultur: Beispiele aus dem Oberstufen-Kolleg. In D. von Elsenau, S. Gorski & K. Zumbink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 137–150). Cornelsen.
- Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2024). *Lernen ohne Noten. Alternativen der Leistungsbeurteilung* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-045032-5>
- Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 226–238. <https://www.waxmann.com/artikelART101979>
- Beutel, W., & Geweke, M. (2024). *SWK-Empfehlungen – Abschauen erlaubt: Ein Blick in die Praxis der Demokratiebildung*. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/abschauen-erlaubt-ein-blick-in-die-praxis-der-demokratiebildung/>
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6006>
- Edelstein, W. (2008). Schule als demokratische Lebensform: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. *Lernende Schule*, 11 (43), 4–6.
- Damerau, F., May, M., & Patz, J. (2017). *Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen: Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe*. KomRex. <https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/390/demokratiebildung-komrex2017-druckversion-ii.pdf>
- Dewey, J. (2011/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl., hrsg. und mit einem Vorwort von J. Oelkers). Beltz.
- Eisenberger, S., Inger, G., & Piotrowski, C. (2024). *Kursverbund „Demokratische Partizipation“ und Mentoring*. https://oberstufen-kolleg.de/wp-content/uploads/2024/05/Konzept_Kursverbund-2024-Demokratische-Partizipation-Mentoring.pdf
- Gessner, S., Becker, R., & Klingler, P. (2024). Demokratiebildung und die Frage der Haltung?! Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer. In K. Porges, B. Menzel & S. Bachmann (Hrsg.), *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung: Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen* (S. 26–37). Beltz.
- Huber, L. (2005). Warum fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 109–124). Laborschule Bielefeld.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsexremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und*

- Forschungsbilanzen* (S. 251–264). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12
- Raffaale, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (HoF-Arbeitsbericht 117). Unter Mitarbeit von S. Schneider. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2023). Pädagogische Beziehungen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.) *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 419–426). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_52
- Robert Bosch Stiftung. (2024). Projektförmiges Lernen und nachhaltige Bildungsprozesse am Thomas-Morus-Gymnasium. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Deutscher Schulpreis 2024. Alle Preisträger und nominierten Schulen* (S. 30–33). <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutscher-schulpreis-2024>
- Ruberg, C., & Schumpich, F. (2024). Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 51–74). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786270.6>
- Schneider, H., & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen: Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf
- Ullrich, C. (2023). Phänomenbasiertes Lernen am Gymnasium. Schulbericht des Thomas-Morus-Gymnasiums Oelde. *Friedrich Jahresheft*, 41, 86–89.
- Universität Jena (o. J.). *Lehrkräfte als Agenten der Demokratie (LADi)*. <https://www.profil.uni-jena.de/52/lehrkraefte-als-agenten-der-demokratie-ladi>
- Universität Trier (o. J.). *Aktiv für Demokratiebildung im Lehramt (ADILA)*. https://www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereich-iii/faecher/geschichte/profil/fachgebiete/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften/forschung-und-projekte/adila-aktiv-fuer-demokratiebildung-im-lehramt?utm_source=chatgpt.com
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 46–63. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3096796>
- Zenke, T. (2021). Die Schule als offenes Haus. Zum Verhältnis von Schularchitektur und Demokratiepädagogik. *Lernende Schule*, 24 (92), 29–32.

Silvia-Iris Beutel, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund.

E-Mail: silvia-iris.beutel@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

Michaela Geweke, Dr. phil., Pädagogische Leiterin des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

E-Mail: michaela.geweke@uni-bielefeld.de

Korrespondenzadresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

Christiane Ruberg, Dr. phil., Akademische Rätin an der Technischen Universität Dortmund
am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik.

E-Mail: christiane.ruberg@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227
Dortmund

Lutz van Spankeren, Dr. phil., Leiter des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

E-Mail: lutz.van_spankeren@uni-bielefeld.de

Korrespondenzadresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld

Kathrin Racherbäumer & Verena Schreiber

„Erinnerungskultur ist kein starrer, sondern ein sehr dynamischer Prozess“

Ein Interview mit Meron Mendel über die Notwendigkeit einer dialogischen Bildungsarbeit

Zusammenfassung

Mit Meron Mendel, dem Direktor der Frankfurter Bildungsstätte Anne Frank, sprechen wir über seinen persönlichen Weg in die politische Bildungsarbeit, die Herausforderungen der Demokratiebildung und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen. In Anbetracht einer Welt, die zunehmend von autoritären Tendenzen beeinflusst wird, betont er die Dringlichkeit, das Schulsystem grundlegend zu reformieren und die politische Bildung als interaktiven, dialogischen Prozess zu gestalten.

Schlüsselwörter: Demokratische Bildung; Erinnerungskultur; Antisemitismus; Bildungsstätte; Interview

„Remembrance Culture Is Not a Rigid, but a Very Dynamic Process“

An Interview with Meron Mendel About the Need for Dialogue-based Educational Work

Abstract

We talk to Meron Mendel, Director of the Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt, about his personal journey into political education, the challenges of democracy education, and current social developments in Germany. In view of a world increasingly influenced by authoritarian tendencies, he emphasizes the urgency of fundamental reform in the school system and of shaping political education as an interactive and dialogical process.

Keywords: democracy education; culture of remembrance; antisemitism; educational institution; interview

Verena Schreiber: Lieber Meron, herzlichen Dank für deine Bereitschaft, uns ein Interview zu geben. Uns würde zu Beginn interessieren, wann und wo du eigentlich zum ersten Mal mit politischer Bildungsarbeit in Berührung gekommen bist.

Meron Mendel: Mein Ort der Politisierung war der israelisch-palästinensische Konflikt. Ich bin glücklicherweise in den 1990er-Jahren aufgewachsen. Das war meine Jugendzeit – eine Zeit, in der man wirklich das Gefühl hatte, dass die Sachen vorankommen

und dass es sich lohnt, zu kämpfen, weil wir etwas erreichen. Ich war schon Anfang der 1990er Jahre in der Friedensbewegung, nahm an sehr vielen Demonstrationen und Projekten von jüdischen Israelis und Palästinensern teil. 1993 wurde das Friedensabkommen, das sogenannte Oslo-Abkommen zwischen Palästinensern und Israelis, unterzeichnet. Das war die goldene Zeit, in der wir nach vorne geschaut haben und gesagt haben, jetzt wird endlich alles gut. Das war politische Aktivität, die schon damals sehr viel mit Bildung zu tun hatte. Diese Begegnungsprojekte haben in Bildungsstätten stattgefunden. Wir waren auch in der Schule sehr aktiv. Das war der Anfang.

Verena Schreiber: Wie hat sich dein Weg von diesem ersten Kontakt bis zur Bildungsstätte Anne Frank weiterentwickelt?

Meron Mendel: Ich bin seit 2010 in der Bildungsstätte, also schon gute 14 Jahre. Das war eher dem Zufall geschuldet. Ich hatte eine Mittelbaustelle an der Goethe-Universität, wo ich meine Habilitation schreiben wollte. Dann wurde die Stelle der Leitung der Bildungsstätte frei und ein Bekannter fragte mich, ob ich Lust hätte, mich zu bewerben. Das schien mir reizvoll, gerade weil es eine sehr kleine Einrichtung war, alles sehr bescheiden. Ich dachte eigentlich, es gibt hier ein riesengroßes Potenzial. Gerade auch aus meiner Migrationsgeschichte war mir klar, dass es sehr viel Unbearbeitetes in der Gesellschaft gibt. Es fehlte eine Einrichtung, die sich dezidiert an die Migrationsgesellschaft wendet und die historische Bildung mit politischer Bildung zu aktuellen Geschehnissen verbindet. Ich habe dann meine wissenschaftliche Karriere auf Eis gelegt und mich in die Praxis gestürzt. Inzwischen ist das Pendel wieder ein bisschen in die andere Richtung geschlagen und ich habe für mich eine gute Mischung aus Wissenschaft und Praxis, aus politischer Bildung und Forschung gefunden. Das sind die zwei Seelen, die in meiner Brust sind.

Kathrin Racherbäumer: Wenn du jetzt auf die Anne Frank Bildungsstätte schaust, wie gestaltet ihr dort die Bildungsarbeit konkret, wie behandelt ihr zum Beispiel Themen wie Antisemitismus, Rassismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit in euren unterschiedlichen Programmen?

Meron Mendel: Meine erste Entscheidung, als ich zur Einrichtung kam, war, den Namen zu ändern. Bis dahin hieß sie „Jugendbegegnungsstätte“. Ich habe den Namen in „Bildungsstätte“ geändert, denn unsere Zielgruppe sollten nicht nur Jugendliche sein. Inzwischen würde ich sogar sagen, dass es mehrheitlich nicht Jugendliche sind. Es gibt diesen Reflex, alles auf die Jugend abzuladen: Sie müssen verstehen, sie müssen besser werden. Problematische Entwicklungen in der Gesellschaft finden aber in sehr unterschiedlichen Generationen statt. Von daher arbeiten wir quer durch die Gesellschaft. Unsere Zielgruppen sind extrem divers. Es beginnt bei Schulklassen oder Jugendclubs und endet bei Beamten, beim Bundeskriminalamt, bei führenden Kunst- und Kultureinrichtungen der Bundesrepublik. Wir arbeiten in sogenannten sozialen Brennpunktvierteln und mit „Eliten“ in Führungszeichen, also ohne die verschwörungstheoretische Bedeutung zu bedienen. Denn wir glauben, dass Probleme in unterschiedlichen Ausprägungen in sehr unterschiedlichen Teilen der Gesellschaft zu finden sind. Der Grundsatz ist, dass wir immer auf Augenhöhe arbeiten, ohne moralisch zu predigen. Meine Grundhaltung ist, dass ich die Wahrheit nicht schon entdeckt habe und an das Volk bringen muss, sondern dass es immer ein dialogischer Prozess ist. Martin Buber ist einer der Denker, der mein berufliches Verständnis am stärksten geprägt hat. Es ist immer Interaktion. Und ein weiteres,

das uns besonders auszeichnet, ist, dass wir am Puls der Zeit sind. Das, was gerade passiert und in der Zeitung steht, ist immer auch Gegenstand unserer Arbeit. Als 2015 und 2016 viele Geflüchtete nach Deutschland kamen, war dies das Thema unserer Fortbildungen und Seminare. Dann war die Corona-Krise Schwerpunkt unserer Angebote, die dann digital wurden. Und seit Oktober 2023 ist der Krieg in Gaza und die Debatte in Deutschland darüber omnipräsent. Wenn man also denkt, dass wir Seminare machen, in denen wir nur über Anne Frank sprechen, ist das irreführend.

Kathrin Racherbäumer: Inwiefern trägt Erinnerungskultur aus deiner Sicht auch zur politischen Bildung bei?

Meron Mendel: In deiner Frage setzt du voraus, dass Erinnerungskultur eine Art Box oder ein fixer Korpus ist. Aber eine Erinnerungskultur als Korpus gibt es nicht. Erinnerungskultur ist die Art und Weise, wie jede Gesellschaft in der aktuellen Auseinandersetzung ihre Vergangenheit von sich selbst erzählt. Erinnerungskultur wird oft als Synonym für die Erinnerung an den Holocaust verwendet. Das stimmt nur teilweise. Erinnerungskultur gibt es in jeder Gesellschaft, auch in Gesellschaften, die nichts mit dem Holocaust zu tun hatten. Sie ist immer ein kollektives Gedächtnis, das sich aus verschiedenen Ereignissen zusammensetzt. Vor allem aber ist Erinnerungskultur kein starrer, sondern ein sehr dynamischer Prozess. Wie wir uns als Kollektiv die Geschichte des Holocaust in den 1950er-Jahren erzählt haben, ist ganz anders als in den 1970er-Jahren und wieder anders, als sie in den 2000er-Jahren erzählt wurde.

Kathrin Racherbäumer: Mich würde noch interessieren, wie ihr mit Widerständen oder negativen Reaktionen während eurer Bildungsarbeit und darüber hinaus umgeht und ob ihr Strategien entwickelt habt, die euch helfen.

Meron Mendel: Es ist die Frage, was unter negativer Reaktion verstanden wird. Ich habe vorher ausgeführt, dass ich Bildungsarbeit dialogisch verstehe. Zu einem Dialog gehört dazu, dass auch Widerspruch kommt. Ich glaube nicht, dass es an sich problematisch ist oder eine Strategie braucht, wenn andere Ansichten oder andere Positionen an uns herangetragen werden. Wenn es etwas bei uns nicht gibt, dann ist es Konsens. Wir haben in unserem Team sehr unterschiedliche Backgrounds, unterschiedliche politische Positionen. Ich bin selbst auch nicht derjenige, der immer das schreibt und sagt, was auf absoluten Konsens trifft, und bekomme in der Öffentlichkeit auch sehr viel Gegenwind, natürlich zum Teil von Rechtsradikalen. Das ist vielleicht nicht verwunderlich. Aber es gibt auch Kritik von ernstzunehmenden Persönlichkeiten. Wenn der Präsident des Zentralrats der Juden, Josef Schuster, einen Brief verfasst, dessen einziges Thema ist, meine Positionen und meine Person zu kritisieren, zeigt das: Wenn man sich mit Themen befasst, die kontrovers sind, kann man nicht die Erwartung hegen, dass man trocken bleibt. Natürlich wird man auch nass, denn es wird vielen Leuten nicht gefallen. Übrigens orientieren wir uns, obwohl wir kein schulischer, sondern ein außerschulischer Lernort sind, am Beutelsbacher Konsens, der genau das besagt. Einer der drei Grundsätze ist: Was in der Gesellschaft strittig ist, soll auch so vermittelt werden. Von daher, um deine Frage zu beantworten, gehören negative Reaktionen zum Geschäft und sind auch willkommen.

Verena Schreiber: Uns interessiert besonders eure Zusammenarbeit mit Schulen. Wie kann man sich diese vorstellen?

Meron Mendel: Wenn man so will, ist das laufende Geschäft, dass Schulklassen unter der Woche vormittags zu unserem sogenannten Lernlabor kommen. Das ist eine interaktive Ausstellung, in der die Geschichte von Anne Frank, aber vor allem auch aktuelle Themen wie Diskriminierung heute, Migration und Menschenrechte diskutiert werden. Das funktioniert so, dass Schulen sich online anmelden, dann kommen und ein Programm machen, das in der Regel zwischen zwei und vier Stunden dauert. Darüber hinaus haben wir einen sehr breiten Bereich, der die Lehrerweiterbildungen betrifft. Es beginnt mit der Arbeit mit Lehramtsstudenten, geht weiter mit Referendaren und natürlich auch mit dem Kollegium. Meist machen wir das in der Schule mit Bildungsreferenten zusammen. Und dann gibt es eine weitere Ebene, z. B. die Arbeit mit der Kultusministerkonferenz, mit Ministerien verschiedener Länder, wo man konzeptionell arbeitet. Hier wurden im Auftrag der KMK vier Vorträge von mir zum Thema Antisemitismus gefilmt. Es nennt sich Masterclass und wird allen Lehrkräften bundesweit zur Verfügung gestellt, damit sie besser mit Antisemitismus im schulischen Kontext umgehen können. In diesen Vorträgen erkläre ich verschiedene Phänomene von Antisemitismus und versuche den Stand der wissenschaftlichen Forschung und meine Praxiserfahrungen so niedrigschwellig wie möglich zu vermitteln. Wir interagieren mit und agieren in Schulen also auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Es gibt den präventiven Bereich und den Bereich der Intervention. Es kommt auch immer wieder vor, dass es Vorfälle an Schulen gibt und sich Schulleiter an uns, entweder direkt an mich persönlich, aber manchmal auch an das Team, wenden und sagen: Das ist bei uns geschehen, was können wir machen? Dann versuchen wir, sie zu beraten und ihnen beiseitezustehen.

Verena Schreiber: Ich würde gerne an dem letzten Punkt deiner Ausführungen zum Bereich Intervention und anlassbezogenes Arbeiten anschließen. Hat sich das in den letzten Jahren verändert? Hast du das Gefühl, es ist mehr geworden?

Meron Mendel: Ich habe vorhin diese Konjunkturen angedeutet. Als es auf einmal sehr viele Integrationsklassen gab, bekamen wir von Schulen Anfragen, die zum einen auf den Umgang mit Geflüchteten in der Klasse bezogen waren. Es gab viel Unsicherheit, beispielsweise dazu, wie man damit umgeht, dass Jugendliche in ganz anderen Kontexten sozialisiert wurden, zum Teil in Regimen, wo sie in der Schule Antisemitismus gelernt haben und es jetzt genau andersherum lernen müssen. Zum anderen gab es auch schon Feindseligkeit gegenüber Geflüchteten, wo man uns um Rat gebeten hat. In der Corona-Zeit gab es eine große Überforderung an Schulen, beispielsweise im Umgang mit Verschwörungstheorien, die in Klassenchats oder auf verschiedenen Social-Media-Kanälen gepostet wurden. Und seit dem 7. Oktober 2023 besteht eine große Unsicherheit, wie man mit dem Pulverfass Nahostkonflikt in der Klasse umgeht. Wir haben auf der einen Seite gesehen, dass fast alle Schulen am 9. Oktober, also am ersten Schultag nach dem 7. Oktober, die Entscheidung getroffen haben, das Thema bloß nicht anzufassen, am besten gar nicht zu erwähnen. Das war keine souveräne Entscheidung. Viele Lehrer haben mir erzählt, dass sie am Montag mit einer Schweigeminute oder mit einer kurzen Ansprache in der Klasse daran erinnern wollten und die Schulleitung die Anweisung gab: Bloß kein Wort darüber, wir wollen den Schulfrieden nicht gefährden. Auf der anderen Seite haben wir hysterische Reaktionen gesehen. Es reichte, dass ein Schüler mit einem sogenannten Palästina-Sertuch im Unterricht erschienen ist, da wurde schon die Polizei gerufen. Es gibt einen sehr großen Beratungsbedarf in dem Bereich. Wie behandle ich den Nahostkonflikt, wenn es gerade überall brennt? Die Lehrer haben das Gefühl einer

Ohnmacht und wissen nicht, wie sie mit der Thematik umgehen sollen. Kurz gefasst zu deiner Frage, ob es einen Anstieg gibt: Es gibt immer einen Anstieg und dann beruhigt es sich und dann kommt wieder eine neue Welle. Die Anfragen korrespondieren immer mit der Realität, in der wir leben.

Verena Schreiber: Hast du Informationen dazu, wie Schulen und Lehrkräfte eure Programme und Angebote in ihr Curriculum oder konkret in ihren Unterricht integrieren? Finden auch Kooperationen mit Schulen statt, die über einmalige Besuche hinausgehen?

Meron Mendel: Es gibt Schulen in geographischer Nähe, mit denen wir regelmäßig zusammenarbeiten. Materialien, die wir produzieren oder Angebote, die wir ins Netz stellen, verwenden aber auch Schulen bundesweit. Ich habe inzwischen sogar aus Österreich und der deutschsprachigen Schweiz viele Rückmeldungen bekommen. Es gibt sehr unterschiedliche Formate, wie man unsere Arbeit im Schulkontext nutzen kann. Das ist jetzt vielleicht kein typisches Beispiel, aber kurz nach dem 7. Oktober bin ich mit einem ZDF-Team nach Israel gereist. Sie haben eine halbstündige Dokumentation über meinen Besuch in Israel gedreht, wo ich meine Freunde getroffen habe, die Familienangehörige verloren haben. Ich habe Friedensprojekte besucht und war auch in der West Bank, also in Palästina, und habe dort Freunde getroffen. Danach haben mir Hunderte von Schulen rückgemeldet, dass sie diese Filme im Unterricht benutzt haben, obwohl das eigentlich gar nicht der ursprüngliche Gedanke hinter dieser Dokumentation war. Aber sie wurde trotzdem, mehr als viele andere Materialien, die ursprünglich für die Schule gedacht waren, von Schulen verwendet.

