

HANDBUCH

DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech,
Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.)

**BAND 1: GRUNDLAGEN
UND QUERSCHNITTAUFGABEN**

LESEPROBE



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck, Philip Eberhard (Hg.)

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck, Philip Eberhard (Hg.)

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Bd. 1: Grundlagen und
Querschnittsaufgaben



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

INHALT

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band11

I. Theoretische und normative Grundlagen von Demokratiebildung. Eine kritische Reflexion

SABINE ACHOUR

Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven
auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien,
Chancen und Desiderate19

TONI SIMON, JOHANNA ZELCK

Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion
Suchbewegungen zur Verhältnissetzung44

THOMAS COELEN, ALEXANDER WOHNIG

Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung65

II. Spezifische Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen

IRIS BAUMGARDT

Demokratiebildung und Grundschule79

BETTINA ZURSTRASSEN

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe
in der Lehrkräftebildung88

DIETLIND GLOYSTEIN, GRIT WACHTEL

Demokrat*innen fallen nicht vom Himmel. Demokratie muss auch
in der Förderschule gelebt, erfahren und gelernt werden.98

III. Demokratiebildung im Verhältnis zu anderen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung

Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung

SABINE ACHOUR, HAGEN SCHMITZ

Rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft113

CARSTEN KOSCHMIEDER, JULIA KOSCHMIEDER

Schule als Gründungen für die Demokratie. Rechtsextremismus und Demokratiebildung127

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung142

LUISA GIRNUS, JULIA GRÜN-NEUHOF

Genderfragen in der Demokratiebildung153

JOANNA BEDERSDORFER, SABINE ACHOUR

(Anti-)Klassismus und Demokratiebildung.163

BETTINA LÖSCH

Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung177

CORNELIA CHMIEL, JENNIFER FARBER, ILJA GOLD, ANKE HOFFSTADT,

KATHARINA RUHLAND, LISA SCHANK, BASTIAN SCHLANG

Kritische Gedenkstättenarbeit, Demokratiebildung und das Spannungsfeld zwischen Wirkungshoffnung und notwendiger Enttäuschung189

Sprache und Demokratiebildung

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung
Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht201

DIANA MAAK

„es e:[/] IS viel zu (.) WE:nig an raum manchen gegeben, dass sie mal sich
AUSsprechen können“. Demokratiebildung aus ‚DaZ-Perspektiven‘214

Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung

STEVE KENNER

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung
Zwei Querschnittsaufgaben für die Schule im Spannungsfeld zwischen
Normativität und Kritik225

DENNIS HAUKE, MICHAEL MAY

Mehr als digitale Partizipation
Schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt236

ANDREA SZUKALA

Demokratiebildung und europäische Bürgerschaftlichkeit248

DOMINIQUE MIETHING

Bildung für Demokratie und Frieden – gegen Gewalt, Militär und Krieg . .256

HERBERT SCHEITHAUER, VIOLA LECHNER

Demokratiebildung und Prävention von Mobbing an Schulen271

MARINA WEISBAND, LISA WULF

Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich?281

Autor*innenverzeichnis288

Impressum294

INHALT BAND 2 Fachperspektiven

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band

IV. Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven

Grundschulbezogene Didaktiken

SANDRA MOSSNER, FARRIBA SCHULZ, ANNA-LENA DEMI, PETRA ANDERS

Demokratiebildung als Querschnittsthema in der Deutschdidaktik

JOHANNA ZELCK

Sachunterrichtsdidaktik und Demokratiebildung.

Eine Verortung auf konzeptioneller Ebene

STEFFEN WAGNER

Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht

Didaktiken der MINT-Fächer

CLAUS BOLTE, DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER

Naturwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

BERNHARD STANDL, SEBASTIAN ENGELMANN

Informatikdidaktik und Demokratiebildung

SILVIA BLUM-BARKMIN, BENEDIKT ROTH, MATTHIAS KRAMER

Die Relevanz informatischer Bildung zur Demokratiebildung.

Von agilen Projekten bis zur vorhersagenden Polizeiarbeit

PHILIPP STRAUBE

Demokratiebildung im Physikunterricht. Die Chancen der
Bewertungskompetenz

ARNE DITTMER

Verständigungsorientierung, Kooperation und Partizipation.
Biologieunterricht als Mikroebene der Wissenschaftskommunikation

DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER, CLAUS BOLTE

Das neue weiße Gold. Lokale und globale Perspektiven auf den
Abbau von Lithium

BRIGITTE LUTZ-WESTPHAL, FELIX WINTER

Mathematik und Demokratiebildung. Das Konzept des Dialogischen Lernens

Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften

MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL

Historisches Lernen über, durch und für Demokratie.
Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht

INGA GRYL

Demokratiebildung in der geographischen Bildung

KATRIN HAHN-LAUDENBERG, SUSAN BEATRICE MÜLLER

Merkmale der Demokratiebildung als Aufgabe aller Fächer und
ihre Relevanz für den Politikunterricht

MATTHIAS BUSCH, LEIF MÖNTER

Demokratiebildung im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften

JAN-HENDRIK HERBST, VEIT STRASSNER

Religionsunterricht und Demokratiebildung. Berührungspunkte
und Konvergenzen

DOMINIK BALG

Der angemessene Umgang mit konfligierenden Ansichten und der besondere Beitrag der Philosophiedidaktik zur Demokratiebildung

HARALD HANTKE

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen. Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts

Didaktik der Sprachen

ALEXANDER HORN, DIANA NACARLI

Demokratiebildung im erssprachlichen Deutschunterricht

KATRIN SCHULTZE, ANNE MIHAN

Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projekts zum Debattieren im Englischunterricht

Didaktik des Sportunterrichts

DAVID JAITNER, NICOLA BÖHLKE, DANIEL RODE

Fachdidaktik Sport und Demokratiebildung

Didaktik der künstlerisch-ästhetischen Fächer

STEFANIE JOHNS

Demokratiereflexive Zugänge durch Bilderfahrung zwischen Kunst und Bildung

Demokratiebildung und Fachdidaktik

Einführung in den Band

Im Jahr 2018 startete an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin das Projekt „Demos Leben“. An erster Stelle beteiligt waren die Politik- und Geschichtsdidaktik, an zweiter die Didaktik des Sachunterrichts. Mit Projektende im Jahr 2024 wird der vorliegende Sammelband als ein zentrales Projektergebnis veröffentlicht.

Das Projekt „Demos Leben“ wurde finanziert von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Ziel war die (Re-)Implementierung von Demokratiebildung in die erste Phase der Lehrer*innenbildung als Querschnittsaufgabe (vgl. zum Projekt sowie den folgenden Ausführungen Achour/Lücke/Pech 2020). Eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen im Jahr 2016 zeigte, dass Fragestellungen und Inhalte, die im weitesten Sinne unter Demokratiebildung gefasst werden können, hinsichtlich eines Querschnittsauftrags von Schule in diesen fast verschwunden bzw. stark reduziert worden waren, obwohl ihre Relevanz nicht von der Hand zu weisen ist: Was sind demokratische Grundwerte für das Zusammenleben in pluralen und offenen Gesellschaften? Welche Demokratiekonzepte existieren? Was macht eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur aus? Wie werden junge Menschen handlungsfähige Demokrat*innen? Wie zeigen sich Demokratie- und Menschenfeindlichkeit? Warum werden bestimmte soziale Gruppen besonders diskriminiert, insbesondere im Kontext zunehmender Vielfalt?

Verschiedene Befragungen zeigten, dass es sich dabei nicht um eine Leerstelle nur an Berliner Universitäten handelte, welche auch (negative) Konsequenzen für die Demokratiebildung an Schulen hat (Schneider/Gerold 2018; Abs/Costa/Hahn-Laudenberg 2024; Dippelhofer 2019). Denn Demokratiebildung an Schulen kann nur erfolgreich sein, wenn sie auch verlässlicher Teil in den drei Phasen der Lehrer*innenbildung ist und die demokratiebildende Handlungskompetenz der (angehenden) Lehrer*innen systematisch gefördert wird (SWK 2024). 2018 konstatierten Schneider und Gerold allerdings noch:

„Das Ausmaß schulischer Demokratiebildung ist ganz überwiegend als mäßig einzustufen. Lediglich bei 3,4 Prozent der Befragten kann eine hohe Intensität schulischer Demokratiebildung beobachtet werden. [...] Themen und insbesondere Formate der Demokratiebildung [kommen] eher weniger zum Einsatz. Zudem werden den Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen nur eingeschränkt vermittelt.“ (2018, 8)

Nahezu zeitgleich mit dem Projektstart aktualisierte auch die Kultusministerkonferenz (2018) ihre Vorgaben zum Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“:

„Ziel der Schule ist es [...], das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.“ (4)

Zwar fokussiert dieser Auszug v.a. die Demokratisierung von Schule und die Förderung von Teilhabe und Partizipation von Schüler*innen, doch waren und sind die bildungspolitischen Bemühungen auch von herausforderungsvollen, gesellschaftspolitischen Entwicklungen lanciert: die Zunahme des Rechtspopulismus, der sich mittlerweile immer mehr als extreme Rechte offenbart, die Verbreitung von menschenfeindlichen Einstellungen und Handlungen wie Antisemitismus, Rassismus, Antifeminismus/-genderismus, der Verschwörungsglaube, eine zunehmende Billigung und Realisierung von verbaler sowie körperlicher Gewalt – analog und digital – gegen Politiker*innen, Andersdenkende und als „anders“ Konstruierte. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis für die Demokratiebildung, wie es sich bspw. in der Demokratieförderung und im Präventionsverständnis abzeichnet, wobei Demokratiebildung wie auch politische Bildung v.a. als Feuerwehr in Krisenzeiten adressiert wird. Dabei sollte sie als Realisierung von Kinder- und Menschenrechten sowie des Inklusionsanspruchs mit Blick auf Teilhabe verstanden werden, dem Schule in ihrer Gestaltung verpflichtet ist. Es geht also um einen Whole-School-Approach.