Kathrin Racherbäumer: Inwiefern intendiert ihr auch eine Zusammenarbeit mit Eltern oder Familien von Jugendlichen?

Meron Mendel: Das ist tatsächlich ein Thema, das bei uns vielleicht zu kurz kommt. Für eine außerschulische Einrichtung ist es nicht so einfach, über die Schwelle der Institution Schule hinaus an die Eltern heranzukommen, auch hinsichtlich verschiedener Datenschutzverordnungen. Das heißt, wir haben hier kein dezidiertes Angebot, das sich an Familien oder Eltern richtet. Es kommt punktuell vor, zum Beispiel im Beratungskontext. Wenn es einen Vorfall gibt und wir feststellen, dass die Familie eine Rolle spielt, sprechen wir mit den Eltern, wenn es gewünscht ist. Aber immer wieder ist es auch so, dass es die Eltern sind, die zu uns kommen und berichten oder um Rat fragen. Das sind aber eher Einzelbeispiele, das ist kein Regelangebot.

Kathrin Racherbäumer: Gibt es auch einen systematischen Blick darauf, wie eure Bildungsarbeit wirkt?

Meron Mendel: Ja, das wird öfter gefragt und das ist tatsächlich schwierig. Wir wissen, wie viele Schüler bei uns waren, wie viele Lehrkräfte wir erreicht haben, wie oft ein pädagogisches Heft von der Website heruntergeladen wurde. Diese Daten haben wir. Aber natürlich ist die interessantere Frage, was unsere Arbeit bewirkt hat. Wie kann ich herausfinden, ob und wie ein pädagogisches Heft angewandt wurde und was sein Einsatz bewirkt hat? Inwiefern hat es einen Unterschied gemacht? Wir haben hier ein methodisches Problem. Das ist tatsächlich ein blinder Fleck, an dem wir arbeiten. Wenn wir ein Heft entwickeln, bitten wir Lehrkräfte, die wir kennen und mit denen wir kooperieren,

dass sie es einsetzen und uns eine Rückmeldung geben. Die Rückmeldungen versuchen wir einzuarbeiten. Aber wir haben keine systematische Wirkungsanalyse, was die Materialien, die Schulungen oder die Workshops bringen. Als wir 2018 unser Lernlabor in Frankfurt eröffneten, haben wir das Projekt bis 2020 mit Fragebögen ausgewertet. Diese wurden sowohl von den Schülern als auch von den Lehrkräften ausgefüllt, nach dem Besuch und ein halbes Jahr später, um die Nachhaltigkeit zu untersuchen. Da gab es, ohne ins Detail zu gehen, insgesamt positive Ergebnisse, was die Wirkung des Besuches betrifft. Aber man darf auch nicht überschätzen, was ein einzelner Vormittag in der Bildungsstätte Anne Frank bewirken kann. Das kann natürlich nur funktionieren, wenn unsere Angebote in bestimmte Konzepte und in eine bestimmte Haltung der Schule eingebettet sind. Wenn man denkt: Okay, wir schicken die Kinder oder die Jugendlichen mal für zwei oder vier Stunden in die Bildungsstätte und damit ist alles erledigt, liegt man natürlich falsch.

Verena Schreiber: Wir würden gerne mit dir einen Blick auf die aktuellen politischen Entwicklungen in Deutschland werfen. Wie bewertest du den Anstieg rechtspopulistischer und rechtsextremer Einstellungen gerade auch bei jüngeren Menschen? Welche Ursachen siehst du für diese Entwicklungen?

Meron Mendel: Wenn man auf die großen Prozesse schaut, nicht nur in Deutschland, sondern weltweit, stellt man fest, dass das Pendel in Richtung mehr Autoritarismus schlägt. Die Demokratien insgesamt und vor allem die liberalen Demokratien geraten zunehmend unter Druck und werden geschwächt. Das ist ein weltweiter Prozess, der gerade in der westlichen Welt, aber nicht nur hier, zu beobachten ist. Auch in afrikanischen Ländern haben wir eine erstaunliche Geschwindigkeit, mit der eine Demokratie nach der anderen verschwindet. Das ist eine Entwicklung, die mir schlaflose Nächte bereitet. Das sage ich nicht nur als Redewendung, sondern es ist wirklich eine tiefgehende Sorge, die mich umtreibt. In Deutschland haben wir einerseits globale Entwicklungen, die sich in der lokalen Politik niederschlagen, andererseits auch spezifische Entwicklungen, die auf Deutschland bezogen sind. Wir sind vielleicht nicht so weit wie Länder wie Ungarn oder die USA unter der zweiten Trump-Regierung, aber die Richtung ist sehr, sehr klar. Die rechtsradikalen Kräfte gewinnen an Macht. Insgesamt nimmt die Polarisierung zu, sodass die Ränder immer mehr Gewicht bekommen und immer stärker werden. Die Zwischentöne und diejenigen, die Positionen vertreten, die etwas komplizierter sind, haben es immer schwieriger, ihre Wählerschaft zu erreichen. Ich denke, wenn man das positiv als ein Pendel denkt, müssen wir, diejenigen, die an das Konzept der liberalen Demokratie glauben, zu dieser neuen Herausforderung neue Strategien entwickeln. Es ist ziemlich offensichtlich, dass, wenn wir so weitermachen wie in den letzten Jahrzehnten, wir weiter verlieren werden. Es hängt sehr viel davon ab, inwiefern wir es schaffen, in der politischen Bildung eine neue Strategie zu entwickeln, die dieser Entwicklung in Richtung Polarisierung, Populismus und Rechtsextremismus tatsächlich etwas entgegensetzt.

Verena Schreiber: Stichwort Demokratie und Demokratiebildung. Siehst du auch Defizite in der schulischen Demokratiebildung der vergangenen Jahrzehnte?

Meron Mendel: Es ist kein großes Geheimnis, dass unser Schulsystem ein Produkt des 19. Jahrhunderts ist, das sich wenig reformiert hat. Schon zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren unsere Schulen und unser Schulsystem eigentlich nicht mehr zeitgemäß. Im 21. Jahrhundert ist das ganze System, wenn man so will, aus der Dinosaurierzeit. Die

Schulen sind strukturell nicht mehr in der Lage, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, der Digitalisierung, den sozialen Medien, der KI und vielem mehr gerecht zu werden. Sie sind dafür gedacht, Arbeiterinnen und vor allem Arbeiter zur Fließbandarbeit zu qualifizieren. Das ist heutzutage aber nicht die primäre Aufgabe von Schulen. Deswegen gerät die Schule immer wieder an ihre Grenzen. Und das, obwohl wir sehr viele sehr engagierte Lehrerinnen und Lehrer haben, die wirklich alles tun. Aber wenn man das Konzept „Ich stehe vor 30 Jugendlichen, mache mit denen etwas und die sitzen“ weiterführt, dann passt das nicht. Wir haben gerade in der politischen Bildung die Herausforderung, dass inzwischen der Großteil der politischen Bildung in den Smartphones stattfindet, nämlich bei TikTok und bei Instagram. Das sind die Kanäle, die laut Studien Teenagern um die vier, fünf, manchmal sogar sechs Stunden am Tag direkt ins Gehirn senden. Die Videos auf TikTok oder die Bilder auf Instagram sind wie Fast Food konstruiert. Sie setzen dort an, wo unser Gehirn schnell empfangen kann und süchtig wird. Dann zu glauben, dass ein Politiklehrer oder eine Geschichtslehrerin mit zwei oder vier Wochenstunden das komplett anders lenken kann, ist nicht realistisch. In den sozialen Medien werden nicht nur Kosmetikprodukte und Auslandsreisen promotet, sondern auch politische Ansichten und Pseudowissen. Ja, man kann sagen, die Schulen haben versagt. Aber sie haben nicht aus Böswilligkeit oder Faulheit versagt, sondern weil die Rahmenbedingungen in keinsten Weise einen strukturellen Erfolg ermöglichen.

Kathrin Racherbäumer: Wie stellst du dir eine Lehr-Lern-Kultur an Schulen vor, die politische Bildung oder Demokratiebildung bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich befördern könnte?

Meron Mendel: Es fängt bei den Strukturen an und wie wir die Institution Schule überhaupt begreifen. Es funktioniert nicht mit Dozieren und Frontalunterricht. Natürlich kann man einen klassischen Politik-Unterricht mit besseren Materialien, spannenden Aufgaben und motivierten Lehrkräften besser gestalten. Um ein konkretes Beispiel zu nennen: Wenn wir sehen, dass den Lehrern Wissen über die Geschichte des Nahostkonflikts fehlt, kann man versuchen, das nachzuholen, damit sie die vorhandenen Rahmenbedingungen besser ausgestalten können. Man sollte weiterhin versuchen, in diesen Rahmenbedingungen das Bestmögliche zu erreichen. Aber wenn wir das Ganze nicht grundsätzlich reformieren und strukturell neu denken, sehe ich nicht, wie wir den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht werden können. Wir müssen viel individueller arbeiten. Der wesentliche Vorteil, den Lehrkräfte gegenüber sozialen Medien haben, ist die pädagogische Beziehung. Das kann aber nicht in Schulklassen mit 30 Schülern passieren, weil dann die Ressourcen, die die Lehrkraft für Beziehungsarbeit hat, sehr klein sind. Wir brauchen kleine Schulklassen, wir brauchen mehr individuelle Förderung, wir brauchen mehr Selbstständigkeit und ein Lernen über kritischen Medienkonsum. Wir brauchen viel mehr Zeit, um komplizierte Zusammenhänge explorativ zu verstehen.

Meron Mendel, Prof. Dr., Direktor der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt.

E-Mail: mmendel@bs-anne-frank.de

Korrespondenzadresse: Bildungsstätte Anne Frank, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt am Main

„Erinnerungskultur ist kein starrer, sondern ein sehr dynamischer Prozess“ |

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen.
E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de
Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Verena Schreiber, Prof. Dr., Professorin für Geographie und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Humangeographie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
E-Mail: verena.schreiber@ph-freiburg.de
Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Freiburg,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
ORCID: 0000-0003-2235-6051

Benjamin Edelstein & Kathrin Racherbäumer

„Das ist an vielen Stellen der Knackpunkt: Ob Du Dich traust, aufzustehen und laut zu sein.“

Ein Interview mit Xueling Zhou und Mark Krenznel über SV-Arbeit, Schüler*innenbeteiligung und Demokratiebildung

Zusammenfassung

*Im Interview berichten zwei junge Menschen von ihren individuellen Zugängen zur Schüler*innenvertretungsarbeit. Sie reflektieren zentrale Erfahrungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen politischer Bildung und demokratischer Beteiligung im schulischen Kontext. Ihre Perspektiven machen deutlich: Die Qualität von Demokratiebildung wie auch der Mitwirkungsmöglichkeiten an Schulen ist noch immer stark von einzelnen engagierten Lehrkräften abhängig und unterscheidet sich stark zwischen Schulformen. Vor diesem Hintergrund plädieren die Gesprächspartner*innen für klare, verbindliche Standards, institutionell abgesicherte Partizipationsmöglichkeiten und eine den Aufgaben der Schüler*innenvertretung angemessene Ressourcenausstattung. Zugleich wird sichtbar, dass der Anspruch auf wirksame Mitbestimmung keineswegs nur für die Einzelschule und deren konkrete Gestaltung formuliert wird. Mindestens ebenso sehr geht es um die großen politischen Themen und darum, die SV als ernstzunehmenden bildungspolitischen Player zu etablieren.*

Schlüsselwörter: Schülervertretung; Mitwirkung; Partizipation; Demokratische Bildung; Bildungspolitik

“That’s the Crucial Point in Many Places: Whether You Dare to Stand Up and Be Loud.”

An Interview with Xueling Zhou and Mark Krenznel about Student Council Work, Student Participation, and Democracy Education

Abstract

In this interview, two young people talk about their individual approaches to student council work. They reflect on key experiences, challenges and conditions for success in political education and democratic participation in the school context. Their perspectives make it clear that the quality of democratic education and opportunities for participation in schools is still heavily dependent on individual committed teachers and differs greatly between school types. Against this backdrop, the interviewees argue for clear, binding

„Das ist an vielen Stellen der Knackpunkt: Ob Du Dich traust, aufzustehen und laut zu sein.“ |

standards, institutionally secured opportunities for participation and adequate resources for the tasks of student representatives. At the same time, it becomes clear that the demand for effective co-determination is by no means only formulated for the individual school and its specific organization. It is at least as much about the big political issues and about establishing the student council as a serious player in education policy.

Keywords: student representation; participation; democratic education; education policy

*Kathrin Racherbäumer: Was hat euch persönlich dazu bewogen, euch im Bereich der Schüler*innenmitbestimmung zu engagieren? Was waren da für euch über die Zeit besonders einprägsame Erfahrungen?*

*Mark Krenzel: Ich war in der weiterführenden Schule schon relativ früh jemand, der sehr viel hinterfragt hat – um es mal vorsichtig auszudrücken. Damit macht man sich nicht unbedingt viele Freunde in der Lehrerschaft. Ich hatte Glück einen Lehrer zu haben, der meine Widersprüche und mein Hinterfragen geschätzt hat. Er hat mir vorgeschlagen, in die SV zu gehen. Und ich dachte: Ja, warum eigentlich nicht? Ich wurde dann zum Klassensprecher und in die Schulkonferenz gewählt. Das fand ich erstmal gut, bis ich bemerkt habe, dass vieles an der Genehmigung der Stadt zu scheitern schien. Als ich die Einladung zur Bezirksdelegiertenkonferenz bekommen habe, bin ich direkt hingefahren – und war von den deutlich professionelleren Strukturen mit Blick auf Geschäftsordnung etc. sehr begeistert. Schließlich wurde ich in den Vorstand der Bezirksschüler*innenvertretung gewählt. Fairerweise muss ich sagen, dass ich jetzt durch Gespräche mit Politiker*innen mitkriege, dass viele Dinge auch auf dieser Ebene wieder nicht funktionieren. Konsequenterweise müsste ich zur Landesschüler*innenvertretung gehen, aber das ist jetzt zu spät, weil ich gerade Abi mache.*

*Xueling Zhou: Am Anfang wollte ich nur Mathe schwänzen. Ich bin zu einer Schülerratsitzung gekommen und dachte mir, klingt eigentlich nicht schlecht und gibt eine gute Ausrede. Und irgendwie war ich dann ganz schnell mittendrin in der Bezirksschüler*innenvertretung und schließlich auch im SV-Bildungswerk.¹ Dort habe ich eine Ausbildung gemacht und bin seitdem auch als SV-Beraterin aktiv. Am meisten geprägt hat mich dann die Corona-Zeit. Der digitale Unterricht hat mir dann auch ermöglicht, mich intensiver mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Viele Termine mit Politiker*innen, Presse etc. finden ja vormittags statt, die konnte ich jetzt wahrnehmen. Insofern war Corona, glaube ich, der Dreh- und Angelpunkt. Zu dieser Zeit habe ich dann angefangen Stellungnahmen an den Landtag und Pressemitteilungen zu schreiben. Das war rückblickend schon ein sehr cooles Feeling, wenn du dich auf einmal selbst im Fernsehen oder in der Lokalzeitung siehst. Ich finde, die Klappe aufzumachen und erwachsenen Politiker*innen, die denken, sie hätten Expertise, die Stirn zu bieten, kostet sehr viel Mut, sehr viel Selbstbewusstsein. Und ich glaube, diesen Mut und dieses Selbstbewusstsein muss man sich auch irgendwo erstmal aufbauen. Und ehrlich gesagt ist die Schule üblicherweise nicht gerade der Ort, wo das geschehen kann. Ich habe vielmehr das Gefühl, dass viele meiner Mitschüler*innen die Schule nicht selbstbewusst und meinungsstark verlassen haben. Im*

1 Das SV-Bildungswerk ist ein bundesweiter Verein von Schüler*innen und Jugendlichen, der sich für Demokratie, Klimaschutz und Jugendbeteiligung einsetzt. Mit Workshops, Ausbildungen und Beratung unterstützt es Schulen und Kommunen dabei, junge Menschen aktiv in schulische, politische und gesellschaftliche Prozesse einzubeziehen (<https://sv-bildungswerk.de/>).

Kontext der SV-Arbeit merke ich, dass die Menschen hier ein deutlich höheres Selbstbewusstsein haben und sich eher trauen, Menschen in Machtpositionen zu widersprechen. Das ist an vielen Stellen der Knackpunkt: Ob du dich traust, aufzustehen und laut zu sein.

Benjamin Edelstein: Was hast du an Supportstrukturen vorgefunden, die es dir ermöglicht haben, in diese selbstbewusste Rolle hineinzufinden?

Xueling Zhou: Wenn ich irgendwie Hilfe bei einer Pressemitteilung, bei einer Stellungnahme oder bei einem Interview brauchte, konnte ich mich immer auf meine Mitstreiter*innen verlassen. Aber es gab auch Situationen, wo ich Angst hatte, nach Hilfe zu fragen, weil ich das Gefühl hatte, das stellt mich automatisch in eine schwächere Machtposition, weil ich nicht so erfahren bin oder so viel Wissen mitbringe wie andere. Ich fand, dass es in der Corona-Zeit durchaus auch etwas Konkurrenz in der Schülervertretung gab. Schließlich wollen wir alle ernst genommen werden – und die Möglichkeiten, sich etwa mit Statements oder Interviews politisch einzubringen sind eben begrenzt.

Kathrin Racherbäumer: Welchen Stellenwert hatte das Thema Demokratiebildung in eurer Schulzeit konkret?

Mark Krenzel: Wenn ich auf meine Schulzeit zurückblicke, dann würde ich sagen, dass Demokratiebildung in den Köpfen der Lehrer*innen oder in deren Intentionen einen relativ hohen Stellenwert gehabt hat. In der Umsetzung, vor allem in den Unterrichtsfächern, ist es dann aber doch häufig ein bisschen anders. Mein Eindruck ist, dass wir sehr viel über demokratische Prozesse geredet haben. Was mir gefehlt hat, ist demokratische Prozesse selbst richtig zu erleben. Wenn man jetzt mal vom Unterricht weggeht, konnten wir uns zwar formal einbringen. Allerdings führt die Drittelparität in der Schulkonferenz teilweise auch zu Verdrossenheit, wenn man regelmäßig von zwei Dritteln, die alle Erwachsene sind, überstimmt wird. Kurzum: Man konnte sich zwar in viele Bereiche einbringen – inwieweit die eigene Stimme dann aber wirklich berücksichtigt wurde, steht auf einem anderen Blatt.

Xueling Zhou: In meiner Schulzeit gab es auf der fachlichen Ebene durchaus Bemühungen. Ein cooler Ansatz einer Lehrkraft war es, am Anfang jeder Stunde zu sagen, wir sprechen die ersten 10 bis 15 Minuten über tagesaktuelle politische Themen. Das Problem war nur, dass kein einziger Beitrag von den Schüler*innen gekommen ist. Ich glaube nicht, dass das daran lag, dass die Schüler*innen uninteressiert waren. Ich denke, es lag daran, dass es völlig ungewohnt war und eingebettet war in die sonst übliche Hierarchie in der Schule und das Machtgefälle zu den Lehrer*innen. Darum ist mein Fazit häufig: Netter Versuch, aber nicht zu Ende gedacht.

Kathrin Racherbäumer: Wenn ich euch richtig verstanden habe, dann hängt Mitbestimmung quasi von der einzelnen Lehrperson ab und weniger vom Schulkonzept an sich.

Xueling Zhou: Also es ist immer sehr stark von einzelnen Lehrkräften abhängig. Wir haben an einer Schule zwei, drei total engagierte Lehrkräfte, die sich dann auch total mit so Themen wie Rassismus und Diskriminierung etc. auseinandersetzen, die dann auch sehr viel Wert auf Partizipation und Beteiligung legen. Aber dann gibt es auch Lehrkräfte, die gar keine Beteiligung, nicht mal Diskussionen zulassen. Das habe ich selbst bei SV-Bera-

„Das ist an vielen Stellen der Knackpunkt: Ob Du Dich traust, aufzustehen und laut zu sein.“ |

tungslehrpersonen erlebt. Am Schulkonzept selber müssen wir auch nochmal arbeiten, aber das ist ein eigenes Thema für sich.

Mark Krenzel: Und ganz viele Schüler*innen wissen gar nicht, was ihre Rechte sind, was sie z. B. als Schülervertreter*in dürfen und was nicht. Lehrer*innen sind erstmal Autoritätspersonen, darum muss man eine neue Ebene finden, um sich dann als Schülervertreter sachlich mit seinen Lehrer*innen streiten zu können. Und diese Ebene muss eine Ebene der Gleichberechtigung sein. Und hier würde ich sagen, dass Lehrer*innen das unterschiedlich gut können.

Xueling Zhou: Das Machtthema ist einfach der Knackpunkt. Lehrkräfte haben oft Angst, Macht abzugeben. Sie haben dann Angst davor, was in den nächsten 45 oder 90 Minuten im Unterricht passieren wird. Das heißt, dass wir alle im Prinzip verlernen müssen, unsere Machtpositionen auszunutzen.

Benjamin Edelstein: Was konntet ihr bewegen in eurer Zeit auf den verschiedenen Ebenen? Und was waren vielleicht so die Dinge, wo ihr mit euren Bemühungen auf Granit gestoßen seid?

Xueling Zhou: Ich habe mich vor allem für das Thema Chancengerechtigkeit eingesetzt. Also vor allem Rassismus, Diskriminierung, Sexismus etc. Hier habe ich Workshops angeboten, weil es für mich einfach wichtig ist, Menschen die Werkzeuge in die Hand zu geben, damit sie selbst etwas verändern können. Wenn ich mich hinstelle und erzähle, welche Rechte sie haben und wo sie sich Unterstützung holen können, dann ist es für mich schon ein großer Schritt, der da passiert. So gebe ich 20 Jugendlichen konkrete Werkzeuge an die Hand, wie sie ihre Zukunft selbst gestalten können.

Mark Krenzel: Als ich die Struktur der Bezirksschülervertretung (BSV) kennengelernt habe, war ich fest davon überzeugt, dass man, um wirklich etwas bewegen zu können, einflussreich werden muss als politischer Player, als Akteur in der Stadt. Und dafür braucht man Geld, um Dinge überhaupt angehen zu können. Man braucht vielleicht eine Honorarkraft und Strukturen, die tragfähig sind, so dass alle Schülerinnen und Schüler in Köln die SV erreichen können. Diese Struktur ist meiner Meinung nach nötig, um Schule gerechter zu gestalten. Hier habe ich mich besonders engagiert, um die BSV als Player in der Stadt bei Politik und Verwaltung zu etablieren. Auch wenn wir da lange auf Granit gestoßen sind, haben wir es letztlich geschafft, dass die BSV in Köln Finanzmittel kriegt. Wir haben die Mittel kontinuierlich steigern können und sind jetzt endlich in der Position bis 2030 wirklich alle Schulen grundlegend erreichen zu können und da ein ernsthafter Partner gegenüber Politik und Verwaltung zu sein.

Xueling Zhou: Feste Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen ein lebendiges Archiv als Wissensspeicher zu schaffen, ist total wichtig. Auch deshalb, weil es häufig sehr lange dauert, bis Anträge, die man gestellt hat, tatsächlich bewilligt werden.

Mark Krenzel: Die Dauer von Antragsverfahren ist im Kontext von Schulpolitik und Schülervertretung noch mal besonders problematisch, denn anders als in anderen Strukturen von Jugendverbandsarbeit haben wir hier ja das Jährlichkeitsprinzip. Damit ergibt sich ein weiteres Problem: Man baut vielleicht vertrauensvolle Kommunikation zu den politi-

schen Akteuren auf und dann ist man selbst weg. Aber die Struktur ist noch da und hier können wir jetzt weiter dran arbeiten, um mehr Kontinuität zu sichern.

Benjamin Edelstein: Was sind denn so die Kernthemen auf der Bezirksebene, wo ihr Veränderungen sehen wollt?

Mark Krenzel: Mentale Gesundheit von Schüler*innen ist aktuell ein großes Thema. Wir sind der Ansicht, dass Schule nicht nur Lernort ist – vor allem im Ganztags – sondern eben auch Lebensort. Und wenn wir seit Corona gesehen haben, dass mentale Probleme immer weiter zunehmen, dann muss man auch gucken, ob in der Schule wirklich strikt das 5. und 6. Gedicht gelernt werden muss oder nicht andere Lerninhalte mehr Relevanz erfahren müssen. Wir setzen uns dafür ein, dass die Schulen personell besser ausgestattet werden durch Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter. Selbst wenn man jetzt wirklich nur rein ökonomisch drauf guckt, dann kostet uns das in der Zukunft deutlich mehr Geld, als es uns jetzt kosten würde, wenn wir diese Probleme direkt angehen. Und deswegen setzen wir uns gerade als Bezirksschüler*innenvertretung dafür ein, dass während der Unterrichtszeit mehr über mentale Gesundheit gesprochen wird, dass wir zur Entstigmatisierung von psychischen Problemen beitragen können, aber eben auch dafür, dass Politik und Verwaltung dafür Personal zur Verfügung stellt.

*Benjamin Edelstein: Ich möchte gerne noch einmal auf die Ebene der Einzelschule wechseln und fragen: Welche Möglichkeiten hat man da als Schülervertreter*in oder als SV was zu verändern? Was kann man tun, wenn man merkt, dass man nicht so richtig vorankommt, an wen kann man sich wenden, um da vielleicht auch noch mal von außen Unterstützung zu bekommen?*

Xueling Zhou: Da gibt es verschiedene Möglichkeiten. Deutschland ist international ja schon Vorreiter, weil wir das System SV im Gesetz verankert haben. Das heißt, die SV ist, wenn sie laufen würde, der ideale Ansprechpartner vor Ort, wenn man etwas in der Schule verändern möchte. Aber leider sieht man sich – vor allem jenseits der Gymnasien – oft mit der Situation konfrontiert, dass es gar keine SV gibt oder die SV ein etwas anderes Verständnis von SV-Arbeit hat. Und es liegt nicht unbedingt daran, dass die Schüler*innen sich denken, wir haben keinen Bock auf bildungspolitische Arbeit. Viele wissen einfach nicht, was für Rechte und Mittel der SV eigentlich zustehen und welche Rolle sie spielen kann. Wie viele wissen mittlerweile, dass sie unabhängig von der Zustimmung der Schule einen Instagram-Account führen dürfen oder eine eigene Zeitung rausbringen dürfen in der Schule? Wie viele wissen, dass sie selbstständig Veranstaltungen durchführen können? Und deswegen ist die SV dann oft nur für Kuchen und Kaffeeverkauf und Schulfest organisieren zuständig, was wirklich schade ist. Man kann sich natürlich Hilfe holen, z. B. beim SV-Bildungswerk. Wir kommen dann an die Schulen und vermitteln das Wissen, das gebraucht wird. Es gibt auch viele lokale Vereine, die das machen.

Mark Krenzel: Ja, das sind sicherlich gute Ansprechpartner. Eine Schule, die das SV-Bildungswerk anfragt, hat aber zumeist schon eine Schulleitung, die Partizipation unterstützt. Ich finde es vor allem problematisch an Schulen, wo man das nicht hat, wo es entweder Lehrkräfte gibt oder wo eine Schulleitung ist, die nicht so unterstützen oder denen es komplett egal ist. Dann ist es eigentlich Zufall, ob es doch mal gelingt, eine starke SV zu etablieren.

„Das ist an vielen Stellen der Knackpunkt: Ob Du Dich traust, aufzustehen und laut zu sein.“ |

Xueling Zhou: Ich glaube schon, dass in dem Fall tatsächlich so überregionale Player wie eben die BSV oder die LSV unterstützen können und eine Austauschplattform bieten können. Ich habe schon Fälle erlebt, wo die Unterstützung nicht von Lehrkräften und Schulleitungen kam, sondern von Schüler*innen aus einer anderen Schule.

Mark Krenzel: Darum habe ich eben auch so betont, wie wichtig es ist, dass es starke BSV- und LSV-Strukturen in der Region gibt. Und ich bin überzeugt, man muss die Strukturen wirklich etablieren und in der Schülerschaft konsequent bekannt machen.

Xueling Zhou: Also ich habe mir irgendwann während meiner Legislaturperiode mal zwei Tage von der Schule frei genommen und habe in einem Brennpunktbezirk am Rand von Köln alle Schulen besucht. Das war erschreckend: Fast keine hatte eine richtige SV-Struktur. Eine Schule hatte gar keine SV. Und nachdem ich mir aber die Klassensprecher*innen geschnappt habe, lief das auch. Dann sind die auch zur nächsten Bezirksdelegiertenkonferenz gekommen. Und das heißt für mich, der effektivste Weg ist es, aktiv vor Ort zu sein. Aber das kostet immens viel Zeit, die wir als ehrenamtlich engagierte Personen einfach nicht haben. Und deswegen muss die Stadt eingreifen und dafür sorgen, dass z. B. die SV an der Schule zumindest eine Mail-Adresse hat, so dass man sie sicher erreichen kann.

Kathrin Racherbäumer: Dann greife ich den Ball noch mal auf und frage euch danach, wie aus eurer Sicht eine partizipative, demokratische Schulkultur aussieht. Und da vielleicht auch ganz konkret: Gibt es Dinge, die aus eurer Sicht an jeder Schule Standard sein sollten?

Mark Krenzel: An jeder Schule sollte es demokratische Klassensprecher*innenwahlen geben. Es geht nicht, dass Klassensprecher einfach bestimmt werden oder dass hier Lehrkräfte aktiv eingreifen. Und es muss die Möglichkeit der Schüler*innenmitwirkungen bei relevanten Fragestellungen geben. Hierzu sollte es vom Land Vorgaben geben, damit es nicht so furchtbar lehrerabhängig ist. Also ich bin da sehr für standardisierte Prozesse für alle Schulen.

Kathrin Racherbäumer: Kommen wir zum Schluss. Wir blicken auf krisenhafte Jahre zurück. Der starke Bedeutungszuwachs der AfD, der russische Angriffskrieg auf die Ukraine, der Terroranschlag auf Israel und der anschließende Krieg in Gaza – das sind Themen, die viele Menschen intensiv beschäftigen und die politisch mitunter stark polarisieren, vermutlich auch in der Schule. Hat sich das aus eurer Sicht in der schulischen Demokratiebildung niedergeschlagen? Würdet ihr sagen, dass sich SV-Arbeit unter dem Eindruck der Geschehnisse verändert hat?

Mark Krenzel: Ich würde sagen, ja, es hat sich verändert – auf schulischer Ebene aber manchmal auch eher zum Schlechten. Wir sehen, dass die AfD sich in Podiumsdiskussionen, die man veranstaltet, einklagt oder einklagen will. So steht die Schule vor der Wahl: Entweder ihr lasst die AfD aufs Podium und riskiert so eine Polarisierung eurer Debatte oder aber die Diskussion kann nicht stattfinden im Schulgebäude, weil die AfD auf absolute politische Neutralität pocht, was eigentlich gar nicht die Aufgabe der Schule ist. Sie soll ja in gewissen Bereichen gerade nicht politisch neutral sein, sondern Grundwerte vermitteln. Und da finde ich, hat sich SV so ein bisschen zum Negativen verändert, weil

wir Dinge, die vor ein paar Jahren vielleicht noch selbstverständlich gewesen sind, jetzt nicht mehr voraussetzen können und es Parteien gibt, die Grundwerte, auf die man sich mal verständigen konnte, gerne umschmeißen würden.

Xueling Zhou: Ich sehe es etwas anders. Ich habe das Gefühl, dass sich SV-Arbeit dahingehend verbessert hat, dass endlich politische Geschehnisse auf die Tagesordnung kommen. Durch die Kriege und den Rechtsruck, den wir gerade in Deutschland erleben, findet man sich in der Situation wieder, wirklich von der Politik betroffen zu sein. Es ist greifbarer geworden für viele Schüler*innen.

Benjamin Edelstein: Die DDS ist ja eine Zeitschrift, die sich spezifisch auch an Bildungsadministrationen richtet. Gibt es ein zentrales Takeaway für euch, was ihr dorthin adressieren möchtet?

Mark Krenzel: Demokratie, Bildung und Demokratieverständnis eben nicht als gegeben betrachten an den Schulen, sondern es braucht dafür mehr Vorgaben, Strukturen und eben auch Geld.

Xueling Zhou, Studentin an der Universität Heidelberg, Mitglied im youpaN und aktiv beim SV-Bildungswerk.

E-Mail: Xueling.zhou2004@gmail.com

Mark Krenzel, Vorstandsmitglied der Bezirksschüler*innenvertretung Köln.

E-Mail: mk@koeln-bsv.de

Benjamin Edelstein, Dr., Wissenschaftlicher Referent des Governance-Zentrums im CHANCEN-Verbund am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

E-Mail: benjamin.edelstein@wzb.eu

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Anne-Claire Husser

Zur Politik erziehen: Konzepte der schulischen Bildung des Bürgers in Frankreich

Zusammenfassung

Aufgrund der historischen Rolle, die der Laizismus bei der endgültigen Durchsetzung des republikanischen Schulsystems in Frankreich durch die Einführung der staatlichen Volksschule am Ende des 19. Jahrhunderts gespielt hat, wurde die Erziehung zum künftigen Bürger („citoyen“)¹ vorrangig der Schule und nicht anderen Instanzen zugewiesen. Im Folgenden geht es um die Frage, wie in Frankreich bürgerschaftliche Bildung² im schulischen Kontext historisch und gegenwärtig verstanden wurde bzw. wird.

Schlüsselwörter: Politische Bildung; Staatsbürgerkunde; Unterricht; Curriculum; Frankreich

Educating for Politics: Concepts of School Education of Citizens in France

Abstract

Due to the historical role that laicism played in the definitive establishment of the republican school system in France through the introduction of the state elementary school at the end of the 19th century, the education of future citizens (“citoyens”) was assigned primarily to schools and not to other institutions or organizations. The following article addresses the question how civic education has been understood in France historically and in the present.

Keywords: political education; citizenship education; school; curriculum; France

-
- 1 In Frankreich ist in offiziellen Texten das „Gendern“ verboten; zur Diskussion vgl. <https://www.sueddeutsche.de/politik/frankreich-gendern-sprache-1.5326493>. In der Übersetzung des Beitrags wird dieser Schreibweise gefolgt, wenn es sich um Bezüge auf offizielle Texte oder historische Referenzen handelt. Im weiteren Verlauf des Artikels wird je nach Bedeutungskonstellation die Differenzierung „citoyen / citoyenne“, Schülerinnen und Schüler etc. berücksichtigt (Anm. d. Übers.).
 - 2 Der Begriff „Bildung“ existiert im Französischen nicht. In der Übersetzung wurde daher kontextgebunden entschieden, ob von Erziehung oder einem weiter gefassten Begriff der Bildung die Rede ist. Auf genau diese Differenz hebt die Autorin ab. Von „Erziehung“ wird in der Übersetzung folglich immer dann gesprochen, wenn es sich um pädagogische Maßnahmen handelt. Von „Bildung“ wird gesprochen, wenn das Ziel dieser Erziehung zur Rede steht, wie z. B. im Ausdruck „éducation au politique“ (Anm. d. Übers.).

1 Der Grundsatz politischer Neutralität: Das heikle Gleichgewicht zwischen Ablehnung von Einflussnahme und Vermeidung politischer Themen

Das Adjektiv „politisch“ wird in Frankreich und in französischsprachigen Ländern nicht zur Bezeichnung des Curriculums verwendet, das auf die Bildung des Bürgers („*éducation du citoyen*“) abzielt. Im Laufe der hier in den Blick genommenen Geschichte haben sich vielmehr Bezeichnungen wie „*instruction civique*“ („staatsbürgerliche Unterweisung“), „*éducation civique*“ („staatsbürgerliche Erziehung“) oder gegenwärtig „*éducation à la citoyenneté*“ („Erziehung zur Bürgerschaftlichkeit“) herausgebildet. Die Konzentration auf die „Staatsbürgereigenschaft“ und nicht auf die „Politik“ bedeutet zwar nicht, dass der französische Ansatz nicht mit der deutschen „politischen Bildung“ vergleichbar wäre³, aber in der Vermeidung des Adjektivs „politisch“ soll zum Ausdruck kommen, dass Schüler*innen nicht parteipolitischen Orientierungen ausgesetzt werden sollen.