In diesem Sinne bündelt das vorliegende Handbuch gemeinsame Bemühungen, Fragen und Forschungsansätze dazu, welche konzeptionellen und prak-

tischen Perspektiven die einzelnen Fachdidaktiken auf die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung zu diesem Zeitpunkt haben. Er nimmt aber zugleich auch grundlegende Fragen in den Blick.

Hierfür ist das Handbuch in vier Hauptteile in zwei Bänden gegliedert, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Demokratiebildung in schulischen Kontexten beleuchten. Im ersten Hauptteil (Bd. 1) wird die grundlegende Frage aufgegriffen, was alles unter Demokratiebildung verstanden werden kann. Theoretische und normative Grundlagen der Demokratiebildung werden aufgezeigt und einer kritischen Reflexion unterzogen. Die Beiträge beleuchten die gesellschaftspolitischen, didaktischen und pädagogischen Perspektiven auf Demokratiebildung, setzen das Konzept in Beziehung zu Inklusion und Partizipation und beleuchten die Spannungsverhältnisse von Demokratiebildung in schulischen Kontexten. Für das in diesem Zusammenhang zentrale Thema der Menschenrechtsbildung konnte leider kein Beitrag für den Band gewonnen werden (vgl. hierfür jedoch bspw. Heldt 2022 sowie den im Erscheinen befindlichen Sammelband „Inklusive politische Bildung“ von Sabine Achour/Thomas Gill) – und sicherlich lassen sich auch weitere Leerstellen ausmachen.

Der zweite Teil (Bd. 1) fokussiert auf die spezifischen Herausforderungen der Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen, die allzu häufig zu wenig beleuchtet werden. Präsentiert werden Beiträge zur Demokratiebildung in der Grundschule, der Berufsschule und der Förderschule. Diese Abschnitte untersuchen, wie Demokratiebildung in unterschiedlichen schulischen Umgebungen gestaltet werden kann.

Der dritte Teil (Bd. 1) behandelt die Verknüpfung von Demokratiebildung mit anderen pädagogischen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung. Er unterteilt sich in drei Abschnitte zu den Themen „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung“, „Sprache und Demokratiebildung“ und „Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung“. Im ersten Abschnitt werden die grundlegende Bedeutung der Dekonstruktion von und des Kampfs gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Antisemitismus und Rassismus, Genderfragen und Klassismus im Kontext der Demokratiebildung aufgezeigt. Zudem wird hier mit der Gedenkstättenarbeit ein spezifisches Feld beleuchtet, das häufig mit großer Wirkungshoffnung im Kontext von Rechtspopulismus und -extremismus adressiert wird. Im zweiten Abschnitt werden Fragen des Zusammenhangs von Sprache, sprachlichem Handeln und Zweitspracherwerbsprozessen zur Demokratiebildung beleuchtet – nicht zuletzt, da Politik und damit auch Demokratie nicht anders als durch Sprache zu denken ist (Nonhoff 2017, 493 f.). Im dritten Abschnitt wird das Verhältnis

der Demokratiebildung zu weiteren Querschnittsaufgaben untersucht. Hierzu gehören die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Digitalisierung, die Europabildung und Friedensbildung sowie die Gewaltprävention. Zudem werden Möglichkeiten der Partizipation in Schulen reflektiert.

Der vierte und letzte Teil des Handbuchs (Bd. 2) war zugleich Ausgangspunkt der Überlegungen zu diesem Band. Denn er nimmt die Frage in den Blick, wie Demokratiebildung aus fachdidaktischer Perspektive im Fachunterricht gestaltet werden kann und welchen Beitrag die einzelnen Fächer zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten können und sollten. Hier werden Beiträge zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, der Sprachen, des Sportunterrichts sowie der künstlerisch-ästhetischen Fächer vorgestellt. Als Herausgeber*innen waren wir darum bemüht, möglichst alle Fachdidaktiken in den Band mit aufzunehmen. Aus verschiedenen Gründen ist dies bedauerlicherweise für die Perspektiven der Musikpädagogik (vgl. hierfür jedoch bspw. Bossen/Tellisch 2020) und der Didaktik des Darstellenden Spiels (vgl. hierfür jedoch bspw. Hoffelner 2022) nicht gelungen.

Wir haben uns als Herausgeber*innen dafür entschieden, die Autor*innen über die Form des Genderns selbst entscheiden zu lassen. Dadurch erklären sich die Abweichungen in den einzelnen Beiträgen.

Literatur

- ABS, HERMANN J./COSTA, JANA/HAHN-LAUDENBERG, KATRIN** (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 277–290.
- ACHOUR, Sabine/Gill, Thomas** (2025 i.E.): Inklusive politische Bildung. Frankfurt/M.
- ACHOUR, Sabine/Lücke, Martin/Pech, Detlef** (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.
- BOSSEN, Anja/Tellisch, Christin** (Hg.) (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam.
- DIPPELHOFFER, Sebastian** (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung. Gießen.

- HELDT, Inken** (2022): Menschenrechtsbildung – Kinderrechtsbildung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 387–394.
- HOFFELNER, Alexander** (2022): Theaterpädagogik und Politische Bildung: Didaktische Spielräume. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen, 81/2022, S. 26–28.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- NONHOFF, Martin** (2017): Politikwissenschaft. In: Roth, Kersten S./Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, S. 491–513.
- SCHNEIDER, Helmut/Gerold, Markus** (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK)** (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. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3297>

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung

1. Was ist Rassismus?

Essed (1992, 375) definiert Rassismus als

„eine Ideologie, eine Struktur und einen Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“

2. Wann und warum wurde Rassismus erfunden?

Rassismus ist keine anthropologische Grundkonstante. Rassismus hat es nicht schon immer gegeben, seitdem Menschen existieren. Vielmehr wurde der biologistische Rassismus, der unterschiedliche menschliche Rassen konstruiert (weiß, gelb, rot und schwarz), wobei weiße Menschen als besonders arbeitsam, intelligent, keusch und ehrlich charakterisiert werden, wohingegen Schwarze Menschen als das negative Gegenteil fungieren, erst im Zeitalter der Aufklärung erfunden, und zwar von europäischen Philosophen (vgl. Hentges 1999). Der Grund für die Rassekonstruktion durch Philosophen wie Kant und Hegel (vgl. Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg 2001) liegt darin begründet, dass in Europa die Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit aller Menschen gepredigt wurde und zeitgleich afrikanische Menschen versklavt wurden. Die vermeintlich ‚wissenschaftliche‘ Einteilung von Menschen in unterschiedliche Rassen und die Hierarchisierung von Menschen aufgrund der Rassekonstruktion, wobei Weiß ganz oben und Schwarz ganz unten in der Hierarchie stand, war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Menschen zu behaupten und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent im Zuge des Kolonialismus Menschen zu versklaven. Um diese einander ausschließenden Dinge überhaupt praktizieren zu können, haben Philosophen unterschiedliche

menschlichen Rassen erfunden (vgl. Mosse 2006), obwohl es biologisch gesehen keine unterschiedlichen menschlichen Rassen gibt. Somit wurden Rassen von weißen Menschen erfunden, um sich selbst an die Spitze der Rassenpyramide zu stellen und um Schwarze Menschen ausbeuten zu können. Rassismus ist wirkmächtig, weil Rassismus viele unterschiedliche Funktionen für unsere Gesellschaft besitzt. Die Ursprungsfunktion des Rassismus war die kapitalistische Ausbeutung Schwarzer Menschen und afrikanischer Rohstoffe, ohne Gegenleistung. Eine andere Funktion des Rassismus ist die Aufwertung der eigenen Menschengruppe (durch Rassifizierung, also Rassekonstruktion von Menschen) bei gleichzeitiger Abwertung anderer Menschen. Die Rassekonstruktion wurde somit als Legitimationsgrundlage benötigt, um fremd- und andersartige Wesen zu erschaffen, die vermeintlich zivilisiert werden mussten und deren Würde und Leben zugleich nicht das gleiche Recht auf Unversehrtheit zugesprochen wurde. Neben Italien, England, Frankreich, Portugal und Spanien war auch das Deutsche Reich an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt. Dem Deutschen Reich kommt sogar eine besondere Bedeutung bezüglich der kolonialen Expansion zu, weil der afrikanische Kontinent auf der Berliner Kongo-Konferenz 1884/85 unter den europäischen Mächten aufgeteilt wurde (vgl. Eckert 2013). Ebenfalls gilt der Vernichtungskrieg gegen die Herero und Nama zwischen 1904 und 1908 in der Kolonie des Deutschen Reiches „Deutsch-Südwestafrika“ (heute Namibia) als erster Genozid (Völkermord). Deutschland erkannte diesen erst 2021 an. Insgesamt wurde die Aufarbeitung von Rassismus und Kolonialismus in Deutschland lange vernachlässigt, weil diese v.a. den Rassismusbegriff auf die nationalsozialistische fabrikmäßige Ermordung fokussierte (vgl. → Bd. 1: Achour, Schmitz).