Die öffentlichen Bildungseinrichtungen in Frankreich unterliegen dem Grundsatz der *politischen Neutralität*. Das bedeutet, dass das pädagogische Personal zwar für den demokratischen Rahmen bürgt, sich aber bei der Ausübung seiner Aufgaben jeglicher politischen Stellungnahme enthält. Ganz allgemein verbieten die Regularien politische Einflussnahme in Schulen und deren Umgebung, worunter eine militante Propaganda für eine bestimmte politische Richtung fielen, auch wenn sie von Schüler*innen kommt. Dieses Verbot wurde bereits im sogenannten „Jean-Zay-Erlass“ (31. Dezember 1936) formuliert. Damit sollte verhindert werden, dass die damals immer zahlreicheren rechtsextremen Ligen⁴ politischen Einfluss auf Schulen in der Mittel- und Oberstufe ausüben konnten. Eine solche Agitation in Schulen wurde einige Jahre später allerdings unter dem Vichy-Regime (1940–1944)⁵ wieder zugelassen, um verbliebene Sympathien für die vergangene Volksfrontregierung aus der Schule und dem Lehrkörper zu verdrängen (Loubes, 2004). Im Erlass von 1936 hieß es: „Die Schulen müssen das unverletzliche Asyl bleiben, in das die Streitigkeiten der Menschen nicht eindringen“, – eine Formel, die in die Geschichte eingegangen ist und aktuell in Erinnerung gerufen wird, um die Notwendigkeit zu unterstreichen, die Neutralität der Institution Schule zu gewährleisten, indem sie vor Konflikten aufgrund politischer oder religiöser Überzeugungen geschützt wird.⁶ Die Äußerung politischer Meinungen und die politische Diskussion sind zwar nicht dasselbe wie Einflussnahme oder gar „Propaganda“, aber der Grundsatz der politischen Neutralität fordert die Lehrkräfte zur Zurückhaltung gegenüber politischen Themen auf. Allerdings kann je nach

- 3 Die Autorin spricht immer dann von „*éducation au politique*“ („Erziehung zum Politischen“), wenn es um eine begriffliche Annäherung an die deutsche „politische Bildung“ geht und ebenso dort, wo sie bezogen auf französische Verhältnisse die „Bildung zum politischen Denken“ als Bestandteil einer Erziehung zum Staatsbürger meint (Anm. der Übers.).
- 4 Jean Zay amtierte während der Volksfront in Frankreich von 1936–1939. Die „Liges“ waren Bürgervereinigungen mit politischer Ausrichtung auf den Mussolini-Faschismus bis hin zu SA-ähnlichen Formationen, im Spektrum von einem rechts-freimaurerischen und elitistischen bis völkischen Programm. Ihr Einfluss reichte bis in die höchsten Regierungsämter und in weite Teile der Institutionen (für weitere Informationen vgl. <https://shs.cairn.info/revue-parlements1-2013-3-page-99?lang=fr>. (Anm. d. Red.)).
- 5 Das „Vichy-Regime“ war die mit der deutschen Besatzung kollaborierende französische Regierung des nicht besetzten Teils Frankreichs.
- 6 Dem ersten Rundschreiben Jean Zays im Dezember 1936 folgte einige Monate später ein zweites, das diese „Wachsamkeit“ auch auf religiösen Proselytismus ausdehnte.

Auffassung die Forderung nach Neutralität auch als Aufforderung zur Vermeidung politischer Themen überhaupt verstanden werden, insbesondere wenn derartige Themen nicht ausdrücklich Gegenstand des verbindlichen Lehrplans sind (Bozec, 2018; Douniès, 2021). Deshalb bezieht sich die in diesem Beitrag gebrauchte Wendung „Erziehung zum Politischen“ („*éducation au politique*“) weniger auf das Curriculum als solches als vielmehr auf eine bestimmte pädagogische Orientierung, die darauf bedacht ist, das Interesse der Schüler*innen am politischen Geschehen zu fördern und ihre Fähigkeit zu entwickeln, die Probleme der Gesellschaft zu verstehen und Handlungsfähigkeit zu erwerben (Barthes, 2017; Fabre, 2024).

Die Frage ist also, inwieweit die Lehrpläne und die Schulpolitik eine solche pädagogische Ausrichtung unterstützen. Welchen Platz räumt in Frankreich heute die Schule als Institution politischen Themen und ihrer Diskussion durch die Schüler*innen ein? Und inwieweit ermöglicht sie es ihnen, politische Partizipation zu erlernen?

2 Politische Bildung in den Lehrplänen für moralische und staatsbürgerliche Erziehung („*éducation morale et civique – EMC*“)

Politische Themen können zwar in zahlreichen Unterrichtsfächern behandelt werden, doch die curriculare Zuständigkeit für die Formulierung von Lernzielen liegt beim Moral- und Staatsbürgerkundeunterricht („*éducation morale et civique – EMC*“). Unter der heutigen Bezeichnung wurde dieser Unterricht 2015 im Rahmen einer recht ehrgeizigen Reform eingeführt (Kahn, 2015). Seitdem wurden die Lehrpläne zweimal überarbeitet: 2018 für die Grundschule und die Sekundarstufe I, 2019 für die Sekundarstufe II, und 2024 schließlich für alle Klassenstufen eingeführt.

Diesen ministeriellen Erlassen zufolge soll die „Bildung zum Politischen“ die Schüler*innen befähigen, die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln, um ihre Rolle als politischer „*souverain*“ auszuüben, d. h. dass sie an Entscheidungsprozessen über kollektive Belange (lokal, national, supra-national) mitwirken und die institutionellen Verfahren und die Ausübung von staatlicher Macht im Hinblick auf Menschenrechte beurteilen können. Diese Unterrichtsziele decken sich mit den Leitlinien, die der Europarat seit den 1990er Jahren durch die Förderung der „Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft“ (Audigier, 2000) festgelegt hat. Die reformierten Lehrpläne für das Fach *EMC* von 2024 beziehen sich auch ausdrücklich auf den vom Europarat ausgearbeiteten Kompetenzrahmen für eine demokratische Kultur (Council of Europe, 2018). Wenn der *citoyen* als Subjekt bürgerlicher und politischer Rechte und Pflichten definiert wird, beinhaltet seine Bildung mehr oder weniger spezifische Lernprozesse, die für die Ausübung der politischen Freiheiten erforderlich sind: Kenntnis demokratischer Grundsätze und öffentlicher Institutionen, historisches, soziologisches, wirtschaftliches, wissenschaftliches Wissen sowie Kenntnisse, die eine kritische Analyse der Gesellschaft und der Funktionsweise der Institutionen ermöglichen. Damit verbunden werden Handlungskompetenzen wie die Fähigkeit, sich unter Einhaltung demokratischer Spielregeln in die öffentliche Debatte einzubringen. Dafür bedarf es einer Reihe intellektueller und sozia-

ler Fähigkeiten, u. a. der Fähigkeit zu argumentieren oder mit der Konflikthaftigkeit von Überzeugungen und Interessen friedlich umzugehen.

Abgesehen von diesen allgemeinen Bildungszielen schlagen sich im institutionellen Diskurs über die staatsbürgerliche Erziehung in Frankreich einige Anliegen nieder, die die weitreichenden zivilisatorischen Veränderungen sowie die herausragenden politischen Wandlungen und Probleme in den heutigen Gesellschaften zum Gegenstand haben: z. B. die Auswirkungen von *Fake News* und Online-Desinformation oder Risiken der Verletzung von Persönlichkeitsrechten bei der Nutzung sozialer Netzwerke. Diese Entwicklungen erfordern eine Aktualisierung des Ideals des kritischen und aufgeklärten Bürgers, der heute in der Lage sein muss, sich wachsam und kritisch in Netzwerken zu bewegen. Auch die Frage nach den ökologischen Auswirkungen des menschlichen Handelns wird zu einem unumgänglichen Aspekt des Bürgercurriculums. Der hierfür verwendete Begriff „Öko-Bürgersinn“ („*éco-citoyenneté*“) beschränkt sich jedoch weitgehend auf die Sensibilisierung des Einzelnen für den Umweltschutz und die Erhaltung biologischer Vielfalt. Der Lehrplan sieht nicht vor, Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit und Legitimität politischer und gesellschaftlicher Entscheidungen oder mit den zugehörigen politischen Debatten anzuregen, die erforderlich wären, wenn die Fragilität der Umwelt ernst genommen würde (Bader & Sauvé, 2011).

Auf ein Problem muss jedoch besonders aufmerksam gemacht werden: Viele Bürger*innen interessieren sich nicht mehr für öffentliche Angelegenheiten – eine Vertrauenskrise in repräsentative Institutionen, die alle zeitgenössischen Demokratien erleiden. Allerdings ist diese Krise nicht auf den institutionellen Bereich beschränkt. Sie verweist noch weit grundlegender auf die Frage nach der Möglichkeit des politischen Zusammenhalts in der Gesellschaft. In dem Bericht zur Vorbereitung der Erstellung der Lehrpläne für den neuen, 2015 in Kraft getretenen *EMC*, wurde daher die Sorge geäußert, dass die Fähigkeiten, überhaupt den öffentlichen Anliegen angemessene Aufmerksamkeit zu widmen, angesichts des immer weiter verbreiteten Individualismus und der Pluralisierung der Vorstellungen vom „guten“ Leben geschwunden seien und dies „eine Schwächung der gemeinsamen moralischen Normen zur Folge“ hätte (Bergougnioux et al., 2013, S. 8).

Es war somit das wichtigste Anliegen bei der Reform der *EMC*, die Individuen „wieder mit der Sphäre dessen zu verbinden, was allen gemeinsam ist“ (ebd., S. 24). Diese Absicht, die bis zur letzten Version der Lehrpläne im Jahr 2024 immerfort bekräftigt wurde, zeigt sich einerseits in der Wiederkehr des Themas „Allgemeininteresse“ („*intérêt général*“), das als Vorstellung entwickelt und damit auch von den Schüler*innen in ihrem Unterschied zu „Einzelinteressen“ erfahren werden sollte. Darüber hinaus sollten sie sich „die Werte der Republik zu eigen machen“, die als Kern jeder demokratischen Kultur gelten und die die Schule zu vermitteln beauftragt ist. Dieses Thema wurde seit den 1980er Jahren diskutiert – und auch zum Zeitpunkt der Reform von 2015 unterstrichen alle Rahmentexte zur *EMC* die Notwendigkeit der Aneignung dieses sowohl nationalen als auch universellen wertorientierten Erbes als Grundlage für die Bildung zum *citoyen*. Die neueste Fassung der Lehrpläne bildet hier keine Ausnahme, wie das *Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse* (MEN) in der Präambel betont:

„Die wesentlichen Werte und Prinzipien der Französischen Republik sind Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Laizität. Daraus leiten sich insbesondere die Gleichheit

von Frauen und Männern, die Ablehnung jeglicher Diskriminierung und die Solidarität ab. Der Moral- und Staatsbürgerkundeunterricht befasst sich mit diesen Werten und Prinzipien, die ein Gemeingut der Bürgerinnen und Bürger im demokratischen Leben der Republik darstellen“ (MEN, 2024).

Die Verteidigung dieser Werte, insbesondere des Laizismus, ist seit den islamistischen Anschlägen von 2015 und 2016 und der Ermordung zweier Lehrkräfte in den Jahren 2020 und 2023 von den Regierungsinstitutionen noch einmal verstärkt in die öffentliche Debatte eingebracht worden. Diese Mobilisierung betraf die Institution Schule, aber auch andere Bereiche des öffentlichen Lebens sowie freie Bildungsträger, die staatliche Zuschüsse oder eine Förderung erhalten. Seit 2021 sind diese vertraglich auf republikanische Werte verpflichtet und müssen ihre Zustimmung zu diesen Grundsätzen und Werten ausdrücklich bezeugen. Neben dem Inhalt der Lehrpläne selbst erzeugt dieses allgemeine politische Klima allerdings einen ideologischen Hintergrund, der auf die Art und Weise Druck ausübt, wie Lehrkräfte mit den Lehrplänen umgehen. Das Bestreben, der Entfremdung von der Republik entgegenzuwirken, führt deshalb vielfach zu einem Verständnis von „Bildung zum Politischen“ als bloßem Prozess der Eingliederung von Individuen in eine Gemeinschaft geteilter Werte.

Die schulische Erziehung zum „*citoyen*“ verfolgt jedoch auch Ziele, die man als vorpolitisch bezeichnen könnte, da sie sich sehr weitgehend auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen in Form einer „Erziehung zur Geselligkeit“⁷ entfaltet.

3 Das Erlernen von Geselligkeit als Propädeutikum für die Bildung zum Politischen

Die *Éducation morale et civique* ist nicht nur auf die Beteiligung an den Angelegenheiten der *polis* ausgerichtet, sondern zielt auch auf die Bildung des moralischen Subjekts. Diese Dimension wurde in der Reform von 2015 stark hervorgehoben, da eines ihrer Ziele darin bestand, die Funktion der Schule als Anstalt zur Herausbildung ethischer Maßstäbe wiederzubeleben, indem eine Reihe von Lernzielen explizit genannt wurden. Dazu zählten etwa die Vertrautheit mit verschiedenen Arten moralischer Argumentationen, die Fähigkeit, die ethischen Herausforderungen einer Situation zu analysieren und moralische Entscheidungen vor dem Hintergrund von Normen und Werten zu diskutieren, oder auch sich der Formen des Ausdrucks und der Regulierung moralischer Emotionen bewusst zu werden (MEN, 2015). Eine der ursprünglichen Ambitionen bestand also darin, die alte, traditionelle Instruktion über die bürgerlichen Tugenden, die sich vor allem auf die Kenntnis der Institutionen beschränkte, durch einen Unterricht ethischer Art nach dem Vorbild des in Belgien eingeführten konfessionsfreien Moralunterrichts zu vervollständigen. Die Lehrpläne von 2015 definieren dabei einen Kompetenzrahmen, der um vier Bereiche einer „moralischen Kultur“ strukturiert ist – Regel, Urteilsvermögen, Sensibilität und Engagement –, in die sich das eigentliche Lernen des Politischen einfügen soll.

⁷ Dieser Ausdruck wird hier verwendet, da es sich um mehr als (institutionalisierte) „Gesellschaft“ handelt. Der französische Ausdruck „*sociabilité*“ meint sowohl Gesellschaft als auch die individuellen Dispositionen dazu. Der deutsche Ausdruck „Gesellschaftsfähigkeit“ ist wiederum zu restriktiv (Anm. d. Übers.).

In diesem Rahmen gehört die Kenntnis der „Grundsätze der repräsentativen Demokratie in Frankreich und Europa“ zur selben Kompetenzgruppe wie die Kenntnis der Regeln des Klassenlebens und der Straßenverkehrsordnung. Es wird also von einem Kontinuum von der Moral zur Politik ausgegangen, worin die Übertragbarkeit der Kompetenzen vorausgesetzt wird. Auf recht ehrgeizige Weise verleihen die Lehrpläne von 2015 einer Reihe von pädagogischen Ansätzen Nachdruck, insofern die Schüler*innen dazu angehalten werden, ihre Überzeugungen zu vorpolitischen Fragen einander gegenüberzustellen und dabei eine Ethik der Diskussion zu entwickeln, die mit zunehmendem Alter eine ruhige und konstruktive Diskussion über eigentlich politische Themen ermöglicht. Das gilt v. a. für das *lycée*⁸, das *par excellence* die Schulform ist, in der die großen gesellschaftlichen Herausforderungen behandelt werden.

Dieser Anspruch wurde allerdings 2018 im Rahmen einer Überarbeitung der Lehrpläne zurückgenommen, da dessen Umsetzung sich als zu schwierig erwies. Die neue, vereinfachte Version des *EMC* für die Grundschule und das *collège* räumt der Auseinandersetzung mit Überzeugungen eine weniger zentrale Rolle ein und legt mehr Gewicht auf die Entwicklung pro-sozialer Dispositionen wie Empathie oder die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Diese Dispositionen, die in den Lehrplänen von 2015 auch schon genannt wurden, werden nun zum Lernziel „Respekt gegenüber anderen“ integriert und zusammen mit dem Erwerb der „Werte der Republik“ und dem Aufbau einer „staatsbürgerlichen Kultur“ als die drei Prioritäten des *EMC* hervorgehoben. Der Achtung vor anderen Menschen wird auch Priorität im Kampf gegen Gewalt in der Schule, insbesondere gegen Mobbing, eingeräumt. Letzteres ist schon seit 2011 Gegenstand gezielter Maßnahmen.

Dieser sehr breite, nicht ausschließlich politische Charakter der schulischen Bürger-Erziehung wird dadurch verstärkt, dass politische Partizipation eine Reihe intellektueller und sozialer Fähigkeiten voraussetzt, die transversaler Natur sind. Die Lehrpläne von 2024 beziehen sich dementsprechend ausdrücklich auf das Konzept der *life skills*, das eher Wohlbefinden und soziale Eingliederung denn die Ausübung von Bürgerrechten und individuelle Selbstbestimmung in den Mittelpunkt stellt.

Dies ist zweifellos legitim. Aber die Breite der Bereiche, die von der *EMC* in einem schulischen Kontext abgedeckt werden sollen, ohne dass die dafür vorgesehene Unterrichtszeit deutlich erhöht wird (derzeit eine halbe bis eine Stunde pro Woche je nach Klassenstufe), beschwört die Gefahr herauf, dass der Umfang, der der eigentlichen politischen Bildung innerhalb der *EMC* gewidmet werden soll, schon aus schlicht organisatorischen Gründen weiter reduziert wird.

8 Das *lycée* (Sekundarstufe II) beherbergt Jugendliche von 15 bis 18 Jahren; für alle verpflichtend ist der Besuch des *collège* (11–14 Jahre, Sekundarstufe I) nach der *école primaire* (Grundschule, 6–10 Jahre); seit 2019 ist auch der Besuch der *école maternelle* (Elementarbereich, Vorschule, 3–6 Jahre) Pflicht. – Die Schulpflicht gilt von 3 bis 16 Jahren (Erg. d. Übers.).

4 Institutionelles Wissen vor allem! Rückkehr zur Staatsbürgerkunde

In den erneut überarbeiteten Lehrplänen von 2024 wird dem Erwerb von Kenntnissen über die französischen und europäischen Institutionen und den grundlegenden demokratischen Zielen wieder eindeutig Vorrang eingeräumt. Nach der fünfjährigen Grundschule treten sie an die Stelle der anderen zuvor genannten Ziele mit einem recht „üppigen Menü“: wie z. B. Kenntnis der Symbole der Republik, Kenntnis der bürgerlichen und politischen Rechte, Klärung des Begriffs der Bürgereigenschaft als politische Partizipation, Zusammenhang zwischen Staatsangehörigkeit und Bürgereigenschaft, Funktion und Prozess der Legislative, Funktion der Steuern, Frankreich in der Europäischen Union, Grundsatz der Laizität, Grenzen der Meinungsfreiheit und auch, inwiefern soziale Diskriminierung als Straftat anzusehen ist.

Ziel des Lehrplans des *collège* ist die Vertiefung bereits vorausgegangener und die Einführung weiterer, komplexerer Konzepte (z. B. Normenhierarchie, Grundsatz der Unabhängigkeit der Justiz, wichtige internationale Verträge, europäisches Gemeinschaftsrecht, Ablauf von Wahlkampagnen, soziale Sicherheit usw.). Dies erlaubt auch, Beispiele für soziale Risiken, die gesellschaftliche Solidarität erfordern, oder gesellschaftliche Themen, wie z. B. altersbedingten Autonomieverlust oder ungewollte Schwangerschaften, aufzugreifen.

Gegenüber den Lehrplänen von 2015 und 2018 für die Grundschule und das *collège* wird in den Lehrplänen von 2024 wieder das Modell der EMC in den Vordergrund gerückt, das seit der Nachkriegszeit für die schulische Bürger-Erziehung charakteristisch war (Bergognioux, 2006). Auch im *lycée* wird der institutionelle und auf die Bürgerrechte bezogene Ansatz verstärkt, während es in den früheren Lehrplänen von 2015 und 2018 eher darum ging, die Diskussion zwischen Schüler*innen über gesellschaftliche Themen anzuregen. Bio-ethische Fragen, die 2015 Gegenstand eines eigenen Themenbereichs waren, werden nun nur noch als mögliches Beispiel für große zeitgenössische Debatten behandelt. Während die früheren Empfehlungen die Lehrkräfte dazu ermutigten, die Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit den entsprechenden Fragen anzuregen oder diese in fächerübergreifenden Projekten oder Kooperation mit außerschulischen Partnern aufzugreifen, wird nun didaktisch mehr Wert auf Wissensorientierung und abfragbare Kenntnisse gelegt. Angesichts dieser Entwicklung ist der Vorschlag für das Jahresthema der Abschlussklasse des *lycée* – „Demokratisches Leben: Debatte, Beratung und Entscheidungsfindung“ – aufschlussreich: Denn die dafür vorgeschlagene Arbeitsform, nämlich dazu eine Debatte mit den Schüler*innen zu organisieren, wird den Lehrkräften im gesamten Curriculum für die EMC nur dieses eine Mal als didaktisches Vorgehen nahegelegt. Ansonsten geht es nicht um die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, sondern um den Nachweis von Kenntnissen über den institutionellen Rahmen entsprechender Debatten, um Prozesse der öffentlichen Verhandlung auf verschiedenen staatlichen Ebenen, um die Umsetzung der öffentlichen Politik, die Rolle der öffentlichen Meinung, der Medien, Parteien usw.

Im *lycée* scheint also der Erwerb von Wissen, das als Grundlage für Kritik angesehen wird, Vorrang vor der Absicht zu haben, unmittelbare Erfahrungen in demokratischen Verfahren zu vermitteln. Man kann darin den Versuch sehen, der EMC erneut den Status eines Unterrichts(faches) im traditionellen Stil zu verleihen, indem man die eher aktivierenden Verfahrensweisen wieder reduziert. Mit denen konnten und wollten sich die Lehrkräfte,

insbesondere die Geschichts- und Geografielehrkräfte, ohnehin nicht anfreunden (Douniès, 2021). Die erneute Konzentration auf Wissen ist zugleich ein Hinweis darauf, dass die Arbeitsteilung zwischen Unterricht und Schulleben,⁹ die mit der Reform von 2015 zu überbrücken versucht wurde, wieder bestimmend wird. In den Lehrplänen 2015 hatte man noch die Notwendigkeit betont, sich stärker auf die Erfahrungen mit der demokratischen Beteiligung der Schüler*innen am Leben in der Schule zu stützen und gleichzeitig die Übernahme von Verantwortung in den Vertretungs- und Gesprächsgremien zwischen Schüler*innen und Repräsentant*innen der Bildungsgemeinschaft („*communauté éducative*“), in den dafür vorgesehenen Schüler*innenbeiräten („*conseil de la vie collégienne*“, „*conseil de la vie lycéenne*“, „*éco-délégués*“) aufzuwerten. Dementsprechend wurden z. B. insbesondere in der Primarstufe die Schüler*innenräte, die sich an Konzepten der kooperativen und aktivierenden Pädagogik orientieren sollten, stark gefördert. Diese Aktivitätsbereiche sind zwar nicht aus den aktuellen Programmen verschwunden; sie werden weiterhin als Räume für politische Partizipation genannt. Nun aber scheinen sie eher eine illustrative Rolle zu spielen und nicht mehr als ein wichtiger Ansatzpunkt zur Gestaltung des Schullebens angesehen zu werden.

Dass die Erfahrungen mit der Schuldemokratie zugunsten der Entwicklung von Wissen über demokratische Institutionen außerhalb der Schule relativ in den Hintergrund gerückt sind, kann zweifellos als teilweises Scheitern der Bestrebungen angesehen werden, die Schule zu einem Raum zu machen, in dem die Schüler*innen direkt zu politischem Handeln befähigt würden. So war einem Bericht des Rechnungshofs aus dem Jahr 2021 zufolge nur ein Viertel der Oberstufenschüler*innen der Ansicht, dass der Schüler*innenbeirat im Gymnasium („*conseil de la vie lycéenne*“) eine nützliche Rolle in ihrem Schulleben gespielt habe (Cour des comptes, 2021, S. 37). In Bezug auf das *collège* ergab die jüngste International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), dass nur 53,6 Prozent der befragten Schüler*innen der Ansicht waren, die Stimmabgabe bei den Delegiertenwahlen habe Einfluss auf das Geschehen in ihrer Schule, während bei dieser Frage der internationale Durchschnitt bei 62,4 Prozent lag (Léger et al., 2023, S. 2). Aber auch wenn die Teilnahme an diesen Gremien für die gewählten Schüler*innen – trotz der begrenzten Macht, über die sie verfügen – eine prägende Erfahrung gewesen sein mag, so war dies jedoch eine Erfahrung von nur sehr wenigen, die überdies meist aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammten.

5 Fazit

Politische Partizipation ist im aktuellen Staatsbürger-Curriculum für die französischen Schüler*innen eine sekundäre Dimension. Das „Bürger-Individuum“ („*individu-citoyen*“), das die Schule hervorbringen soll, wird in erster Linie als gesellschaftsfähiges Subjekt definiert, das seine Fähigkeit, mit anderen zusammen leben zu können und sich an die schulischen Normen zu halten, beweisen muss. Seine eigentliche politische Bildung wird dann als eine recht intellektualistische und individuelle Angelegenheit betrachtet, als lehrplan-geleiteter Erwerb institutionellen Wissens, als Zustimmung zu einem Wertefundament

9 Unter „Schulleben“ („*vie scolaire*“) wird der Bereich der Schule verstanden, der nicht direkt Unterricht ist, aber innerhalb der Schulen spezifische kollektive Erfahrungen des Miteinanders ermöglicht (Chauvigné, 2022).

und als Fähigkeit zu intellektueller Autonomie und kritischem Denken. Letzteres könnte zweifellos einen weiteren Ausbau erfahren, indem man die Kenntnisse stärkt, die es ermöglichen, das konkrete politische Leben und die Machtverhältnisse, die es prägen, zu identifizieren und zu verstehen. Die kollektive Dimension des politischen Handelns wird zwar z. B. durch die Mitarbeit der Schüler*innen in den Strukturen des Schullebens gefördert, es werden Projekte im Rahmen der Schule durchgeführt, Gedenkfeiern veranstaltet oder den Schüler*innen wird die Ableistung des Zivildienstes empfohlen. Festzuhalten ist jedoch, dass derart aufgewertete Formen des Engagements alle einen einvernehmlichen (oder sogar altruistischen) Charakter aufweisen, der reale politische Konfliktsituationen ausspart. Bei der Einschätzung der Situation der *éducation morale et civique* in Frankreichs Schulsystem muss allerdings eingeräumt werden, dass der aktuelle Kontext der Verteidigung der Republik nicht gerade günstig ist, um in der Erziehung der Bürger*innen den Schwerpunkt auf die politische Konflikthaftigkeit zu legen.

Literatur und Internetquellen

- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT, 23. <https://rm.coe.int/0900001680928a19>
- Bader, B., & Sauvé, L. (2011). *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*. Presses de l'Université Laval.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des „éducations à“ vers une citoyenneté politique? *Éducatives*, 17–1 (1), 25–40. <https://hal.science/hal-01574557>
- Bergounioux, A. (2006). L'école et l'éducation civique. *Revue de l'inspection générale*, 3, 54–60.
- Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale*. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/134000246.pdf>
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école: individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politique*, 80, 69–88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>
- Chauvigné, C. (2022). *La vie scolaire: une histoire singulière au sein du système éducatif. La revue professionnelle de la vie scolaire (1960–2016)*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Cour des comptes. (2021). *La formation à la citoyenneté. Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale*. Octobre 2021. https://www.ccomptes.fr/system/files/2021-11/20211116-rapport-formation-citoyennete_0.pdf
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique? Enquête du ministère à la salle de classe*. PUF. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/7288>
- Fabre, M. (2024). Vous avez dit éducation au politique? *Penser l'éducation*, 54, 31–47. <https://doi.org/10.4000/121bw>
- Kahn, P. (2015). Un enseignement moral et civique pour la démocratie. *Administration & Éducation*, 148 (4), 69–76. <https://doi.org/10.3917/admed.148.0069>
- Léger, A., Loi, M., Persem, É., & Rogie, H. (2023). *ICCS 2022. Les résultats de la France en connaissances civiques et citoyennes dans la moyenne internationale, Note d'Information*. <https://www.education.gouv.fr/iccs-2022-les-resultats-de-la-france-en-connaissances-civiques-et-citoyennes-dans-la-moyenne-380109>
- Loubes, O. (2004). L'interdiction des propagandes politique et confessionnelle dans les établissements scolaires. Deux circulaires de Jean Zay en 1936 et 1937. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 81 (1), 131–136. <https://doi.org/10.3917/ving.081.0131>

MEN (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse). (2024). *Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au Certificat d'aptitude professionnelle*. Bulletin officiel du 13 juin 2024. <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo24/ME-NE2413934A>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique. Bulletin officiel spécial N° 6 du 25 juin 2015*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675

Anne-Claire Husser, Dr., Maîtresse de Conférence en Philosophie de l'Éducation.

E-Mail: anne-claire.husser@univ-lyon1.fr.

Korrespondenzadresse: Université Claude Bernard, Lyon 1, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE); 86, rue Pasteur, F-69007

Dieser Beitrag ist im Original in französischer Sprache verfasst. Er wurde von Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz ins Deutsche übersetzt. Der Originaltitel lautet „Éduquer au politique, c'est-à-dire construire une culture républicaine de la démocratie? Quelques réflexions sur la formation scolaire du citoyen en France“. Die Redaktion der DDS dankt Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz herzlich für die Übersetzung.

Eric Angermann, Udo Dannemann & Jörg Schäfer

„Starke Lehrer – starke Schüler“ in Brandenburg Ein Programm zur Stärkung der Demokratiebildung an Schulen

Zusammenfassung

Das Programm „Starke Lehrer – Starke Schüler“ macht Pädagoginnen und Pädagogen fit für einen professionellen Umgang mit diskriminierenden und antidemokratischen Vorfällen im Schulalltag. Der Bericht beschreibt die Entstehung, die Ziele, die Akteure und die Arbeit der Fachstelle in Brandenburg und zieht eine Zwischenbilanz.

Schlüsselwörter: Demokratie; Demokratiebildung; Schulentwicklung; Diskriminierung; Handlungskompetenz; Brandenburg

“Strong Teachers – Strong Students” in Brandenburg

A Program to Strengthen Democracy Education in Schools

Abstract

The “Strong Teachers – Strong Students” program prepares teachers to deal professionally with discriminatory and antidemocratic incidents in everyday school life. The report describes the origins, aims, participants and work of the specialist unit in Brandenburg and provides an interim assessment.

Keywords: democracy; democracy education; school development; discrimination; competence to act; Brandenburg

1 „Starke Lehrer – Starke Schüler“ in Brandenburg

Rassistische oder sexistische Beleidigungen, antisemitische Drohungen, Hate Speech im Klassenchat ... Pädagoginnen und Pädagogen müssen im Schulalltag immer häufiger auf derartige Vorfälle reagieren. Doch wie kann eine adäquate Reaktion aussehen? Ab wann sind Äußerungen nicht mehr tolerierbar? Darf oder muss sich eine Lehrkraft überhaupt positionieren? Viele Pädagoginnen und Pädagogen fühlen sich angesichts dieser Fragen unsicher und wünschen sich Unterstützung. Genau hier setzt das Programm „Starke Lehrer – Starke Schüler“ an. Es möchte Lehrkräfte in diesen Fragen stärken und Schulen da-

bei unterstützen, langfristig und nachhaltig gegen antidemokratische Tendenzen wirksam zu sein, indem sie die demokratische Schulkultur gezielt weiterentwickeln.

2 Genese

Das Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen“ in Brandenburg stellte ein Kooperationsprojekt zwischen dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS), der Bundeszentrale für Politische Bildung, der Robert Bosch Stiftung, der Universität Potsdam sowie der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg (RAA) dar. Die fachliche Leitung wurde durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Uni Potsdam umgesetzt. Das Modellprojekt richtete sich gezielt an Oberstufenzentren, die drei Jahre begleitet wurden, und zielte auf die Stärkung und Qualifizierung der Lehrkräfte und Schulleitungen an beruflichen Schulen im Umgang mit antidemokratischen Einstellungen und Positionen durch Fortbildungen und Supervision. Die Lehrkräfte und Schulleitungen wurden für eine bewusste Auseinandersetzung mit der extremen Rechten oder Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie etwa Rassismus oder Antisemitismus, sensibilisiert und im Umgang damit befähigt. Passgenaue Hilfestellungen, praxisnahe Auswertung von Unterrichts- und Schulsituationen sowie Coaching sollten die Handlungssicherheit im eigenen Fachunterricht und in der Schulgemeinschaft stärken. Außerschulische Angebote wurden nach Bedarf gezielt zur Unterstützung der Schulen einbezogen. An dem Projekt nahmen in Brandenburg sechs Oberstufenzentren seit dem Schuljahr 2020/21 teil; es endete zum 31.12.2023.

Das Land Brandenburg errichtete in Anknüpfung an diese Erfahrungen zu Beginn des Jahres 2024 die Fachstelle „Starke Lehrer – Starke Schüler“, die am Landesinstitut Brandenburg für Schule und Lehrkräftebildung (LIBRA)¹ angesiedelt ist, und finanziert für die nächsten zwei Jahre wichtige Kooperationspartner. Die Angebote wurden für alle Schulstufen und Schulformen geöffnet. Bis Ende 2025 werden die bestehenden Beratungsstrukturen den neuen Bedingungen angepasst und mit den Fortbildungsangeboten des Landesinstituts verzahnt. Die Fachstelle wird in vier Bereichen tätig:

- Begleitung von Programmschulen mit den Kooperationspartnern;
- Verzahnung mit der Fortbildung von Lehrkräften;
- Vernetzung der Akteure;
- konzeptionelle Weiterentwicklung auf Basis der Evaluationen.

Der Fokus des Berichts liegt auf der Begleitung der Programmschulen. Oberstes Ziel in der Begleitung der Programmschulen ist, die Handlungskompetenz von Lehrkräften auf der pädagogischen und systemischen Ebene zu stärken.² Sie benötigen häufig Sensibilisierungsangebote für die verschiedenen Formen von Diskriminierung und ein klares Be-

1 Bis Ende 2024 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

2 Vgl. hierzu Stefan Breuer: Antidemokratische Positionen und menschenfeindliche Einstellungen als Herausforderung für die Schule. Herausgeforderte Demokratie – Herausgeforderte Schule, Bundeszentrale für Politische Bildung, 12.10.2023, <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/541523/antidemokratische-positionen-und-menschenfeindliche-einstellungen-als-herausforderung-fuer-die-schule/#node-content-title-1> [zuletzt abgerufen am 11.11.2024].

wusstsein für ihre Rolle und Haltung als Lehrkraft, um die eigene pädagogische Einstellung zu reflektieren und ggf. zu korrigieren.

3 Akteure und ihre Rolle

Die Fachstelle „Starke Lehrer – Starke Schüler“ fungiert als zentrale Anlaufstelle für Schulleitungen und Lehrkräfte, die Rat und Unterstützung für den Umgang mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen suchen.³ Sie informiert Schulen über die Ziele und Möglichkeiten des Programms, berät sie zu alternativen Unterstützungsangeboten, informiert die Kooperationspartner und vermittelt die Kontakte zwischen ihnen und den Schulen. Sie plant und organisiert zentrale Fortbildungsmodulare im Kontext der erwähnten Zielsetzung. Regelmäßige Reflexionsgespräche mit allen Beteiligten ermöglichen eine zielgerechte und zeitnahe Nachsteuerung des Beratungsprozesses.

Die operative Arbeit mit den Schulen wird von der RAA Brandenburg⁴ und dem Netzwerk Demokratie und Courage (NDC)⁵ geleistet. Die RAA mit ihren sechs regionalen Außenstellen zielt seit über 30 Jahren auf die Förderung von Toleranz und demokratischen Einstellungen im Bildungsbereich sowie auf die Förderung der demokratischen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. Ihre breitgefächerten Angebote beinhalten u. a. die bedarfsgerechte Fortbildung von Lehrkräften sowie deren Beratung und Begleitung in Schulentwicklungsprozessen.

Das NDC wird im Rahmen des Programms ausschließlich in der Fortbildung von Lehrkräften und in Form von Projektangeboten für Schülerinnen und Schüler tätig. Dabei werden verschiedene Formen von Diskriminierung und menschenverachtenden Einstellungen thematisiert, verbunden mit der Zielsetzung, die Handlungskompetenzen im Umgang mit diesen Phänomenen zu erweitern.

Für die Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen stehen darüber hinaus Fortbildnerinnen und Fortbildner für Schulentwicklung des LIBRA zur Verfügung.

Das Projektteam der Universität Potsdam evaluiert die Arbeit der Fachstelle mit einem partizipativen Forschungsansatz. An den Programmschulen wird weiterhin wissenschaftlich untersucht, wie Lehrkräfte antidemokratische Tendenzen an Schulen wahrnehmen und auf sie reagieren. Konzeptionell wird durch die bestehende Kooperation zudem ein Wissenstransfer zwischen Modellprojekt und Regelstruktur ermöglicht.

3 Zur Definition antidemokratischer Positionen und Einstellungen vgl. Udo Dannemann: Antidemokratische Positionen und Einstellungen in Schulen, Bundeszentrale für Politische Bildung, 16.01.2024, <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/544538/antidemokratische-positionen-und-einstellungen-in-schulen/> [zuletzt abgerufen am 11.11.2024].

4 <https://raa-brandenburg.de/>

5 <https://www.netzwerk-courage.de/bbr/>

4 Arbeit der Fachstelle

In der Fachstelle klingelt das Telefon. Am anderen Ende meldet sich eine Schulleitung einer Brandenburger Schule ... So beginnt in der Regel die Programmarbeit, die nach einem festen Konzept⁶ abläuft. Im ersten Gespräch werden vor allem Informationen ausgetauscht: Was ist der Anlass des Anrufs? Welche Erwartungen für welche Zielgruppen bestehen? Welche Herausforderungen hat die Schule aktuell? Arbeitet die Schule zurzeit mit anderen Trägern der Demokratiebildung zusammen? Die Fachstelle ihrerseits informiert über die Möglichkeiten, Ziele und Abläufe und Rahmenbedingungen des Programms.

Anhand dieser Informationen lässt sich oftmals beurteilen, ob das Programm für die Anfragenden passt oder ihnen auch anderweitig geholfen werden kann. Neben dem akuten Handlungsbedarf – z. B. aufgrund von Vorfällen mit antidemokratischen Hintergrund – ist ein wesentliches weiteres Kriterium zur Aufnahme der Wunsch nach Unterstützungsangeboten für das Kollegium.

Für die in Frage kommenden Schulen findet zeitnah vor Ort ein vertiefendes Gespräch in einem erweiterten Kreis statt. Neben Vertretungen der Fachstelle und Schulleitung nehmen auch die Kooperationspartner und weitere Mitglieder des Kollegiums teil, um die Situation an der Schule aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Das Gespräch wird durch einen Katalog mit systemischen Fragen strukturiert, der der Schule zur Vorbereitung vorab zugesendet wird. Im Ergebnis erhält man einen vertieften Eindruck von der Situation an der Schule, den Bedarfen und deren möglicher Realisierbarkeit. In dem Gespräch werden auch die organisatorischen und zeitlichen Rahmenbedingungen thematisiert, die in einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung festgehalten werden.

Für Programmschulen besteht der Vorteil vor allem darin, dass sie über einen Zeitraum von einem Jahr ein passgenaues und wunschgerechtes und Beratungspaket bekommen. Ihnen wird ein Beratungsteam zur Seite gestellt, das in gegenseitiger Abstimmung den weiteren Beratungs- und Entwicklungsprozess in den Schulen steuert.