3. Klassischer biologistischer Rassismus und Neo- bzw. Kulturrassismus

Der klassische biologistische Rassismus argumentiert mit unterschiedlichen menschlichen Rassen, während der Neo- oder Kulturrassismus, auch ‚Rassismus ohne Rasse(-konstruktion)‘ genannt, mit der Unterscheidungskategorie von höher- bzw. minderwertiger sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen, Sprachen und Konfessionen argumentiert (Balibar 2002). Dieser Neo- und Kulturrassismus ist in unserer Gesellschaft zum einen viel salonfähiger als der klassische biologistische Rassismus, weil das Sprechen (aber nicht das Denken in und) über unterschiedliche Rassen in unserer Gesellschaft, auch aufgrund der Shoah bzw. Porajmos, tabuisiert ist, und zum anderen ist der Neo- oder Kulturrassismus

viel schwieriger zu erkennen, weil sich Menschen auf vermeintliche kulturelle Unterschiede berufen und sich deshalb für nicht rassistisch halten. Nur wenige Lehrer*innen äußern sich wie folgt: „Meine weißen Schüler*innen sind schlauer als meine schwarzen Schüler*innen“, weil sie (auch wenn sie das denken mögen und sich dieses Denken in unterschiedlichen Handlungspraktiken äußert) wissen, dass ein solches Denken, Sprechen und Tun sozial unerwünscht ist und gegebenenfalls sanktioniert wird. Viel verbreiteter sind folgende Aussagen im Lehrer*innenzimmer: „Meine muslimischen Schüler*innen nehmen mich als Frau nicht ernst, weil das im Islam so angelegt ist.“; „Sollen die doch Russisch zu Hause sprechen. In der Schule sprechen die gefälligst Deutsch.“

4. Rassismen statt Rassismus

Aufgrund unterschiedlicher Traditionslinien sprechen Rassismusforscher*innen von Rassismen statt von Rassismus:

- Antimuslimischer Rassismus: „Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie [die Muslim*innen bzw. diejenigen, die als solche gelesen werden; Anm. d. A.] unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlichen/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als identifizierbar“ (Shooman 2014, 64 f.). Demnach werden „Muslime und Menschen, die als Muslime markiert werden, [...] als homogene, essentialistische, dichotome Gruppe konstruiert, die im Verhältnis zur ebenfalls konstruierten Eigengruppe als weniger zivilisiert, weniger emanzipiert, weniger frei und weniger fortschrittlich konstruiert wird“ (Attia 2014, o. S.).
- Der Unabhängige Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2023, 24) hat die folgende Definition vorgeschlagen: „Muslimfeindlichkeit (auch: Antimuslimischer Rassismus) bezeichnet die Zuschreibung pauschaler, weitestgehend unveränderbarer, rückständiger und bedrohlicher Eigenschaften gegenüber Muslim*innen und als muslimisch wahrgenommenen Menschen. Dadurch wird bewusst oder unbewusst eine ‚Fremdheit‘ oder sogar Feindlichkeit konstruiert. Dies führt zu vielschichtigen gesellschaftlichen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen, die sich diskursiv, individuell oder strukturell vollziehen und bis hin zu Gewaltanwendung reichen können.“

- Gadge-Rassismus: „[...] ist eine in Deutschland seit Jahrhunderten reproduzierte Form des Rassismus, der dazu beiträgt, Rom*nja und Sinti*zze als ‚fremd- und andersartig‘ zu imaginieren und sie infolge des gedanklichen Separierungsprozesses aus wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Arbeits-, Bildungs- und Wohnungsmarkt auszuschließen bzw. zu versuchen, ihre bloße menschliche Existenz zu vernichten“ (Fereidooni 2021a, 37). „Gadge ist eine Rromani-Bezeichnung für nicht Rrom*nja, Sinti*zza, Manusch oder Kale. Gadge-Rassismus ist ein Begriffsvorschlag, der aus unserer Sicht das Netz der Außen-Zuschreibungen, -Verleugnungen, -Verleumdungen und der Gewalt beschreiben könnte, die historisch und zeitgenössisch [...] ausgeübt werden“ (IniRromnja 2015, 12).
- Anti-Schwarzer-Rassismus: „ist eine spezifische Form des Rassismus und hat in Europa und Deutschland seit der Zeit der Versklavung Tradition. Bei ASR handelt es sich um eine spezifische Herabwürdigung, Entmenslichung und rassistische Diskriminierung von Schwarzen Menschen afrikanischer Herkunft. [...] Es handelt sich dabei um Zuschreibungen und Projektionen, die nicht in der Realität gründen, sondern in einer lang tradierten und damit in Alltagskultur ebenso wie im Kanon von Literatur und Kunst verankerten und somit breit, wenn auch oft unbewusst geteilten rassistischen Normalität. Kurz: ASR beschreibt nicht die Eigenschaften Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen, sondern die Projektionen, die zur Durchsetzung und Rechtfertigung weißer Vorherrschaft, rassistischer Unterdrückung und mit dieser verwobenen globalen Arbeitsteilung und kapitalistischer Inwertsetzung geschaffen wurden“ (Afrozensus 2021, 40 f.).
- Antislawischer Rassismus: „Bereits im 19. Jahrhundert war Antislawismus – auch Slawenfeindlichkeit genannt – in Deutschland als eine Form des Rassismus weit verbreitet. Darunter ist die Diskriminierung und Verfolgung von Menschen osteuropäischer Herkunft zu verstehen, die durch rassistische Zuschreibungen als Angehörige einer ‚slawischen Rasse‘ angesehen werden. ‚Slawen‘ wurden als minderwertig erachtet und es wurde ihnen die Fähigkeit zur Kultivierung von Land abgesprochen. Antislawismus spielte in der nationalsozialistischen Ideologie und Politik eine wichtige Rolle, insbesondere für die Rechtfertigung des Angriffskrieges gegen die Sowjetunion, die Annexion osteuropäischer Regionen für deutsche Siedlungsprojekte und die unmenschliche Behandlung sowjetischer Kriegsgefangener im Zweiten Weltkrieg“ (KZ Gedenkstätte Neuengamme 2019, 169).
- Antiasiatischer Rassismus: „Basierend auf tatsächlichen und imaginierten Besuchen Asiens, haben seit dem 13. Jahrhundert Europäer*innen [anti-

asiatische; Anm. d. A.] Narrative konstruiert und verbreitet, die bis heute wirkmächtig sind. In ihnen erscheinen Asiat*innen als ‚anders‘, ‚exotisch‘ und ‚gefährlich‘. Auch in Deutschland lässt sich anhand von historischen Beispielen eine klare Kontinuität und Systemimmanenz von antiasiatischem Rassismus aufzeigen. [...] Die Verstärkung von antiasiatischem Rassismus im Kontext der Corona-Pandemie lässt sich [...] historisch einordnen. Seit dem 19. Jahrhundert wird die ‚Gelbe Gefahr‘ mit der Entstehung und Verbreitung von Epidemien wie der Pest, in der jüngeren Vergangenheit mit Infektionskrankheiten [...] verknüpft. Das biologisch-medizinische Phänomen einer Pandemie wird rassifiziert und kulturalisiert; Ess-, Wohn- und Hygienegewohnheiten werden als Teil einer imaginierten ‚asiatischen Kultur‘ für die Entstehung und Verbreitung von Pandemien verantwortlich gemacht. Der historische und der aktuelle Diskurs unterscheiden sich jedoch in einem Aspekt: Während China früher als ‚traditionell‘, ‚unzivilisiert‘ und ‚unterentwickelt‘ eingeordnet wurde, wird das Land inzwischen als eine für Europa ökonomisch, geopolitisch und technisch gefährliche Konkurrenz bewertet“ (Suda/Mayer/Nguyen 2020, o. S.).

5. Weißsein

Weißsein ist eine gesellschaftliche Positionierung. Je mehr eine Person dem globalen Schönheitsideal des Weißseins entspricht, desto weniger rassistische Diskriminierung erfährt diese Person. Weißsein ist dabei nicht nur auf die ‚Hautfarbe‘ bezogen. Weißsein bezieht sich auch auf historische Verhältnisse und Erfahrungen der Unterdrückung bzw. der Privilegierung.

Weißsein kann u. a. damit übersetzt werden, dass Menschen unhinterfragbar als gleichwertige Menschen anerkannt werden ohne ihre Daseinsberechtigung unter Beweis stellen zu müssen. Der Status des Weißseins kann sich aber auch schlagartig verändern, denn z. B. wurde jüdischen Deutschen mithilfe der ‚Nürnberger Rassegesetze‘ ihr Weißsein/Deutschsein abgesprochen und sie wurden als ‚jüdische Rasse‘ bezeichnet, die gegenüber der ‚arischen Rasse‘ als minderwertig betrachtet wurde. Diese Aberkennung des Weißseins mündete in der fabrikmäßigen Ermordung von vormals als weiß gelesenen jüdischen Deutschen.

6. Rassismuskritische Kompetenzentwicklung von Schüler*innen und Lehrer*innen

Die Relevanz rassismuskritischer Kompetenzentwicklung der Schüler*innen intendiert eine doppelte Entwicklung:

- a) Schüler*innen erwerben kognitive Kompetenzen, um rassismusrelevante Sachverhalte in politischen Bildern, Texten und Reden zu erkennen und
- b) sie erwerben eine rassismuskritische Handlungskompetenz, um Gefahren von der Demokratie abzuwenden.

Die Zielsetzung der rassismuskritischen politischen Bildung ist das Folgende:

- Schüler*innen verstehen, wie Differenzkonstruktionen in Vergangenheit und Gegenwart funktionalisiert worden sind bzw. werden, indem sie den folgenden Fragen nachgehen:
- Wann, wie und zu welchem Zweck wurden bzw. werden Menschen zu ‚anders- und fremdartigen‘ Wesen gemacht und welche Auswirkung hatte bzw. hat das für diese Menschen bzw. für die gesamte Gesellschaft (vgl. Fereidooni 2019)?

Aus dieser Zielsetzung an die Demokratiebildung resultiert eine komplexe Anforderung an (angehende) Lehrer*innen aller Fächer: Die Erweiterung ihrer Professionskompetenz in Bezug auf rassismuskritisches Wissen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Fachdidaktiken die folgenden Fragen:

- Was müssen rassismuskritische Lehrer*innenbildner*innen in der universitären Lehre leisten, damit die Lehramtstudent*innen ihre rassismuskritische Professionskompetenz insofern erweitern, als dass sie
 - a) ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in einem nächsten Schritt in der Lage sind,
 - b) ihren Schüler*innen ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und
 - c) diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen (vgl. Fereidooni/Simon 2020)?

Um Rassismuskritik, also die Kritik an bestehenden rassismusrelevanten Denk-, Sprech- und Handlungsweisen, betreiben zu können, müssen sich (angehende) Lehrer*innen mit den vier folgenden Fragen kontinuierlich auseinandersetzen:

- Was hat Rassismus mir beigebracht, obwohl ich nicht rassistisch sein möchte?
- Was passiert in meinem Klassenraum und in meinem Lehrer*innenzimmer Rassismusrelevantes?
- Inwiefern reproduzieren meine Unterrichtsmaterialien (z.B. das Schulbuch) rassismusrelevante Wissensbestände?
- Was muss ich machen, damit Rassismus in meinem Berufskontext ein Stück weit weniger vorkommt?

Die rassismuskritische Auseinandersetzung ist ein lebenslanger Prozess, denn Rassismus zu erlernen, geschieht automatisch und bedarf keiner Anstrengung, aber Rassismus zu verlernen, ist ein stetiger aktiver Prozess, der mühsam ist. Überall dort, wo Menschen zusammenkommen, spielt Rassismus eine Rolle, deswegen gibt es keine Räumlichkeiten ohne Rassismus. Wenn Menschen sich beständig kritisch gegen Rassismus einsetzen, können rassismussensible Räume geschaffen werden.

Im Unterricht „dürfen Fremdzuschreibungen nicht (re-)produziert werden, vielmehr müssen rassistische Zugehörigkeitsdebatten und Einteilungen dekonstruiert werden. In einem rassismuskritischen Zugang sollte die binäre Logik von Zugehörig und Nichtzugehörig kritisiert und dekonstruiert werden“ (Fereidooni/Möller/Khakupour 2024).

Für die pädagogische Professionalisierung ergeben sich die folgenden Fragen:

- Was muss eine rassismuskritische universitäre Lehre leisten, damit die Lehramtsstudent*innen aller Fächer ihre rassismuskritische Professionskompetenz erweitern; beispielsweise indem rassismusrelevante Anrufungen der Schüler*innen möglichst vermieden werden?
- Welche Themen tauchen (nicht) in Lehrplänen auf und warum?

(Angehende) Lehrer*innen müssen ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in der Lage sind, ihren Schüler*innen ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen.

Das Forschen, Lehren, Lernen, Nachdenken und Reden über Rassismus ist in unserer Gesellschaft und in unseren Bildungsinstitutionen mit einigen Hürden und Widerständen verbunden, die u.a. der Nationale Diskriminierungs- und Rassismus-Monitor (2022) dargestellt hat:

- 60 % der Bevölkerung stimmen der Aussage zu, dass Rassismus in erster Linie von Rechtsextremen ausgeht. Mehr als ein Drittel (35 %) der Bevölkerung verortet ihn vor allem in den USA.
- Die 45- bis 54-Jährigen sind am häufigsten (63 %) der Meinung, es sei ‚Un Sinn, dass normale Wörter jetzt rassistisch‘ seien.
- 33 % der Bevölkerung teilen die Auffassung, dass Menschen, die sich über Rassismus beschwerten, ‚häufig zu empfindlich‘ seien. 52 % sind der Meinung, dass es ‚übertrieben sei, dass manche Menschen Angst davor haben, ständig und überall Opfer von Rassismus zu werden‘.

Gleichzeitig weisen die Forschungsbefunde des Afrozensus (2020) darauf hin, dass die knapp 6.000 Schwarzen Forschungsteilnehmer*innen keinen Lebensbereich benannten, in dem ihnen Rassismus kein umfassendes Problem bereitet:

- 90 % geben an, dass ihnen nicht geglaubt wird, wenn sie Rassismus ansprechen.
- Zwei Drittel geben an, dass sie aufgrund rassistischer Zuschreibungen in der Schule/Universität bei gleicher Leistung schlechtere Bewertungen als andere Mitschüler*innen/Kommiliton*innen erhalten.

Um Schüler*innen beizubringen, rassismuskritisch zu denken und zu handeln, müssen (angehende) Lehrkräfte des Fachs Politik in einem ersten Schritt selbst rassismuskritisches Professionswissen erlangen. Für den Aufbau rassismuskritischer Kompetenzen muss die universitäre Lehrer*innenbildung Sorge tragen. Rassismuskritische Ansätze, die sich explizit auf Kritische Weißseinsforschung und Postkoloniale Studien berufen, stellen allerdings nach wie vor in der fachdidaktischen Forschung und Lehre eine Leerstelle dar (vgl. Fereidooni 2021b exemplarisch für die politikdidaktische Forschung).

Der rassismuskritische Kompetenzaufbau von (angehenden) Lehrer*innen beinhaltet die Notwendigkeit, über eigenes rassismusrelevantes Wissen zu reflektieren sowie (un-)sichtbare Privilegien zu fokussieren, statt Rassismuserfahrungen von Kolleg*innen und Schüler*innen zu bagatellisieren.

Die universitäre Lehre kann Rassismuskritik und Demokratiebildung mithilfe der folgenden Themenkomplexe kombinieren:

- Exkursionen an bedeutsame Orte des rassistischen Widerstands bzw. der rassismusrelevanten Praxis
- Fluchtursachen und koloniale Vergangenheit
- Rassismuskritik und Kritische Weißseinsstudien

- Diversity Studies für die Schule: Adultismus, Rassifizierung, Klasse, Geschlecht, Alter, körperliche (Un-)Versehrtheit und Heteronormativität
- Postkoloniale Studien für angehende Lehrer*innen
- Rassismuskritische Vor- und Nachbereitung von Auslandspraktika
- Sprache und Unterricht (monolingualer Habitus, Neolinguizismus, sprach-sensible Aufgabenentwicklung)
- Intersektionale Analyse der Konstruktionsbedingungen von Differenz und Norm

Biografisch-reflexive Ansätze regen die Selbstreflexion über eigene Verstrickungen im Gefüge des Alltagsrassismus an. (Angehende) Lehrer*innen sollten sich Kenntnisse über die Internalisierung von rassistischem Wissen sowie Empowerment-Wissen aneignen.¹

Rassismuskritisches Forschendes Lernen kann insbesondere in Praxisphasen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung betrieben werden. Autoethnografische Zugänge zu intersektionalen Differenzkategorien könnten hierbei hilfreich sein.

Die rassismuskritische Analyse schulrelevanter Materialien (Schulbücher, Handreichungen und Curricula) bzw. im Unterricht erstellter Materialien (Plakate und Tafelbilder) der Fächer kann die widerständige Praxis, Rassismus nicht zu reproduzieren, befördern.