Im Gegenzug wird erwartet, dass die Schule die vereinbarten Fortbildungs- und Beratungsangebote während des vereinbarten Zeitraums wahrnimmt.⁷ Hierbei kommt der Schulleitung die wichtige Rolle als Gatekeeper zu: Sie sichert die schulinterne Organisation ab, ermöglicht in der Regel einem Team aus dem Kollegium die Teilnahme an den Fortbildungen der Fachstelle, vertritt als Motivator die Programmarbeit vor dem Kollegium⁸ und wirkt bei der Erstellung eines Zeit-Maßnahmen-Plans mit. Eine weitere Voraussetzung ist die Einrichtung einer Steuergruppe, über die die Koordination der weiteren Beratungsarbeit läuft.

6 Vgl. Beratungskonzept; <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/demokratiebildung/programm-starke-lehrer-starke-schueler>.

7 Die Teilnahme am Programm ist freiwillig und kann jederzeit von allen Seiten beendet werden.

8 An einigen Schulen gibt es zusätzliche Informationsveranstaltungen vor den schulischen Gremien.

Die eigentliche operative Arbeit beginnt mit einer schulinternen Fortbildung – dem sogenannten einführenden pädagogischen Tag (epT). So sollen alle Mitglieder des Kollegiums direkt für das Thema „Antidemokratische Positionen und Einstellungen“ sensibilisiert werden. Vorbereitet wird die Veranstaltung durch eine von der Universität Potsdam durchgeführte Online-Befragung unter den Lehrkräften zu ihren Wahrnehmungen von Diskriminierungen an ihrer Schule. So können zur Vorbereitung des epT ein erster Ist-Zustand und die Bedarfe der Lehrkräfte erhoben werden.

Neben der inhaltlichen Sensibilisierung für gesellschaftlich verbreitete Diskriminierungen ist ein thematischer Schwerpunkt die Reflexion der eigenen Haltung: Mit verschiedenen Methoden werden vertrauliche Diskussionsräume unter den Kolleginnen und Kollegen eröffnet und Argumentationsstrategien geübt, mit denen auf diskriminierende Äußerungen reagiert werden kann. Kollegiale Fallberatung sowie eine Sammlung und Clusterung von Fortbildungswünschen des Kollegiums sind weitere Programmpunkte. Der epT ist auch deshalb gewinnbringend, da durch diesen den Kolleginnen und Kollegen häufig erst die Problemlagen an der Schule sowie Einstellungen und Haltungen deutlich werden, die zuvor in der Breite nicht bekannt waren. Der Tag hat somit auch eine Diagnosefunktion für die weitere Arbeit.

Im Anschluss wird der epT gemeinsam mit der Schulleitung und der Steuergruppe ausgewertet. Nun wird ein passgenaues Beratungsangebot für die Lehrkräfte erstellt sowie ein Vorhaben für die demokratische Schulentwicklung festgelegt. Art und Umfang der Angebote sind von den ermittelten Bedarfen und vereinbarten Vorhaben abhängig. Die Angebote bestehen aus den zentralen Fortbildungsmodulen am LIBRA und aus Angeboten der Kooperationspartner an den Programmschulen selbst. Das können weitere vertiefende schulinterne Fortbildungen zu Themen sein, die für die Schule relevant sind, oder die Begleitung eines Prozesses, aus dem die Schule strukturell gegen antidemokratische Tendenzen gestärkt hervorgehen kann. Möglich sind auch Angebote für einzelne Lehrkräfte, die sich z. B. ein Coaching zur Stärkung ihrer persönlichen Handlungskompetenz wünschen.

Parallel zu den Maßnahmen für das Kollegium wird ein Vorhaben zur (Weiter)Entwicklung der demokratischen Schulkultur in Gang gesetzt. Fortbildnerinnen und Fortbildner für Schulentwicklung planen gemeinsam mit der Schule das Vorhaben und steuern den Prozess. Grundschulen wünschen sich häufig Unterstützung bei der flächendeckenden Einführung des Klassenrats, während an weiterführenden Schulen z. B. die Schulordnung partizipativ überarbeitet oder partizipative Unterrichtsformen eingeführt werden sollen.

In diesem weiteren Programmprozess besteht die Aufgabe der Fachstelle „Starke Lehrer – starke Schüler“ darin, die Umsetzung der geplanten Maßnahmen zu koordinieren und gegebenenfalls nachzusteuern. Dies geschieht durch einen regelmäßigen Informationsaustausch mit den einzelnen Partnern und in Feedbackgesprächen. Evaluiert wird der gesamte Prozess durch regelmäßige Erhebungen der Universität Potsdam.

Am Ende des vereinbarten Zeitraums treffen sich alle Beteiligten zu einem Auswertungsgespräch entlang folgender Fragen: Welche Erfolge wurden erzielt? Wurden die vereinbarten Angebote angenommen und zu Ende gebracht? Welche Wünsche bestehen noch? Wie soll es weitergehen? Unter Umständen kommt man zum Ergebnis, dass die

Betreuung der Schule um weitere sechs Monate verlängert werden sollte, falls bestimmte Prozesse noch nicht abgeschlossen werden konnten. Alle Schulen sind von Anfang an eingeladen, an den regionalen und zentralen Netzwerktreffen aller (ehemaligen) Programmschulen teilzunehmen, auf denen sie neue Impulse erhalten, sich austauschen und gegenseitig unterstützen können.

5 Zwischenbilanz: ein Jahr Transferphase

Insgesamt kann man von einem guten Start des Programms sprechen. Viele Schulen konnten schon mit der Vermittlung von Bildungsträgern oder Fortbildungen unterstützt werden. In das Programm selbst wurden bislang aber nur acht Schulen aufgenommen. Dies hat mehrere Gründe: Aufgrund des Umfangs des Programms und der Bereitstellung von Fortbildungen und Beratungsstrukturen kann zum einen nicht eine beliebig hohe Anzahl von Schulen aufgenommen werden, sondern z. Zt. nur jene, bei denen der Bedarf am dringlichsten scheint. Zum anderen werden die vorhandenen Konzepte aus dem Modellprojekt in der Praxis erprobt und weiterentwickelt. Schließlich muss auch die frisch gegründete Fachstelle landesweit bekannter gemacht werden, damit Pädagoginnen und Pädagogen sie als Ansprechpartnerin vor Augen haben. Dies geschieht über den Bildungsserver Berlin Brandenburg, in Fortbildungsveranstaltungen am LIBRA und auch über die Kooperationspartner. Wichtigste Zielgruppe sind dabei Schulleiterinnen und Schulleiter, die auf zentralen Dienstberatungen und Qualifizierungsmodulen am LIBRA erreicht werden können. Und man muss regelmäßig auf das Angebot verweisen, damit es nicht im Schulalltag mit seinen vielen Herausforderungen in Vergessenheit gerät. Das wäre schade.

Eric Angermann, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam
E-Mail: eric.angermann@uni-potsdam.de

Udo Dannemann, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Potsdam und Freien Universität Berlin.
E-Mail: udo.dannemann@uni-potsdam.de

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Lehrstuhl für politische Bildung, Haus 7, August-Bebel-Straße 89, 14482 Potsdam

Jörg Schäfer, Leiter der Fachstelle „Starke Lehrer-Starke Schüler“

E-Mail: Joerg.Schaefer@libra.brandenburg.de

Korrespondenzadresse: Landesinstitut Brandenburg für Schule und Lehrkräftebildung, Struweg 1, 14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Sanem Kleff

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

Ein Netzwerk für Respekt, Demokratie und Menschenrechte in der Schule

Zusammenfassung

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist ein bundesweites Netzwerk, das Schulen dabei unterstützt, eine diskriminierungskritische und demokratische Schulkultur zu entwickeln. Durch kreative und partizipative Bildungsangebote fördert es zivilgesellschaftliches Engagement, politische Bildung und Selbstwirksamkeit. Landes- und Regionalkoordinatoren begleiten die Schulen bei der Umsetzung. Ziel ist es, junge Menschen zu stärken und Schule als Ort gelebter Menschenrechte zu gestalten.

Schlüsselwörter: Menschenrechtsbildung; Demokratie; Partizipation; Selbstwirksamkeit

“School without Racism – School with Courage”

A Network for Diversity, Democracy, and Human Rights in Schools

Abstract

„School without Racism – School with Courage“ is a nationwide network that supports schools in developing a discrimination-sensitive and democratic school culture. Through creative and participatory educational programs, it promotes civic engagement, political education, and self-efficacy. Regional and state coordinators assist schools in implementing these efforts. The goal is to empower young people and shape schools as spaces where human rights are actively lived.

Keywords: human rights education; democracy; participation; self-efficacy

1 Einleitung

Alle Menschen sind gleichwertig. „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, so steht es in Artikel 1 des Grundgesetzes; und dieser Satz bezieht sich nicht nur auf deutsche Staatsbürgerinnen und -bürger, sondern auf alle Menschen. Die Realität sieht anders aus: Ideologien der Ungleichwertigkeit, die davon ausgehen, dass manche Menschen beispielsweise aufgrund ihrer Religion, ihrer Hautfarbe, ihrer sexuellen Orientierung, ihres Geschlechts oder ihres sozialen Status mehr wert seien als andere, sind weit verbreitet.

In der Schule begegnen sich Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Milieus und gestalten über Jahre ihren Alltag gemeinsam. Sie hat somit das wertvolle Potenzial, ein solidarisches, diskriminierungsfreies und friedliches Miteinander zu leben und einzuüben. In der Praxis jedoch finden sich institutionelle und kulturelle Diskriminierung, Exklusion und Gewalt auch in der Schule. Das ist nicht verwunderlich. Keine Bildungseinrichtung kann sich vom gesellschaftlichen Leben abkoppeln. Soziale und politische Konflikte sowie ideologische Auseinandersetzungen und Rechtsextremismus machen auch vor der Schultür nicht Halt.

2 Das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

Das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ermuntert Schulen, sich der Herausforderung zu stellen, ein möglichst diskriminierungsfreies Miteinander im Schulalltag und darüber hinaus zu gestalten.

Initiator und Träger des Netzwerks ist seit 1995 der gemeinnützige Verein Aktion Courage e. V. Das Engagement von Schüler*innen und Pädagog*innen in Belgien motivierte den Verein, auch in Deutschland Schulgemeinschaften bei ihrem Engagement für Menschenrechte und Demokratie zu unterstützen. Die seit dem Jahr 2000 unter dem Namen „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ umgesetzte Idee wird oft als „Schulnetzwerk“ bezeichnet. Dies stimmt nicht ganz, denn zu den aktuell 4.700 Courage-Schulen kommen mehr als 370 außerschulische Kooperationspartner*innen aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung hinzu. Unter ihnen sind sehr unterschiedliche Einrichtungen wie Jugendtheater, Tanzgruppen, Medienpädagog*innen und auch Fortbildungsinstitute oder das Jüdische Museum in Berlin. Erst mit ihnen gemeinsam können Courage-Schulen Workshops planen, Aktionen umsetzen und Exkursionen zu außerschulischen Lernorten durchführen.

Die Verbindung zwischen den Aktivengruppen und den außerschulischen Partner*innen stellen die sechzehn Landeskoordinationen und aktuell 111 Regionalkoordinationsstellen her. Sie sind angesiedelt bei kompetenten Einrichtungen wie beispielsweise der Bremer Landeszentrale für politische Bildung, dem Bayrischen Landesjugendring oder der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) in Brandenburg. Sie stehen den Courage-Schulen in allen Anliegen zur Seite: beraten bei der Gestaltung von Projekttagen, unterstützen bei der Suche nach Referent*innen (z. B. für einen Workshop zum Thema Kolonialismus), oder geben Tipps, wie neue Mitstreiter*innen für die Courage-AG gewonnen werden können. Außerdem vernetzen und qualifizieren sie die Courage-Schulen auf Landestreffen, auf denen die Partner*innen ihre Angebote vorstellen, bei Aktiventreffen, auf denen im Open Space die aktuellen Anliegen aufgegriffen werden, oder auch bei Grundschultagen oder Fachtagen zu Themen wie Homophobie, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Mobbingprävention oder Stärkung der Medienkompetenz.

Gewünscht sind Maßnahmen, die Schüler*innen aktiv einbeziehen, ihnen Gestaltungsräume eröffnen und dabei berücksichtigen, dass sie bei all ihrem Engagement die Unterstützung von Erwachsenen benötigen. Erst Courage-Schüler*innen, Pädagog*innen, Pat*innen, Koordinierungsstellen und außerschulische Partner*innen zusammen bilden das Courage-Netzwerk.

2.1 Mitgliedschaft im Netzwerk

Um dem Netzwerk beizutreten, müssen sich mindestens 70 Prozent aller Schulmitglieder, also der Schüler*innen, Pädagog*innen, Schulleitung und des technischen Personals, in einer geheimen Abstimmung dazu verpflichten, gegen Diskriminierung vorzugehen, nicht wegzuschauen also, wenn an ihrer Schule beispielsweise Rassismus, Antisemitismus, Homophobie oder Mobbing vorkommen, sondern eine Schulkultur der Verantwortung füreinander zu entwickeln.

Bei der Aufnahme in das Netzwerk wählen sich die Schulen eine Schulpatin oder einen Schulpaten. Oft sind dies Personen des öffentlichen Lebens aus den Bereichen Sport, Medien, Kunst, Wissenschaft oder Politik. Sie unterstützen die Courage-Schulen auf jeweils eigene Weise, wenn es gut gelingt, den Kontakt zu ihnen aufrechtzuhalten. Courage-Schulen erhalten ein Schild mit dem Logo und dem Zusatz „Mitglied im Netzwerk“, das sichtbar am Schulgebäude angebracht werden muss. Es zeigt nach außen, für welche Ziele diese Schule steht und es erinnert die Schulmitglieder täglich an ihre Selbstverpflichtung. Schulen werden mit der Aufnahme nicht belohnt für vergangenes Engagement, sie erhalten keinen TÜV-Stempel dafür, dass sie nunmehr wie durch einen Zauberstab frei von Diskriminierung, insbesondere von Rassismus, seien. Die Aufnahme ist keine Auszeichnung, sondern hilft bei der Entwicklung einer diskriminierungssensiblen Schulkultur.

Schulen verbleiben im Netzwerk, solange sie es wünschen. Da jedes Jahr die älteren Schüler*innen die Schule verlassen und neue Klassen hinzukommen, ist schon nach wenigen Schuljahren keine*r der Schüler*innen, die sich an der Abstimmung beteiligt hatten, noch an der Schule. Daher sollten die Neuen informiert werden, wozu sich eine Courage-Schule verpflichtet und welche Angebote das Netzwerk für sie und ihre Schule bereithält. Um sich mit der aktuellen Schulgemeinschaft an ihr Versprechen zu erinnern, feiern Courage-Schulen alle fünf Jahre ihre Mitgliedschaft im Netzwerk, etwa mit einem Projekttag oder einem Schulfest, auf dem sie eine Jubiläumsurkunde von ihrer Regional- oder Landeskoordination erhalten.

2.2 Selbstverständnis, Ziele und Arbeitsweise

Die Institution Schule weist eine Reihe struktureller Defizite auf, die einer fundierten Menschenrechtserziehung im Weg stehen. Ein wesentliches Defizit ist der steigende Konkurrenz- und Prüfungsdruck im Bildungssystem, der den Stellenwert politischer Bildung in den Hintergrund treten lässt. Seit Jahren werden personelle und zeitliche Ressourcen für soziales Lernen reduziert statt ausgebaut. Als Folge kommt ein intensiver und kontroverser Austausch von Meinungen, Haltungen und Wertvorstellungen zu kurz. Auch fehlen allerorten Zeit und Personal für den persönlichen Austausch und die Entwicklung funktionierender Kommunikationsbeziehungen unter den Akteur*innen, die Schule ausmachen.

Demokratie, Zivilcourage und eine solidarische Streitkultur fallen niemandem in den Schoß. Daher ist es Ziel von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, entsprechend den Schulgesetzen aller Bundesländer, den Schüler*innen demokratische, gewaltfreie und den Menschenrechten verpflichtete Problemlösungskompetenzen im Umgang mit divergierenden Interessen in einer offenen Gesellschaft zu vermitteln.

Eingeübt werden können diese Kompetenzen auf verschiedenen Wegen. Zunächst einmal ist es für Kinder und Jugendliche wichtig, sich sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen über die Frage auszutauschen: Wie wollen wir zusammenleben? Dabei reicht es nicht, sich gegenseitig zu erklären, persönlich gegen menschenfeindliche Ideologien zu sein. Vielmehr geht es darum, gemeinsam das Schulklima nachhaltig so zu verändern, dass gegenseitige Achtung mit der Entwicklung gemeinsamer Werte und Regeln einhergeht. Dafür müssen Schüler*innen nicht zuletzt auch ihre Mitbestimmungsrechte sowie die Arbeitsweise der relevanten schulischen Gremien kennen. Und sie brauchen Gelegenheiten, sich zu qualifizieren, an entsprechenden Workshops teilzunehmen und persönliche Kompetenzen zu entwickeln, um erfolgreich ihre Interessen vertreten zu können. Eine Reihe von außerschulischen Partner*innen bietet hierfür z. B. Schulungen für die Schüler*innenvertretung und Kinderrechts-, Rhetorik- oder Medien-Workshops an.

Selbstwirksamkeit heißt im Verständnis des hier vertretenen Antidiskriminierungs- und Präventionsansatzes mehr, als nur dass Kinder und Jugendliche mal über ein Thema mitreden und in konkreten Debatten punktuell eigene Perspektiven setzen können. Ein nachhaltiger Empowerment- und Präventionsansatz schlägt sich in institutionellen Strukturen, gelebten Kinderrechten und echter Mitbestimmung nieder. Wenn Kinder und Jugendliche in schulinternen Gremien anhand konkreter Konflikte lernen, ihre Rechte zu vertreten und die anderer zu respektieren, wenn an ihrer Schule ein offenes Debattenklima herrscht – dann erst wird diese positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit sie befähigen, in der Auseinandersetzung mit Ideologien demokratische Positionen zu vertreten, welche die Selbstbestimmung stärken. Und: Sie benötigen nicht nur rationales, sondern auch emotionales Rüstzeug, das ihre Resilienz stärkt und sie befähigt, die Zugriffe von Gruppen erfolgreich abzuwehren, welche die Abwertung von Menschengruppen propagieren und sie als potenzielle Mitläufer*innen und Aktivist*innen umwerben.

Ein systemischer Ansatz, wie ihn das Courage-Netzwerk vertritt, denkt geeignete Interventionsmaßnahmen mit komplexen Interaktionen zusammen. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ungleichwertigkeitsideologien und besonders bei der Entwicklung erfolgreicher Gegenstrategien liegt der Fokus auf den nahezu identischen Wirkmechanismen und Entfaltungsvoraussetzungen von Ideologien der Ungleichwertigkeit. Letztere gilt es durch Prävention abzubauen. Zentral ist für viele der an Courage-Schulen umgesetzten Maßnahmen: In einer respektvollen Atmosphäre zielen sie auf die Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. Denn positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen Erfolgserlebnisse – und lassen Selbstwertgefühle entstehen.