Zum Schluss muss selbstkritisch angemerkt werden, dass eine Diskrepanz zwischen Einstellungen von (angehenden) Lehrer*innen und Handlungen derselben existiert, denn Professionswissen und -handeln der Lehrer*innen stimmen oftmals nicht überein (vgl. Klee 2008). Dass sich Professionswissen per se zu einem professionellen Können transformiert, ist ein Irrtum. Vielmehr benötigt das professionelle Können Möglichkeitsräume des Lernens durch Fortbildungen

1 Schulen sind keine Safe Spaces und nicht alle Lehrer*innen können ihre Schüler*innen empowern. Empowerment benötigt einen hierarchiesensiblen sowie benotungs- und bewertungsfreien Raum. Zudem ist Empowerment getragen von gleichen bzw. ähnlichen Erfahrungen z.B. in Bezug auf Rassismus. Somit kann eine weiß-deutsche Lehrperson sehr wohl einen rassismussensiblen Unterricht machen und sehr reflektiert mit ihrer eigenen Positioniertheit in der rassismusrelevanten Matrix umgehen, aber diese Lehrkraft kann ihre BIPoC-Schüler*innen nicht empowern, weil die Schüler*innen eine andere Lebensrealität besitzen als die Lehrkraft. Analog dazu: Ein heterosexueller cis Mann kann sexismussensiblen Unterricht durchführen, aber er kann seine weiblichen Schüler*innen nicht in Bezug auf Sexismus empowern. Diesbezüglich eignet sich die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen.

und Feedback sowie Zeit, Wissensbestände zu (ver-)lernen. Die mathematische Gleichung: Lehrer*innenbildung = Lehrer*innenhandeln = Schüler*innenlernen = Lehrer*innenbildung = Lehrer*innenhandeln ist kein linearer, sondern ein zirkulärer Prozess, denn die Motoren der rassismuskritischen Schulentwicklung sind derzeit nicht die Lehrer*innen, sondern die Schüler*innen, deshalb sollten alle schulrelevanten Personen ihre Lernbereitschaft aufrechterhalten.

Literatur

- AFROZENSUS** (2020): Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Online: <https://afrozensus.de/reports/2020/Afrozensus-2020-Einzelseiten.pdf>.
- ATTIA**, Iman (22.06.2014): Antimuslimischer Rassismus: Sie werden als Fremde behandelt. Online: <https://www.islamiq.de/2014/06/22/antimuslimischer-rassismus-sie-werden-als-fremde-behandelt/>.
- BALIBAR**, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, S. 247–260.
- ECKERT**, Andreas (2013): Die Berliner Afrika-Konferenz (1884/85). In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt/M./New York, S. 137–149.
- ESSED**, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg, S. 373–387.
- FEREIDOONI**, Karim (2019): Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung – Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 293–318.
- FEREIDOONI**, Karim (2021a): Gadge-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens. In: Fereidooni, Karim/Höfl, Stefan E. (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt/M., S. 37–60.
- FEREIDOONI**, Karim (2021b): Peripherie und Zentrum der Politikdidaktik. Wer darf (nicht) sprechen und warum? Ein Interview. In: Bonfig, Anja/Scaramuzza, Elia (Hg.): Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 20–40.
- FEREIDOONI**, Karim/Möller, Lara/Khakupour, Natascha (2024): Ungleichheitspraktiken, rassismuskritische Unterrichtsplanung. In: Chehat, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.

- FEREIDOONI, Karim/Simon, Nina** (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden.
- HENTGES, Gudrun** (1999): Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Ts.
- INIRROMNJA** (2015): Rassismus gegen Rrom*nja und Sinti*zza. Online: http://rassismusbericht.de/wp-content/uploads/Fernandez_IniRromnja_Hintergrundbericht.pdf.
- KLEE, Andreas** (2008): Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden.
- KZ-GEDENKSTÄTTE** Neuengamme (Hg.) (2019): Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus. Voraussetzungen – Funktionen – Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit. Neuengammer Studienhefte, 5(1). Online: https://www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de/files/PDF/NG_Verflechtungen_Bildungsmaterialien.pdf.
- LANDESMUSEUM** für Natur und Mensch Oldenburg (2001): Schwarzweissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen. Oldenburg.
- MOSSE, George L.** (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/M.
- NATIONALER** Diskriminierungs- und Rassismus-Monitor (2022). Online: <https://www.rassismus-monitor.de/>.
- SHOOMAN, Yasemin** (2014): ‚...weil ihre Kultur so ist‘. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld.
- SUDA, Kimiko/Mayer, Sabrina J./Nguyen, Christoph** (2020): Antiasiatischer Rassismus in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 42–44/2020. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antirassismus-2020/316771/antiasiatischer-rassismus-in-deutschland/>.
- UNABHÄNGIGER EXPERTENKREIS** Muslimfeindlichkeit (2023): Muslimfeindlichkeit – eine deutsche Bilanz 2023. Online: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2023/06/dik-uem.html>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3306>



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

POLITIK UND BILDUNG

HANDBUCH DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech,
Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.)

BAND 2: FACHPERSPEKTIVEN



hrsg. von Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef
Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard

ISBN 978-3-7344-1681-1, ca. 300 S., € 34,90

 Subskriptionspreis bis 30.04.2025: € 29,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1681-7, Open Access



Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Band 2: Fachperspektiven

Der zweite Band des Handbuchs konkretisiert die Fragen, wie Demokratiebildung aus fachdidaktischer Perspektive im Fachunterricht gestaltet werden kann und welchen Beitrag die einzelnen Fächer zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten können und sollten.

Das Handbuch versammelt Beiträge zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, der Sprachen, des Sportunterrichts sowie der künstlerisch-ästhetischen Fächer.

Mit Beiträgen von

Petra Anders, Dominik Balg, Silvia Blum-Barkmin, Nicola Boehlke, Claus Bolte, Matthias Busch, Cornelia Chmiel, Anna-Lena Demi, Dennis Dietz, Arne Dittmer, Sebastian Engelmann, Inga Gryl, Kathrin Hahn-Laudenberg, Harald Hantke, Jan-Hendrik Herbst, Alexander Horn, David Jaitner, Stefanie Johns, Matthias Kramer, Brigitte Lutz-Westphal, Anne Mihan, Leif Mönter, Sandra Moßner, Susan Beatrice Müller, Diana Nacarlı, Daniel Rode, Benedikt Roth, Katrin Schultze, Farriba Schulz, Bernhard Standl, Veit Strassner, Philipp Straube, Sabine Streller, Steffen Wagner, Felix Winter, Johanna Zelck



www.wochenschau-verlag.de

BETTINA LÖSCH

Widersprüche der Demokratie- bildung in einer kapitalistischen Gesellschaft

Zum Erfordernis politischer Bildung

Demokratie ist eine Sympathieträgerin. Sie genießt als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform trotz aller Politik- und Politiker*innenverdrossenheit nach wie vor Zuspruch bei Jugendlichen und Erwachsenen. Aber ihre Existenz ist keineswegs für alle Zeit gesichert, vielmehr ist sie stets aufs Neue eine Art *Begehren*, das sich in Protesten und Widerstandspraktiken äußert, in denen der Wunsch und Wille nach weiterer *Demokratisierung* der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck kommt. Doch es gibt auch sehr unterschiedliche politische Akteur*innen, die dazu beitragen, die schwer erkämpften demokratischen Errungenschaften zu begrenzen, oder diese abschaffen wollen: Das kann über Einschnitte in die Rechtsstaatlichkeit erfolgen, aber auch über eine Ermächtigung der Exekutive sowie über neoliberale, wirtschaftsradikale Einschnitte wie die Privatisierung öffentlicher Bereiche und Güter, die Deregulierung staatlicher Kontroll- und Schutzmechanismen sowie den Abbau sozialstaatlicher (Infra-)Strukturen. Schon seit geraumer Zeit lassen sich autoritäre Tendenzen von Staatlichkeit, sprich eine Stärkung der Exekutive gegenüber den Parlamenten sowie einer Begrenzung der Zivilgesellschaft („Shrinking Spaces“) in den etablierten repräsentativen Demokratien des Globalen Nordens beobachten, bspw. ist der Parlamentarismus auf allen Ebenen (insbesondere der europäischen und globalen) gegenüber der Exekutive geschwächt, die Ausrufung von Ausnahmezuständen oder eine Notstandsgesetzgebung finden häufiger Anwendung (Oberndorfer 2012) und Überwachungs-, Versammlungs- und Polizeigesetze werden verschärft.

Die Um- und Rückbauprozesse von demokratischen Strukturen und Grundlagen betreffen dementsprechend nicht nur Staaten wie Ungarn oder die Türkei, die öffentlich stärker in der Kritik stehen. Sie hängen vielmehr mit dem grundlegenden Widerspruchsverhältnis von Kapitalismus und Demokratie, aber auch dem Grad der sicherheits- und ordnungspolitischen Ausrichtung des Staats zu-

sammen. Zwar werden derzeit gegenüber autokratischen, diktatorischen Staaten gerne die eigenen demokratischen Werte betont. Doch der sprachliche, symbolische Rückbezug auf Demokratie sowie eine „wehrhafte“ Demokratie wirkt angesichts eigener demokratischer Probleme und Krisen, der sozialen Ungleichheits- und (neokolonialen) Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Globalem Norden und Globalem Süden sowie der Abschottungspolitik nicht nur unglaublich, sondern forciert darüber hinaus eine neue Spaltungslinie in der Weltpolitik nach dem Kalten Krieg. Auch die derzeitige Militarisierung der Gesellschaft durch den Krieg in der Ukraine und die Aufrüstung der Bundeswehr trägt zu neuen autoritären Tendenzen von Gesellschaft und Staatlichkeit bei. Zumindest wird die gesellschaftliche, friedens- und demokratieförderliche Haltung, dass aufgrund des Verschuldens zweier Weltkriege Deutschland militärisch defensiv bleiben solle, brüchig.

Ein eklatanter und folgenreicher Widerspruch für die gesellschaftlichen demokratischen Verhältnisse im Allgemeinen und die Bedingungen im Bereich der Bildungsarbeit resultiert aus dem Umstand, dass sich derzeit gerne auf eine „wehrhafte“ Demokratie berufen wird, um diese im Umkehrschluss eigentlich zu unterminieren (kritisch Feldmann 2023). Das Argument lautet dabei, dass Demokratie zu ihrem eigenen Schutz „wehrhaft“ gegen Demokratiefeind*innen und insbesondere „Extremist*innen“ verteidigt werden müsse. Mit dieser Begründung und in diesem Zuge werden gleichzeitig errungene Freiheitsrechte eingeschränkt, Versammlungsfreiheit und andere Grundrechte beschnitten. Personen, die für demokratische Strukturen eintreten, teils auch in der politischen Bildungsarbeit tätig oder in sozialen Bewegungen aktiv sind, werden unter Generalverdacht gestellt, „extremistisch“, d.h. demokratiegefährdend zu sein (kritisch Bürgin 2021; Feldmann 2023). Diese Entwicklung klingt zunächst paradox, hängt aber auf das Engste mit derzeitigen staatlichen Programmen der Extremismusprävention und Demokratieförderung wie *Demokratie leben!* zusammen. Sie resultiert auch daraus, dass Demokratieprobleme mehr in Personen (oder spezifischen Akteur*innen oder Milieus), denn in gesellschaftlichen sowie staatlichen Institutionen und Strukturen vermutet werden. Julika Bürgin spricht im Zuge dieser Entwicklungen von einer „Politik der Demokratiebildung“ (2021), um erfassen zu können, wie neue Strukturen der Bildung und politischen Bildung entstehen, deren Prämissen, Zielsetzungen und (gesellschaftliche) Wirkungsweisen wissenschaftlich noch viel zu wenig kritisch analysiert werden.

Im Folgenden werde ich einige zentrale Aspekte des (Widerspruchs-)Verhältnisses von Demokratie und Kapitalismus ansprechen, um damit 1.) den

Unterschied zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung zu markieren, 2.) Demokratie als eingebettet in kapitalistische und vielfältige Herrschaftsstrukturen und nicht als normativen Idealzustand zu begreifen und 3.) die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die Demokratiebildung im Kapitalismus verstrickt ist, analytisch greifbarer zu machen.

1. Demokratiebildung oder politische Bildung?

Demokratiebildung hat das Ziel, menschenrechtsbasierte oder demokratische Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen – auch im Kontext Schule – zu fördern. Sie soll als Querschnittsthema oder gar als Dach funktionieren, um die derzeit als relevant markierten gesellschaftlichen Anliegen wie Inklusion, Sprachbildung, nachhaltige Entwicklung in der Bildung und in der Schule zu implementieren sowie wieder Vertrauen in politische Institutionen und Entscheidungsträger*innen herzustellen. Ein zentrales Anliegen ist sicherlich auch, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung, Hass und Hetze entgegenzuwirken. Ein anhaltender Geschichtsrevisionismus sowie politische Akteur*innen, die gesellschaftliche Diskurse und Praktiken nach rechts verschieben, machen es gesellschaftlich notwendig, Demokratie als etwas zu Bewahrendes zu verstehen, das nicht selbstverständlich ist (→ Bd. 1: Achour).

Ogleich sich vor allem Erwachsene als demokratieuntauglich erweisen, scheinen derzeit in der Bildungsarbeit insbesondere Jugendliche diejenigen zu sein, die davor bewahrt werden sollen, „extremistisch“ zu werden oder sich der Demokratie ab- und der Gewalt, diskriminierenden und menschenverachtenden Verhaltensweisen zuzuwenden. Die großen Fördersummen und -programme der Demokratiebildung und Extremismusprävention betreffen nicht zuvorderst die Bildungsarbeit mit Erwachsenen, als gelten diese als verlorene Schafe oder hätten Bildungsarbeit nicht (mehr) nötig.

Es kann an dieser Stelle nicht die umfangreiche Kritik am Extremismusmodell, das von einer vermeintlichen „demokratischen“ Mitte ausgeht und Demokratie- und Menschenfeindlichkeit den „extremistischen“ Rändern zuschreibt sowie der Extremismusprävention wiederholt werden, die mit den staatlichen Förderstrukturen der Demokratiebildung einhergeht. Seit Jahren und Jahrzehnten wird die Kritik in den öffentlichen Diskurs eingebracht, dennoch halten die staatlichen Stellen (allen voran die Innenministerien) daran fest. An dieser Stelle soll das Augenmerk darauf gerichtet werden, dass in der Programmatik der Extremismusprävention Jugendliche potenziell als Gefährder*innen (Gill/Achour 2019) gelten und angesprochen werden. Jugendliche sind aber nur so

demokratisch, wie die Gesellschaft es ihnen vermittelt und vorlebt. Manchmal sind sie gar aufgrund ihrer spezifischen Interessen, z.B. noch länger auf diesem Planeten zu leben, auch demokratischer oder aufgeklärter als Erwachsene. So schreibt Ulrike Herrmann in ihrem Buch zum „Ende des Kapitalismus“: „Viele Jugendliche verzweifeln an den Erwachsenen. Die Klimakrise gefährdet ihre Zukunft, doch unablässig werden neue Treibhausgase produziert“ (2022, 9).

Worin liegt nun der Unterschied von Demokratiebildung, Extremismusprävention und politischer Bildung? Politische Bildung hat in ihrer emanzipatorischen Form, d.h. in historischer Abwendung von Rechtskonservatismus, Nationalismus, Faschismus und autoritärem Staatssozialismus, (quasi) ein „demokratisches Prinzip“ zugrunde gelegt. In der Tradition der Arbeiter*innen- und Frauenbewegung und mit der Gründung der BRD sollte politische Bildung keinem Untertanengeist mehr folgen oder nur der Staatsbürger*innenkunde dienen. Politische Bildung sollte dazu befähigen, die eigenen Interessen in einer ungleichen (Klassen-)Gesellschaft zu erkennen und zu artikulieren, die gesellschaftlichen Verhältnisse und auch die eigene Verortung darin zu verstehen und politisch handlungsfähig zu werden. Politische Bildung sollte sowohl zu einer eigenständigen Meinungs- und Willensbildung, d.h. kritischen politischen Urteilsbildung befähigen als auch den Menschen ermöglichen, dass sie handelnd in die gesellschaftspolitischen Verhältnisse eingreifen und ihre eigene Geschichte in die Hand nehmen können. Politische Bildung ist also auch eine Praxis, um zu verstehen, wie die eigenen Interessen mit einem gesellschaftlichen Allgemeininteresse oder gar Allgemeinwohl zusammenhängen oder sich eben von anderen politischen Interessen unterscheiden und welche Konflikte daraus resultieren. Politische Bildung blickt nie allein auf das Individuum (und seine individuellen Erfahrungen oder gar egoistischen Interessen), sondern hängt mit der Artikulation und Organisation von Interessen, mit Konfliktfähigkeit, kollektiver Erfahrung und Gesellschaftlichkeit zusammen. Sie geht einher mit einer kritischen Perspektive auf politische, ökonomische Strukturen und bildet eine Grundlage für Gesellschafts- und Herrschaftskritik sowie Machtanalyse (Lösch/Eis 2023).

Demokratiebildung hingegen zielt im gegenwärtigen Verständnis der „Demokratieförderung“ besonders auf Prävention und die Veränderung von persönlichen politischen Einstellungen und Werten. Mit Präventionsmaßnahmen soll die Gesellschaft vor einem Zustand, der eintreten könnte, oder von einem Verhalten, das gesellschaftlich nicht erwünscht ist, bewahrt und damit Risiken minimiert und Sicherheit garantiert werden. Demokratiebildung (und auch *Demokratiepädagogik*, wie sie eher für den schulischen Bereich anvisiert wird oder wurde) soll zu demokratischen Werten und Verhaltensweisen erziehen und die

Legitimation, d.h. die gesellschaftliche Akzeptanz, von bürgerlich-liberalen Demokratien befördern. Mittels *politischer Bildung* können sich Menschen dagegen Welt und Gesellschaft selbst aneignen, sich dazu positionieren und bestenfalls handelnd eingreifen. Ob dies in demokratischer Art oder für demokratische Verhältnisse geschieht, hängt nicht so sehr von Verhaltensweisen ab, als vielmehr von den gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Strukturen, die diese Bildungsprozesse prägen und bedingen.