2.3 Politische Bildung mit Kunstpädagogik

Gerade kunstpädagogische Methoden haben in der Arbeit des Netzwerks einen hohen Stellenwert. Sie vermögen es eher als Formate, die allein auf Wissensvermittlung setzen, zu stereotypen Denkmustern, verinnerlichten Bildern und mediengeprägten Haltungen vorzudringen und ihnen einen sichtbaren und öffentlich verhandelbaren Ausdruck zu verleihen. Weil Gefühle in der Gruppe zu thematisieren niemandem leichtfällt, können Jugendliche und Pädagog*innen ihrer Meinung, ihren Erfahrungen und ihren Gefühlen hier mit jener kreativen Methode Ausdruck verleihen, die ihnen am meisten zusagt. Und:

Nonverbale Kunstformen umgehen mögliche Sprachbarrieren unter Teilnehmenden und ihrem Publikum.

Nicht zuletzt ermöglichen kreative Workshops den Schüler*innen, aus der passiven Rolle in die aktive Rolle der Produzierenden und Medienmacher*innen zu wechseln. Ob mit Rap, Theater, Musik oder Slam Poetry: Ein konsequentes Anknüpfen an eigene Lebenswirklichkeiten begünstigt die Kommunikation darüber. Die Stimmen aller Teilnehmenden zählen, ihre Lösungsvorschläge sind relevant, ihre positiven Ressourcen bilden das Fundament ihrer Sensibilisierung gegen Diskriminierungen und ihres künftigen Einsatzes für eine diskriminierungsfreie Gesellschaft.

Das jüngste Videoprojekt der Landeskoordination Berlin mit dem Titel „Zeit zu reden – Zeit zu handeln“ ist ein beeindruckendes Beispiel für die kreative Umsetzung der Themen der Schüler*innen. Jugendliche Reporter*innen diskutieren an ihrer Schule darüber, wie es ihnen nach den Corona-Jahren geht, sie fragen sich, ob alle zur Wahl zugelassenen Parteien auch an die Schulen kommen sollten und fragen ihre aus Kriegsgebieten geflüchteten Mitschüler*innen, wie sie sich in der Klasse fühlen. Auf der Webseite von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ sind die Videos verlinkt. Kinder und Jugendliche werden hier selbst zu Medienmacher*innen mit einer menschenrechtsorientierten Haltung und können ihrer Sichtweise Gehör verschaffen. Sie sind unverzichtbar für den Schutz unserer Demokratie.

Ausgewählte Materialien des Netzwerks

15 Kurzvideos für die Demokratiebildung auf dem YouTube-Kanal des Netzwerks: <https://www.youtube.com/watch?v=lkTEmnufpiM>

Baustein „Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. (2016). <https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/baustein-1-unser-praeventionsansatz/>

Baustein „Mobbing“. (2021). <https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/baustein-11-mobbing-in-schule-und-jugendarbeit/>

Baustein „Institutioneller Antisemitismus in der Schule“. (2024). <https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/baustein-14-institutioneller-antisemitismus-in-der-schule/>

Themenheft „Kolonialismus“. (2022). <https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/themenheft-kolonialismus/>

Themenheft „Rassismus“. (2023). <https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/themenheft-rassismus/>

Themenheft „Rechtsextremismus und Schule“. (2024). <https://www.schule-ohne-rassismus.org/produkt/themenheft-rechtsextremismus-schule/>

Sanem Kleff, Direktorin der Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage und Vorsitzende des Vorstands von Aktion Courage e. V.

E-Mail: schule@aktioncourage.org

Korrespondenzadresse: Aktion Courage e. V., Karl-Heinrich-Ulrichs-Str. 11, 10787 Berlin

Petra Schraml

Demokratiefördernde Projekte aus der Datenbank des Innovationsportals

Das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers verweist auf eine Vielzahl bildungspolitisch innovativer Projekte und Programme

Zusammenfassung

Das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers bietet einen Überblick über bildungspolitisch innovative Programme, Modellversuche und Projekte, die sich in der Projektdatenbank nach Innovations- und Bildungsbereichen sowie Bundesländern untergliedern lassen. Projekte und Programme zur Demokratiebildung sowie gegen Rassismus und Extremismus gibt es in allen Bildungsbereichen und Bundesländern. Im Bericht werden demokratiefördernde Projekte für Schulen vorgestellt, die überwiegend bundesweit angeboten werden.

Schlüsselwörter: Projekt; Programm; Innovation; Bildungssystem; Schule; Demokratische Bildung; Datenbank; Rassismus

Democracy-Promoting Projects from the Innovation Portal Database

The Innovation Portal of the German Education Server Refers to a Large Number of Innovative Educational Policy Projects and Programs

Abstract

The innovation portal of the German Education Server offers an overview of educationally innovative programs, model experiments and projects, which can be researched in the project database broken down by innovation and education areas and federal states. Projects and programs for democracy education and against racism and extremism exist in all educational areas and federal states. The report presents democracy-promoting projects for schools, most of which are offered nationwide.

Keywords: project; program; innovation; education system; school; democratic education; database; racism

1 Das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers

Das Innovationsportal bietet seit 2005 vielfältige Informationen zu aktuellen Entwicklungen im deutschen Bildungswesen – vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung – an. Angesiedelt beim Deutschen Bildungsserver am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation präsentiert es einen Überblick über Programme, Modellversuche und Projekte des Bundes und der Länder sowie relevante Vorhaben freier Träger wie Stiftungen oder Vereine, die auf bildungspolitisch innovative Maßnahmen abzielen. Im Zentrum des Webauftritts steht die Datenbank „Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems“ (Projektedatenbank). Zum Innovationsportal gehören außerdem das Online-Magazin „Bildung und Innovation“ mit wöchentlich erscheinenden Artikeln und Interviews über aktuelle Themen und Projekte, das Serviceangebot „Projekte online“, das Materialien ausgewählter abgeschlossener Modellprojekte des Bundes sowie der Länder bündelt, sowie Länderporträts aus dem Portal „Lesen in Deutschland“, die über außerschulische Leseförderung in den einzelnen Bundesländern informieren. Hinweise auf bildungsrelevante Veranstaltungen und Neuigkeiten aus den Projekten runden das Angebot ab.

1.1 Die Projektedatenbank

Die Projektedatenbank wird kontinuierlich erweitert und enthält mehr als 1.900 Projekte, die zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems beitragen. Sie dient damit auch als Archiv durchgeführter Projekte des Bundes und der Länder. Aufgenommen werden überregionale Modellprojekte, die innovative Ansätze für die Bildungspraxis entwickeln und erproben. Die aufgenommenen Projekte gliedern sich in verschiedene Innovationsbereiche, die sich an die Handlungsfelder der Ständigen Konferenz der Kultusminister*innen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland anlehnen. Dazu gehören u. a. „Bildungsstandards, Kompetenzen, Tests“, „Förderung von Bildungsbenachteiligten“ und „Demokratie- und Werteerziehung, Gewaltprävention“.

1.1.1 Demokratiefördernde Projekte und Programme für Schulen

Projekte und Programme zur Demokratiebildung, gegen Rassismus, Antisemitismus, Extremismus und für Toleranz und Vielfalt finden sich in der Datenbank zu allen Bildungsbereichen und Bundesländern. Bei der folgenden Auswahl liegt der Fokus überwiegend auf Projekten an allgemein- und berufsbildenden Schulen, die bundesweit angeboten werden.

aula – Schule gemeinsam gestalten

Das Projekt „aula – Schule gemeinsam gestalten“, das der Verein politik-digital entwickelt hat, ermöglicht Schüler*innen an weiterführenden Schulen, ihre Schule aktiv mitzugestalten. Im Unterricht sammeln sie Ideen zu Regeln, Raumgestaltung, Unterrichtsthemen oder Veranstaltungen, die sie anschließend auf einer Online-Plattform einstellen und dort gemeinsam mit anderen Schüler*innen diskutieren, ausarbeiten

und beschließen. Dabei üben die jungen Menschen demokratische Praktiken wie Argumentation und Kompromissfindung, lernen den Umgang mit digitalen Medien sowie Verantwortung für sich und andere zu tragen. Bei jeder Aktion werden sie didaktisch begleitet, damit sie ihr Handeln reflektieren. Die Software und das didaktische Begleitmaterial stehen als offene Bildungsressource zur Verfügung.
<https://www.aula.de/>

jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.

Die Bertelsmann Stiftung hat mit Unterstützung von Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis das Projekt „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.“ für Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen entwickelt. Es stellt Lehrkräften Qualifizierungskonzepte für die Förderung von Engagement, Partizipation und Demokratiebildung zur Verfügung. Materialien wie Mitmachhefte und ein Engagementkalender für den Schulunterricht bieten praktische Hilfestellungen für die Anleitung von entsprechenden Projekten und vollständig ausgearbeitete Unterrichtsmodule. Das Curriculum „Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen“, das auch als Massive Open Online Course (MOOC) abrufbar ist, unterstützt die Ausbildung angehender Lehrkräfte. Es umfasst neun Module zu Herausforderungen im Bereich der Demokratiebildung und beinhaltet Handlungsansätze für eine demokratische Schulentwicklung und eine Lernkultur des Mitentscheidens.
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/projektbeschreibung>

Kollekt

Das Progressive Zentrum e. V. hat das Projekt „Kollekt“ ins Leben gerufen, das untersucht, ob demokratieentfremdende Tendenzen und extremistische Denkmuster durch Einsamkeitserfahrungen von Jugendlichen befördert werden. Entwickelt wurde ein Methodenkoffer, der eine große Auswahl an Formaten bereithält, die in der außerschulischen Jugendarbeit sowie in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eingesetzt werden können, um den Umgang mit Einsamkeit und prodemokratische Haltungen zu stärken. Wünsche und Forderungen der Jugendlichen an die Politik, die sie im Projekt entwickelt haben, teilen sie in dem Kurzfilm „Erst einsam, dann extrem?“ mit, in dem sie sich zu persönlichen Einsamkeitserfahrungen äußern. Die Online-Plattform „Das Kollekt-Portal“ bietet Jugendlichen außerdem Raum zum anonymen Teilen ihrer Erfahrungen und Perspektiven.
<https://www.progressives-zentrum.org/project/kollekt/>

Respekt Coaches | Anti-Mobbing-Profis

In dem Bundesprogramm „Respekt Coaches“ geht es darum, unterschiedliche Lebensweisen, Weltanschauungen und Religionen besser zu verstehen und Raum für Dialog zu schaffen, um ein tolerantes und respektvolles Miteinander zu fördern. Pädagogische Fachkräfte der Jugendmigrationsdienste (JMD), bei denen das Programm angesiedelt ist, setzen gemeinsam mit Partner*innen der politischen Bildung Gruppenangebote in allgemein- und berufsbildenden Schulen um. Gemäß dem Motto „Lass uns reden! Reden bringt Respekt.“ lernen Schüler*innen in den Angeboten, unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren, Position zu bezie-

hen, zu argumentieren und radikale Erklärungsmuster zu erkennen. Das Programm macht Demokratie erlebbar, begegnet aktiv Vorurteilen und Rassismus und beugt Extremismus effektiv vor. Seit 2024 ist es verstärkt auf die Prävention von Antisemitismus ausgerichtet.
<https://www.lass-uns-reden.de/>

sozialgenial

„sozialgenial“ ist ein Service Learning-Programm der Stiftung Aktive Bürgerschaft, das Unterricht und bürgerschaftliches Engagement miteinander verbindet. Es eignet sich für alle Schulen der Sekundarstufen I und II, die ihre Schüler*innen früh an ehrenamtliches Engagement heranzuführen und sie in ihren demokratischen Kompetenzen und der Bereitschaft, sich mit den gesellschaftlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen, stärken möchten. Unter dem Motto „Was kannst du gut, was anderen nützt?“ entwickeln die jungen Menschen im Unterricht eigene Ideen für Engagementprojekte, die sie mit außerschulischen Partner*innen gemeinsam umsetzen. Das können Spielestunden in Seniorenheimen sein oder das Organisieren von Vorlesenachmittagen in Kindertagesstätten. Die sozialgenial-Materialbox unterstützt Lehrkräfte von der Projektfindung bis zur Zertifikatübergabe und enthält Anleitungen, Checklisten, Arbeitsblätter sowie Zertifikate.
<https://www.aktive-buergerschaft.de/service-learning/service-learning-mit-sozialgenial/>

#everynamecounts

„#everynamecounts“ ist eine Crowdsourcing-Initiative der Arolsen Archives, bei der jede*r mitmachen und ein Zeichen für Respekt, Vielfalt und Demokratie setzen kann. Bis Ende 2025 sollen Namen und biografische Daten von 17,5 Millionen Verfolgten des Nationalsozialismus aus eingescannten historischen Dokumenten in ein Online-Archiv übertragen und ihnen damit ein digitales Denkmal errichtet werden. Dazu wurde auf einer Citizen-Science-Plattform ein Workflow eingerichtet. Das Projekt lässt sich gut in den Schulunterricht integrieren. Es vermittelt Schüler*innen methodische Kompetenzen im Umgang mit Archivquellen, fördert forschend-entdeckendes Lernen und ermöglicht die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und Ausgrenzung sowie den Dimensionen der NS-Verfolgung. Lehrkräfte werden mit Angeboten und Materialien unterstützt.
<https://arolsen-archives.org/lernen-mitwirken/initiativen-projekte/everynamecounts/>

Jugend erinnert

Das Bundesprogramm „Jugend erinnert“ regt junge Menschen zwischen zwölf und 27 Jahren zur kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte und ihrem Nachwirken in der Gegenwart an. Damit will es demokratische Werte stärken und gegenseitige Toleranz fördern. Neben der Förderung von Projekten zur Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur startete 2020 die Förderlinie „SED-Unrecht“, die von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur umgesetzt wird. Gedenkstätten, Museen und Wissenschaftsorganisationen entwickeln gemeinsam mit Trägern der Bildungs-, Jugend- und Kulturarbeit sowie Jugendorganisationen innovative Bildungsformate zur Geschichte der DDR, zum Leben in der kommunistischen Diktatur, zur Subkultur in der DDR und zur deutsch-deutschen Teilungs- und Migrationsgeschichte.
<https://www.jugend-erinnert.de/>

„DemokratieErleben“ – Der Preis für demokratische Schulentwicklung

Alle zwei Jahre wird von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) gemeinsam mit Partner*innen der DemokratieErleben-Preis für demokratische Schulentwicklung ausgeschrieben. Gesucht und prämiert werden Schulen, die eine demokratische Schulentwicklung anstreben, Demokratie als positiven Wert wahrnehmen und demokratische Strukturen sowie Demokratiepädagogik über einzelne Projekte und Methoden hinaus fördern. Junge Menschen sollen so mehr Möglichkeiten zur Mitgestaltung ihrer Lebenswelt, Teilhabe und Verantwortung für sie betreffende Entscheidungen bekommen. Ausgezeichnete Schulen werden eingeladen, ein eigenständiges Netzwerk demokratiepädagogisch engagierter Schulen zu entwickeln, um das Demokratielernen in der Bildungspolitik zu verankern.
<https://demokratieerleben.de>

Bundeswettbewerb „Demokratisch Handeln“

Der Bundeswettbewerb „Demokratisch Handeln“ des gleichnamigen Fördervereins ist ein Kinder- und Jugendwettbewerb zur Förderung der demokratischen Kultur. Er zeichnet Demokratieprojekte aus dem schulischen und außerschulischen Bereich aus, damit demokratische Haltung im Schulalltag und in der Jugendarbeit gestärkt und sichtbar wird. Teilnehmen können junge Menschen vom Kindergartenalter bis 25 Jahre, die allein, in einer Gruppe oder mit der Schulklasse ein Demokratieprojekt durchgeführt haben, das sich für die Stärkung einer demokratischen Gesellschaft einsetzt und eigenverantwortliches Vorgehen der Schüler*innen ermöglicht. Zugelassen sind alle Formate, ob Aktionen, Ausstellungen, Podcasts, Social-Media-Projekte, Kinder- und Jugendparlamente oder Theaterstücke, entscheidend ist, dass auch die Projekte demokratisch organisiert werden.
<https://www.demokratisch-handeln.de/>

Literatur und Internetquellen

Das Innovationsportal: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsportal.html>

Das Online-Magazin „Bildung + Innovation“: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungsplusartikel.html>

Datenbank: „Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems“ (Projektdatenbank) <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsprojekte.html>

Deutscher Bildungsserver: <https://www.bildungsserver.de>

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation: <https://www.dipf.de/de/startseite>

Lesen in Deutschland: <https://www.lesen-in-deutschland.de>

Petra Schraml, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

E-Mail: p.schraml@dipf.de

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt am Main

ANHANG

Gesamtinhaltsverzeichnis des Jahres 2024

Dank

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule im Jahre 2023, 1/5

Editorials

Bieber, Götz, Dohmen, Tobias, Racherbäumer, Kathrin, & Stralla, Michael. Editorial zum Schwerpunktthema: Führung im schulischen Mehrebenensystem, 3/229–238

Dadaczynski, Kevin, Dederling, Kathrin, Gerick, Julia, Pietsch, Marcus, & Tulowitzki, Pierre. Editorial zum Schwerpunktthema: Schulleitung im Kontext von gesundheitlicher Belastung und Beanspruchung, 4/335–339

Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne, & Scharenberg, Katja. Editorial zum Schwerpunktthema: Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung für die Schule, 2/110–115

Hugo, Julia, & Lehner, Roman. Editorial zum Schwerpunktthema: Recht auf schulische Bildung – quo vadis?, 1/6–13

Beiträge

Brandt, Hanne, Menzel, Kimberly Naboa, Neumann, Astrid, & Weinhold, Swantje. Gut vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Diversität im Unterricht? Eine Bestandsaufnahme zu Lehrkräfteüberzeugungen, sprachlichem Professionswissen und sprachbezogenen Lerngelegenheiten, 2/163–184

Bonda, Silke, & Jantowski, Andreas. Salutogenese im Mittelpunkt. Aus- und Fortbildung von schulischen Führungskräften in Thüringen, 4/383–388

Dadaczynski, Kevin. Schulleitungen und Gesundheit. Überblick über Perspektiven, Befunde und Ansätze für die schulische Gesundheitsförderung, 4/340–351

Dederling, Kathrin. Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung. Separate oder strukturell verzahnte Nutzung?, 4/403–418

Dederling, Kathrin, & Kallenbach, Lea. Das Führungsverhalten von Schulaufsicht. Eine empirische Annäherung, 3/252–267

Fichtner, Sarah. Schulleitungen möchten ihre Gesundheitskompetenz stärken. Bericht zur LISUM Schulleitungsbefragung 2024: „Schlüsselkompetenzen schulischer Führungskräfte heute und in 2030“, 4/379–382

Gantefort, Christoph. Hauptsache Literacy – egal in welcher Sprache? Effekte einer mehrsprachigen informellen familiären Lernumwelt auf das Leseverstehen im Deutschen im Grundschulalter, 2/137–149

Groß Ophoff, Jana, & Pfurtscheller, Jonas. Schulleitung werden ist nicht schwer, Schulleitung bleiben aber umso mehr? Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen in Deutschland und Österreich, 4/366–378

Hanschmann, Felix. Das neue Recht auf schulische Bildung. Inhalt, Potenziale und offene Fragen, 1/31–51

Hermstein, Björn. Schulträger. Eine postheroische Führungsinstanz im Mehrebenensystem Schule, 3/239–251

Hugo, Julia, Berkemeyer, Nils, Helbig, Marcel, & Nicolai, Zoe. Das neue Bildungsgrundrecht im Spiegel von Empirie und Gerechtigkeitstheorie, 1/52–69