2. Das Widerspruchsverhältnis von Demokratie und Kapitalismus

Um die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen (wozu politische Bildung befähigen soll), bedarf es der Auseinandersetzung mit deren politischer und ökonomischer Form. Die Idee der Demokratie ist hierzulande historisch mit der Entwicklung des Nationalstaats und der kapitalistischen Wirtschaft entstanden – als Ablösung von Feudalismus und Merkantilismus. Demokratie ist jedoch nie vollendet oder vollkommen. Darum gab es immer wieder Versuche, *mehr* Demokratie zu etablieren, wie etwa in der Rätebewegung oder der Studierendenbewegung der 1960/70er Jahre, in der auch etliche Schüler*innen, Heimkinder und Auszubildende aktiv waren. Schon die antike Demokratie war „undemokratisch“, insofern sie nur den freien männlichen Bürgern vorbehalten war. Auch die moderne bürgerlich-liberale Demokratie war in ihrer Entstehung zunächst auf das Wahlrecht der männlichen Besitzbürger beschränkt. Ausgeschlossen waren diejenigen, die für ihre Durchsetzung gekämpft und teils ihr Leben gelassen haben, wie Arbeiter*innen, Menschen ohne Besitz oder Behausung, Frauen und Kinder.

Auch die gegenwärtigen sozialen Ausschlussmechanismen und Widersprüche von Demokratie resultieren aus den Herrschaftsstrukturen, mit denen die bürgerlich-liberale Demokratie entstanden ist: *Nationalstaatlichkeit* (und damit: Nationalismus, Rassismus), *maskuline Herrschaft/Patriarchat* (und damit: Sexismus, Geschlechterungerechtigkeit) sowie *Kapitalismus* (und damit: Kolonialismus, Ausbeutung von Arbeit, Sorgearbeit und Natur, sozioökonomische Ungleichheit, Leistungs- und Konkurrenzprinzip) (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014). Als demokratische Staatsbürger*innen werden hierzulande nicht etwa diejenigen betrachtet, die im politischen Gemeinwesen leben, sondern diejenigen, die die deutsche Staatsbürger*innenschaft besitzen. Jugendlichen werden politische Rechte weitestgehend vorenthalten, die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre ist nach wie vor politisch stark umstritten und von konservativen Parteien nicht gewollt. Frauen blieb die politisch-öffentliche Sphäre lange verschlossen, das

Wahlrecht konnten sie den Männern erst durch gewaltsame Kämpfe abringen. Nach wie vor sind Frauen, Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte, Kinder und Jugendliche, Menschen, die in Armut, Erwerbslosigkeit und prekären Verhältnissen leben, schlechter bis gar nicht politisch repräsentiert. Das wirkt sich auch auf die Zugangsmöglichkeiten zur politischen Bildung aus (Hedtkke 2021).

Zweifelsohne existiert ein maßgeblicher Widerspruch zwischen Kapitalismus und Demokratie, denn Kapitalismus verursacht soziale Ungleichheiten, während Demokratie eigentlich die (Selbst-)Herrschaft der Bürger*innen, die Selbstbestimmung aller (freien Menschen) meint. Soziale Ungleichheit prägt die demokratischen Strukturen der europäischen, „westlichen“ Demokratien von Beginn an. Gegenwärtig ist zu beobachten, dass sich ökonomische Macht immer mehr in politischer Macht und Einflussnahme ausdrückt. Das zeigt sich etwa daran, welche sozialen (Klassen-)Milieus in Parlamenten und Regierungen vertreten bzw. nicht vertreten sind, dass Präsident*innen und Regierungsvertreter*innen zunehmend aus oberen Vermögensschichten kommen und nicht selten gleichzeitig Unternehmer*innen sind und letztlich, welche sozialen (Klassen-)Milieus überhaupt zu Wahlen gehen und diese entscheiden. Zwar ist es nicht so, dass staatliche Institutionen oder Parteien als direkter, verlängerter Arm ökonomischer oder Konzerninteressen fungieren, wie Verschwörungstheoretiker*innen oder rechte Akteur*innen gerne mutmaßen, um so demokratische Strukturen weiter zu beschädigen und zu delegitimieren. Tatsächlich aber ist der bürgerlich-liberale Staat im Kapitalismus, z.B. zum Erhalt von nationalen Arbeitsplätzen, geradezu zwanghaft an permanentem Wirtschaftswachstum ausgerichtet (Regier 2023). Neben dieser strukturellen Verstricktheit bieten außerdem u.a. Lobbyismus, Korruption, Parteispendenaffären sowie personalisierte Wahlkampfspektakel den Menschen das Bild einer im Niedergang befindlichen Demokratie. Dieses Bild vom Niedergang ist nicht ganz stimmig, wenn man bedenkt, dass Demokratien von Beginn an abhängig waren von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und (stets) im Widerspruch zur kapitalistischen Logik der Konkurrenz, des Wettbewerbs und der Gewinnmaximierung standen (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014). Dieses Widerspruchsverhältnis, das hier nur skizziert und angedeutet werden kann, wird viel zu selten kritisch analysiert und reflektiert. Das gilt auch für das Feld der Demokratiebildung.

Für die einen war Kapitalismus immer ein Versprechen nach Fortschritt, steigendem Lebensstandard und Wohlstand, nach mehr individueller Freiheit. Historisch betrachtet haben industrielle, technische und politische Revolution(en), mit denen der Feudalismus überwunden und der Kapitalismus als neue Wirtschafts- und Gesellschaftsweise etabliert wurde, tatsächlich dazu geführt, dass personelle Herrschaftsverhältnisse in abstrakte, rechtsstaatliche überführt und gesellschaftliche Verhältnisse freier wurden. Im Unterschied zur Unfreiheit der Leibeigenschaft und der Starre der feudalen Ständegesellschaft wirkt die bürgerliche und kapitalistische Gesellschaft flexibler und basiert auf „doppelt freier Lohnarbeit“ (Marx). Dennoch muss betont werden, dass Zwangs- und Sklavenarbeit trotz Ächtung immer noch existieren. Das Privateigentum der bürgerlich-liberalen Gesellschaft wiederum ist, anders als in der Theoriegeschichte des Liberalismus überliefert, nicht über Leistung oder Fleiß entstanden, sondern über Ausbeutung und Enteignung von Besitz und Boden, auch der Allmende: des Gemeineigentums. Doppelt freie Lohnarbeit bedeutet, dass Menschen ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt verkaufen können, also in gewisser Weise freie Vertragspartner*innen sind. Da sie aber gleichzeitig auch frei von Eigentum an Produktionsmitteln sind, denn Firmen, Fabriken, Maschinen etc. gehören nach wie vor nur wenigen Menschen, müssen sie ihre Arbeitskraft verkaufen, denn sonst könnten sie sich und ihre Familien nicht ernähren. Auch wenn heutzutage Arbeiter*innen und Angestellte über kleines Eigentum verfügen können, etwa das eigene Auto, das Kleinfamilienhaus oder die Eigentumswohnung, ist das Vermögen in Deutschland und weltweit stark konzentriert. Da es in Deutschland keine transparenten Zahlen zur Vermögensverteilung gibt, wird davon ausgegangen, dass sich zwischen 60 und 80 % des Nettogesamtvermögens bei den reichsten 10 % der Bevölkerung befinden. Laut dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) besitzen ca. 40 % der Bevölkerung kein nennenswertes Vermögen, auf das sie im Alter oder im Krankheitsfall zurückgreifen können. D.h., ca. 32 Millionen Menschen leben laut Christoph Butterwegge allein in Deutschland quasi von der Hand in den Mund (2020). Ungefähr 14 Millionen Menschen sind allein in Deutschland von Armut betroffen, insbesondere Erwerbslose, Alleinerziehende, Menschen ohne deutschen Pass, Kinder und Jugendliche.

Es zeigt sich also ein gesellschaftliches Missverhältnis: Für die einen wurde das Versprechen des Kapitalismus Wirklichkeit und es konnte sich in einem sehr kleinen Teil der Welt wie Deutschland aufgrund spezifischer historischer Rahmenbedingungen des Kalten Kriegs für eine recht kurze Zeitspanne so etwas wie eine wohlständische Mittelschicht etablieren. Für den größten Teil

der Menschen auf der Erde hingegen ist Kapitalismus gekennzeichnet durch soziale Ungleichheit, Ausbeutung von Menschen, Arbeitskraft und natürlicher Ressourcen, durch Unterdrückung, Krieg, Armut, mittlerweile durch globale Pandemien, Wirtschafts-, Hunger- und Klimakrisen. Aufgrund des inhärenten Anspruchs nach permanentem Wachstum steht Kapitalismus (mittlerweile) als Inbegriff für unzumutbare oder existenzbedrohende menschliche Verhältnisse sowie das Aussterben von vielen Lebewesen und Arten.