Kreie, Jan, & Abeling, Insa. Bedeutung der Schulleitung beim Aufbau eines schulischen Gesundheitsmanagements im Programm „Gesund Leben Lernen“, 4/389–394

- Lohse, Eva Julia.* Konkretisierung des verfassungsrechtlich gewährleisteten Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen. Selbstbindung des Staates durch kompetenzorientierte Bildungsstandards?, 1/70–84
- Mehlhorn, Grit.* Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunft- und Fremdsprachenunterricht, 2/150–162
- Radisch, Falk, & Vatterrott, Anja.* Klassengröße als Steuerungselement gegen den Lehrkräftemangel. Eine Ad-hoc-Analyse am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns, 3/310–323
- Rzejak, Daniela, Gröschner, Alexander, Lipowsky, Frank, Richter, Dirk, & Calcagni, Elisa.* Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, 2/212–224
- Schoch, Simone, & Keller, Roger.* Transformationale Führung im Schulkontext. Wahrnehmung organisatorischer Rahmenbedingungen, Befriedigung des Autonomiebedürfnisses und emotionale Erschöpfung von Lehrpersonen, 4/352–365
- Tenorth, Heinz-Elmar.* Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen, 1/14–30
- Usanova, Irina, & Schnoor, Birger.* Die Entwicklung von Schreibfähigkeit in mehreren Sprachen im Verlauf der Sekundarstufe – eine sprachpragmatische Sicht, 2/116–136
- Zabura, Nicole, Porsch, Raphaela, & Radisch, Falk.* Perspektiven der Schulaufsicht auf die Implementation der Ganztagschulreform in Deutschland. Befunde aus dem Projekt „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa), 3/268–282

Berichte

- Beckerle, Christine, Mackowiak, Katja, Miosga, Christiane, Müller-Brauers, Claudia, Lampe, Fenja, Stein, Rebecca, & Töpke, Alena.* Adaptives dialogisches Lesen mit mehrsprachigen Kindern (ADIL), 2/190–193
- Brandt, Hanne, Böhmer, Jule, Gogolin, Ingrid, Höttecke, Dietmar, Möller, Rebecca, & Schauer, Regina.* Physikunterricht im Kontext sprachlicher Diversität (PhyDiv), 2/194–201
- Busse, Vera, Schürer, Sina, & van Ophuysen, Stefanie.* Das Projekt Kooperativ, kompetent, motiviert Schreiben. Ein Interventionsprojekt zur Förderung von Schreibkompetenz, Schreibmotivation und sozialer Partizipation in Grundschule und Ganztag („KommSchreib!“), 2/185–189
- Kricke, Meike, Pampe, Barbara, & Lemke, Lisa.* Ganztag und Raum. Potenziale im Bestand entdecken und für inklusive ganztägige Bildung nutzen, 3/324–329
- Scheiter, Katharina, & Richter, Dirk.* Wissenschaft und Praxis im Dialog für die Gestaltung der digitalen Transformation im schulischen Bildungssystem: der Kompetenzverbund lernen:digital, 3/283–288

Diskussion

- Berkemeyer, Nils.* Institutionalisierung der Lehrkräftebildung – warum so zaghaft? Ein Diskussionsbeitrag zum „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ aus dem Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, 2/162–171
- Bieber, Götz, & Racherbäumer, Kathrin.* Politik nutzt Wissenschaft. Ein Interview mit dem Generalsekretär der Kultusministerkonferenz (KMK), Udo Michallik, zur Zusammenarbeit mit der Ständigen wissenschaftlichen Kommission (SWK), 3/289–295
- Bieber, Götz, & Racherbäumer, Kathrin.* Zur Rolle der Landesinstitute und Qualitätsagenturen im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen. Ein Interview mit der Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz, Birgit Pikowsky, und dem Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, Günter Klein, 3/296–303
- Bieber, Götz, & Racherbäumer, Kathrin.* Zur Rolle der Zivilgesellschaft im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen. Ein Interview mit Jacob Chammon, dem Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung, 3/304–309

- Gamper, Jana, Purkarthofer, Judith, & Schroeder, Christoph.* Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik, 2/202–211
- Klusmann, Uta.* Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern. Warum wir mehr als Achtsamkeit brauchen, 4/395–402
- Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Recht auf schulische Bildung – vade!, 1/85–99

APPENDIX

Complete List of Contents 2024

Thanks

Thanks to the Reviewers of Articles for the journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2023, 1/5

Editorials

Bieber, Götz, Dohmen, Tobias, Racherbäumer, Kathrin, & Stralla, Michael. Editorial to the Focus Topic: Leadership in the Multi-level School System, 4/229–238

Dadaczynski, Kevin, Dederling, Kathrin, Gerick, Julia, Pietsch, Marcus, & Tulowitzki, Pierre. Editorial to the Focus Topic: School Principals in the Context of Stress and Strain, 3/335–339

Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne, & Scharenberg, Katja. Editorial to the Focus Topic: Language Education and Multilingualism – A Challenge for Schools, 2/110–115

Hugo, Julia, & Lehner, Roman. Editorial to the Focus Topic: Right to School Education – Quo Vadis?, 1/6–13

Articles

Brandt, Hanne, Menzel, Kimberly Naboa, Neumann, Astrid, & Weinhold, Swantje. Well Prepared for Dealing with Linguistic Diversity in the Classroom? An Exploration of Teachers' Beliefs, Pedagogical Language Knowledge and Language-related Learning Opportunities, 2/163–184

Bonda, Silke, & Jantowski, Andreas. Salutogenesis in Focus. Training and Further Education for School Managers in Thuringa, 4/383–388

Dadaczynski, Kevin. School Principles and Health. Overview of Perspectives, Findings and Approaches to School Health Promotion, 4/340–351

Dederling, Kathrin. Support Systems in School Development. Separate or Structurally Interlocked Use?, 4/403–418

Dederling, Kathrin, & Kallenbach, Lea. The Leadership Style of School Supervisors. An Empirical Approach, 3/252–267

Fichtner, Sarah. School Leaders Want to Strengthen their Health Literacy. Report on the LISUM School Leadership Survey 2024: “Key Competencies of School Leaders Today and in 2030”, 4/379–382

Gantefort, Christoph. The Main Thing is Literacy – No Matter in Which Language? Effects of a Multilingual Home Literacy Environment on German Reading Comprehension at Primary School Age, 2/137–149

Groß Ophoff, Jana, & Pfurtscheller, Jonas. Becoming a Principle Isn't Difficult, but Staying One is Even More So? Demands and Resources of School Principals in Germany and Austria, 4/366–378

Hanschmann, Felix. The New Right to School Education. Content, Potentials, and Open Questions, 1/31–51

Hermstein, Björn. Municipal School Authorities. Post-heroic Leadership in the Multi-level School System, 3/239–251

Hugo, Julia, Berkemeyer, Nils, Helbig, Marcel & Nicolai, Zoe. The New Right to Education in the Light of Empirical Evidence and Theory of Justice, 1/52–69

Kreie, Jan, & Abeling, Insa. The Importance of School Leaders in Establishing School Health Management in the “Healthy Living Learning” Program, 4/389–394

Lohse, Eva Julia. Defining the Constitutionally Guaranteed Minimum of School Education. Has the State Committed Itself by Laying Down Skills-Oriented Education Standards?, 1/70–84

- Mehlhorn, Grit.* Principles of Resource-oriented Didactics for the Teaching of Heritage and Foreign Languages at School, 2/150–162
- Radisch, Falk, & Vatterrott, Anja.* Class Size as a Control Element Against Teacher Shortage. An ad hoc Analysis Using the Example of Mecklenburg-Western Pomerania, 3/310–323
- Rzejak, Daniela, Gröschner, Alexander, Lipowsky, Frank, Richter, Dirk, & Calcagni, Elisa.* Process Quality Dimensions of Teacher Professional Development Events, 2/212–224
- Schoch, Simone, & Keller, Roger.* Transformational Leadership in the School Context. Perception of Organizational Frameworks, Satisfaction of the Need for Autonomy, and Teachers' Emotional Exhaustion, 4/352–365
- Tenorth, Heinz-Elmar.* Education – Compulsory Schooling – Right to Education. Historical Traditions and Systematic Options, 1/14–30
- Usanova, Irina, & Schnoor, Birger.* The Development of Multilingual Writing Skills During the Secondary School – A Linguistic-pragmatic Perspective, 2/116–136
- Zabura, Nicole, Porsch, Raphaela, & Radisch, Falk.* School Supervisors' Perspectives on the Implementation of the All-day School Reform in Germany. Results from the Project "Beratende Schulaufsicht" (BeSa), 3/268–282

Reports

- Beckerle, Christine, Mackowiak, Katja, Miosga, Christiane, Müller-Brauers, Claudia, Lampe, Fenja, Stein, Rebecca, & Töpke, Alena.* Adaptive Dialogic Reading With Multilingual Children, 2/190–193
- Brandt, Hanne, Böhmer, Jule, Gogolin, Ingrid, Höttecke, Dietmar, Möller, Rebecca, & Schauer, Regina.* Learning Physics in the Context of Linguistic Diversity, 2/194–201
- Busse, Vera, Schürer, Sina, & van Ophuysen, Stefanie.* Cooperative, Competent, and Motivated Writing. An Intervention Project to Promote Writing Competence, Writing Motivation, and Social Participation in Primary School and After-School Programs, 2/185–189
- Kricke, Meike, Pampe, Barbara, & Lemke, Lisa.* All-day Education and Architecture. Discovering Spatial and Educational Potentials in Existing Buildings, 3/324–329
- Scheiter, Katharina, & Richter, Dirk.* Research and Practice in Dialogue for Shaping the Digital Transformation in the School Education System: the Competence Network lernen:digital, 3/283–288

Discussion

- Bieber, Götz, & Racherbäumer, Kathrin.* Politics Uses Science. An Interview with Udo Michallik, Secretary General of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK), on the Cooperation with the Standing Scientific Commission (SWK), 3/289–295
- Bieber, Götz, & Racherbäumer, Kathrin.* The Role of Civil Society in the Further Development of Schools. An Interview with Jacob Chammon, Managing Director of Deutsche Telekom Stiftung, 3/304–309
- Bieber, Götz, & Racherbäumer, Kathrin.* The Role of the State Institutes and Quality Agencies in the Further Development of Schools. An Interview with the Director of the Rhineland-Palatinate State Institute of Education and the Director of the Baden-Württemberg Institute for Educational Analyses, 3/296–303
- Gamper, Jana, Purkarthofer, Judith, & Schroeder, Christoph.* Language Education and Multilingualism at School: A Critique of Terminology, 2/202–211
- Klusmann, Uta.* Promoting Teachers' Occupational Well-Being. Why We Need to Think Beyond Mindfulness Trainings, 4/395–402
- Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Right to School Education – Vadel, 1/85–99

Daniela Fiedler,
Dorothee Doerfel-Baasen,
Stephanie Bähler

Selbstkompetenz- training zur Förderung von Begabungen im Jugendalter

Handbuch für Lehrkräfte

2025, 200 Seiten, br.,
durchgehend vierfarbig, 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4963-3

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9963-8



Daniela Fiedler, Dorothee Doerfel-Baasen, Stephanie Bähler

Selbstkompetenztraining zur Förderung von Begabungen im Jugendalter Handbuch für Lehrkräfte

WAXMANN



Dieses Handbuch ermöglicht Lehrpersonen und pädagogischem Fachpersonal die eigenständige Durchführung des „Selbstkompetenztrainings zur Förderung von Begabungen im Jugendalter“. Persönliche Zukunftsvorstellungen sind für Jugendliche zentral mit Fragen der beruflichen Orientierung verknüpft und es kann herausfordernd sein, die geeignete Passung zu finden. Mit aufeinander abgestimmten Materialien, vorstrukturierten Übungen, Moderationshilfen und Diskussionsansätzen sowie pädagogisch-psychologischem Hintergrundwissen unterstützt dieses Handbuch die Selbstreflexion Jugendlicher zu Prozessen der Identitätsbildung, des Selbstkonzepts und der Interessenfindung. In Kombination mit dem „Allgemeinen-Interessen-Struktur-Test“ nach Bergmann und Eder sowie dem „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ nach Krampen ist dieses Handbuch als Anleitung für Lehrpersonen konzipiert und kann wahlweise schuljahresbegleitend oder projektbasiert eingesetzt werden.

WAXMANN
www.waxmann.com

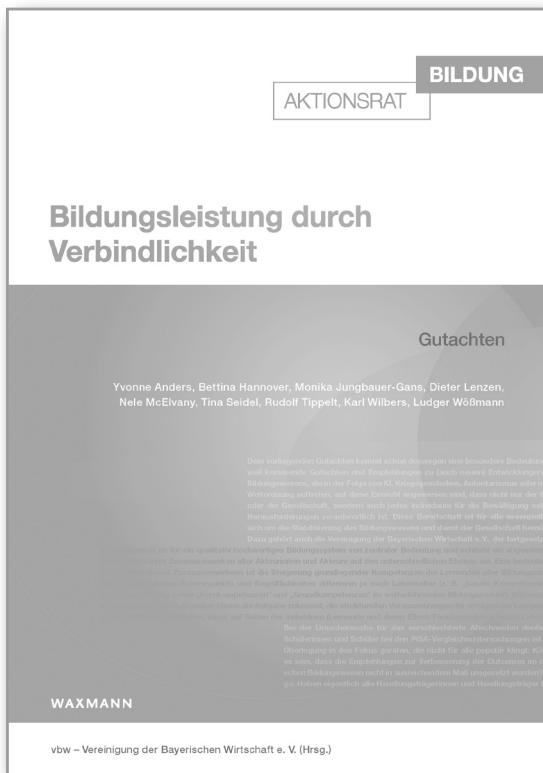
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)

Bildungsleistung durch Verbindlichkeit

2025, 328 Seiten, br., 26,90 €, ISBN 978-3-8188-0000-0

E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783818850005

WAXMANN
www.waxmann.com



Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ist nach einem Anstieg in den letzten Jahren unter das Niveau des PISA-Schocks im Jahr 2000 zurückgefallen. Nur etwa ein Drittel dieses Rückgangs lässt sich durch eine veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft erklären. Der Aktionsrat Bildung analysiert Gründe für den erneuten Abwärtstrend und fordert die Durchsetzung von mehr Verbindlichkeit im gesamten Bildungssystem. Neben unzureichender Förderung der Kernkompetenzen aller Lernenden werden auch die mangelnde bundesweite Vergleichbarkeit der Bildungsergebnisse sowie veränderte Erziehungspraktiken als Erklärungsansatz für den starken Leistungsrückgang genannt. Der Aktionsrat Bildung zeigt Lösungsansätze auf, wie die Verbindlichkeit im Bildungswesen in allen Bildungsphasen durch alle Verantwortlichen nachhaltig erhöht werden kann. Basierend auf einer empirisch abgesicherten Bestandsaufnahme leitet er konkrete Handlungsempfehlungen für die politischen Entscheidungsträger ab.

Mario Dunkel, Tonio Oeftering (Hrsg.)

Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung

2023, 222 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4762-2

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-9762-7



.....

Während sich einzelne Stimmen in der Musikpädagogik bereits seit einiger Zeit mit Fragen nach Politik und dem Politischen in der Musik auseinandersetzen, lässt sich inzwischen auch in der Politischen Bildung ein verstärktes Interesse an Musik und Sound beobachten. Bislang mangelt es allerdings an einem nachhaltigen Dialog zwischen den beiden Disziplinen. Vor diesem Hintergrund bündelt dieser Band Überlegungen zu der Frage, inwiefern sich Ansätze der Musikpädagogik, Sound Studies und der Politischen Bildung in Bezug auf den an Bedeutung gewinnenden Nexus zwischen Musik, Sound und Politik gegenseitig bereichern können.

WAXMANN
www.waxmann.com

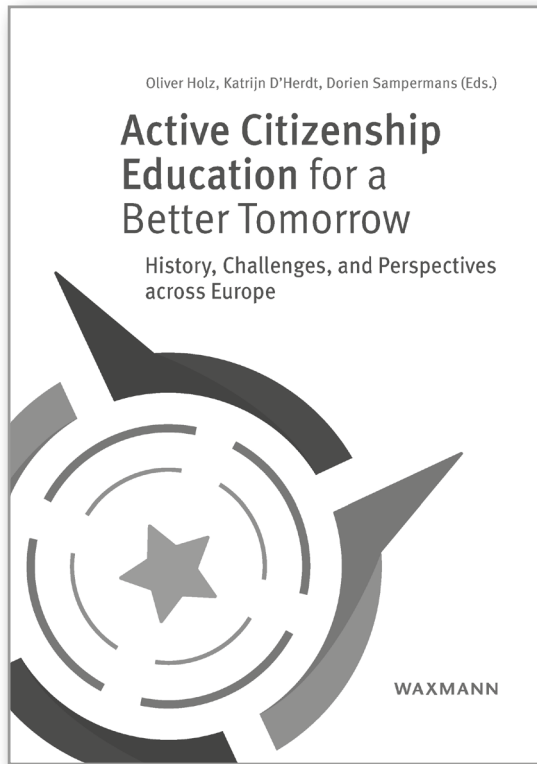
Oliver Holz, Katrijn D'Herdt,
Dorien Sampermans (Eds.)

**Active Citizenship
Education for a
Better Tomorrow**

History, Challenges
and Perspectives
across Europe

2025, 152 pages, br., € 29,90,
ISBN 978-3-8188-0005-5

E-Book: € 26,99,
ISBN 978-3-8188-5005-0



This publication offers a reflection on citizenship education in Europe. By bringing together experts from various countries, it illustrates how historical events, national contexts, and European policies shape the way citizenship is taught in schools.

Global events, such as the migration crisis and the increasing, ongoing environmental issues have demanded and continue to demand international responses. These changes and crises influence identities, provoke us to ask what citizenship means in our societies and lead us to question how citizenship education is perceived today. Countries can no longer solely focus on national values; rather they now emphasize international democratic values and encourage citizens to develop the knowledge, skills, and attitudes necessary to become active and critical members of society. Bringing together an overview of citizenship education opportunities and challenges this book provides substantial food for thought and helps us to better understand the international perspective on citizenship education.

WAXMANN
www.waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Hermann Josef Abs,
Katrín Hahn-Laudenberg,
Daniel Deimel,
Johanna F. Ziemes (Hrsg.)

ICCS 2022

Schulische Sozialisation und
politische Bildung von 14-Jährigen
im internationalen Vergleich

2024, 394 Seiten, br., 44,90 €,
ISBN 978-3-8309-4822-3
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830998228

Die *International Civic and Citizenship Education Study 2022* (ICCS 2022) ist die einzige international vergleichende Studie zur politischen Bildung, die neben Einstellungen und Partizipationsabsichten auch politisches Wissen von 14-jährigen erfasst und zugleich politisches Lernen und Sozialisationsprozesse an Schulen in den Blick nimmt. ICCS 2022 eröffnet einen analytischen Einblick in den Beitrag des Schulsystems, Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer Rolle als Bürger*innen zu unterstützen. An ICCS 2022 waren weltweit 24 Bildungssysteme beteiligt, darunter 21 aus Europa. Mit Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein haben zwei Bundesländer mit jeweils repräsentativen Stichproben teilgenommen.



WAXMANN