Spätestens seit der Coronapandemie und im Zuge der Klimakrise offenbaren sich die Verwerfungen des Kapitalismus (Ivanova/Thaa/Nachtwey 2022). Immer deutlicher wird, dass die „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) des Globalen Nordens auf der Ausbeutung des Globalen Südens, auf billiger fossiler Energie und der Externalisierung von Problemen beruht. Durch die jahrzehntelange Sparpolitik im neoliberalen Kapitalismus mit seinen zentralen Elementen wie der Privatisierung ehemals öffentlicher Bereiche und Güter, der Flexibilisierung bzw. Prekarisierung von Arbeit, der Liberalisierung z.B. der Finanzmärkte sowie der De-Regulierung von Schutzrechten ist die gesamte soziale Infrastruktur in einem maroden Zustand: Das betrifft das Gesundheitswesen, das Bildungswesen, die öffentliche Infrastruktur sowie den öffentlichen Nah- und den Fernverkehr. Globale Pandemien, Konflikte und Kriege um Ressourcen wie Wasser, Energie, seltene Erden, Rohstoffe etc. sowie große Migrationsbewegungen werden die nächsten Jahrzehnte, also die Zukunft der Heranwachsenden, prägen, denn bei 50 Grad Hitze, bei Dürre, Extremwetter oder Überschwemmung kann menschliches Leben nicht existieren.

Jugendliche wissen oder erahnen, dass sie nicht mehr wie manche ihrer Eltern von den Wohlstandsgewinnen des „Goldenen Zeitalters“ profitieren können (bzw. etliche konnten es nie). Sie sind konfrontiert mit teuren Mietwohnungen, den Auswirkungen des Klimawandels, mit Artensterben, mit prekären Arbeits- und Lebensverhältnissen.

Wir erleben derzeit eine systemische und multiple Krise, denn der Kapitalismus lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht bereitstellt, sondern untergräbt letztlich auch demokratische Fundamente.

3. Kapitalismus als Unwort oder Tabuwort – keine Alternative in Sicht? Worin liegen Widersprüche der Demokratiebildung?

Sozialwissenschaftlich betrachtet war Kapitalismus lange Zeit eher ein Begriff, den man vermied. Wenn man die wirtschaftspolitischen Verhältnisse beschreiben wollte, wurde von (sozialer) Marktwirtschaft gesprochen. Dieses Phänomen

findet sich auch in Schulbüchern, in denen die (freie) Marktwirtschaft nach wie vor binär der (staatlichen) Planwirtschaft gegenübergestellt wird, als gäbe es gesellschaftlich keine Misch- und andere Wirtschaftsformen wie Commons, Gemeinwirtschaft oder solidarisches Wirtschaften.

Wenn von Kapitalismus die Rede ist, dann handelt es sich nicht um ein Subjekt („der“ Kapitalismus), auch nicht um Personalisierungen („die“ Kapitalist*innen – über den damit einhergehenden strukturellen Antisemitismus gibt es ausreichend Literatur) oder trivial moralisierende Einschätzungen, dass „der“ Kapitalismus an allem schuld sei. Kapitalismus meint eine Wirtschafts- und Gesellschaftsweise, die wissenschaftlich einer sachlichen Analyse, im Hinblick auf Voraussetzungen und Wirkungsweisen, unterzogen werden kann und sollte. Kapitalismus ist ein strukturelles Gefüge, in das Menschen je nach (sozialer) Position unterschiedlich eingebunden sind. Arbeiter*innen müssen ihre Arbeit verkaufen, denn Lohn dient ihrer Ernährung. Unternehmer*innen müssen wiederum Gewinne anhäufen, sie müssen weiter investieren, um auf dem Markt gegenüber Konkurrent*innen zu bestehen. Konkurrenz, Wettbewerb, permanente Steigerung von Gewinn und Wachstum, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit kennzeichnen die grundlegende Dynamik einer kapitalistischen Strukturierung von Wirtschaft und Gesellschaft.

Kapitalismusanalysen oder gar Kapitalismuskritik waren insofern verrufen, als in der herrschenden binären Logik des Kalten Krieges unterstellt wurde, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Kapitalismus immer schon und unausweichlich eine Befürwortung des autoritären Staatssozialismus bedeute. Auch wenn mittlerweile die Kapitalismusforschung sogenannte *Varieties of Capitalism* unterscheidet, gibt es eigentlich nach wie vor keine denkbare gesellschaftliche Alternative.

Es schränkt jedoch eingreifendes Denken und Handlungsfähigkeit ein, wenn bereits ausgearbeitete gesellschaftliche Konzepte oder gar „Modelle“ vorhanden sein müssen, um ein altes analysieren und kritisieren zu können. Politische Bildungsarbeit wird geradezu verunmöglicht, wenn die Offenheit für neue Formen der Vergesellschaftung, des besseren Lebens und angesichts der globalen Klimakrise für menschliches Leben überhaupt nicht gedacht oder praktiziert werden können.

Gesellschaftliche Widersprüche zu verstehen und Neues zu denken war immer Aufgabe einer politischen Bildung, die sich kritisch und emanzipativ versteht. Jugendliche und Heranwachsende haben als (zukünftige) demokratische Souveräne ein Recht darauf, das System und die Strukturen, in denen sie leben, infrage zu stellen. Systemkritik ist nicht per se „extremistisch“, sondern

hat mit der Offenheit der Frage zu tun, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben wollen. Derzeit ist die Frage (noch) offen, wie eine gesellschaftliche Transformation aussieht und vonstattengeht, in der menschliches Leben weiter existieren kann und gesellschaftliche Naturverhältnisse in den Blick genommen werden. Begrifflich wird, wenn gerechte Umverteilung und ökologische Belange zusammengedacht werden, von sozial-ökologischer Transformation gesprochen (Lingenfelder/Lösch 2022).

Hier lässt sich ein Problem der Demokratiebildung feststellen. Zu Demokratie lässt sich nicht erziehen, sie ist kein einfaches Verhalten, das erlernt, oder eine Einstellung, die bewirkt werden kann. Demokratie lässt sich auch nicht abstrakt erlernen und vermitteln wie etwa naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Grundlagen. Demokratiebildung wirkt teilweise, bei allem Verständnis für ihre Notwendigkeit, wie ein Widerspruch in sich. Eigentlich sollten Menschen für ihre demokratischen Rechte streiten und nicht dazu erzogen werden. Es scheint, als wolle man die guten alten Zeiten von Sozialstaatlichkeit und repräsentativ-parlamentarischer Demokratie bewahren, da sich abzeichnet, dass es damit vorbei sein kann.

Ungünstig kommt hinzu, dass Demokratiebildung im Zusammenspiel mit der Extremismuslogik der derzeitigen staatlichen Förderprogramme Individualisierung, eine Logik der Verdächtigung und Autoritätsgläubigkeit eines starken (Sicherheits-)Staats befördern kann. Programme der Demokratieförderung veranlassen in ihrer Ausrichtung auf Extremismusprävention das, was sie eigentlich zu verhindern suchen. Das ist ein weiteres Paradox der Demokratiebildung im Kapitalismus. Bildung hat stets zwei Seiten, sie kann zur Herrschaftsförmigkeit, Normalisierung und Disziplinierung, zur Akzeptanzbeschaffung des Bestehenden beitragen, sie kann aber auch emanzipativ wirken, Augen und Horizonte öffnen und Selbstbestimmung fördern.

Statt sich zuvorderst auf Werte und Verhaltensweisen oder auf Einstellungen von Menschen zu konzentrieren, sollte Bildungsarbeit ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden und strukturelle Widersprüche sichtbar machen und problematisieren. Das Bildungssystem und das mehrgliedrige Schulsystem verletzen in ihrer kapitalistischen Rahmung permanent ihren demokratischen Anspruch, indem sie einer Wettbewerbs-, Leistungs-, Selektions- und Wachstumslogik folgen. Mehr Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und weniger auf das Verhalten junger Menschen würde der Demokratiebildung sowie manchem demokratiefördernden Setting und Konzept guttun. Der Glaube und die Hoffnung, dass Demokratie einmal (gut) war, reicht nicht aus, die derzeitigen gesellschaftspolitischen Konflikte, in die auch staatlich-politische Akteur*innen

ihre Interessen einbringen, zu verstehen, kritisch zu beurteilen oder eingreifend mitzugestalten. Das aber ist eine zentrale Aufgabe demokratischer politischer Bildung.

Literatur

- BRAND**, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.
- BÜRGIN**, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim/Basel.
- BUTTERWEGGE**, Christoph (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, 2. Auflage. Weinheim/Basel.
- FELDMANN**, Dominik (2023): Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung. Frankfurt/M.
- GILL**, Thomas/Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“: Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal für Politische Bildung, 2/2019, S. 32–37.
- HEDTKE**, Reinhold (2021): Demokratie stabilisieren und Bürger*innen stärken – zwei Seiten derselben Medaille? In: PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 3/2021, S. 85–102.
- HERRMANN**, Ulrike (2022): Das Ende des Kapitalismus. Köln.
- IVANOVA**, Mirela/Thaa, Helene/Nachtwey, Oliver (2022): Kapitalismus und Kapitalismuskritik. Frankfurt/M.
- LINGENFELDER**, Julia/Lösch, Bettina (2022): Gesellschaftliche Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd: Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim/Basel, S. 158–169.
- LÖSCH**, Bettina/Eis, Andreas (2023): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander: Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., S. 40–49.
- LÖSCH**, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, Andreas/Salomon, David (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 28–57.
- OBENDORFER**, Lukas (2012): Die Renaissance des autoritären Liberalismus? Carl Schmitt und der deutsche Neoliberalismus vor dem Hintergrund des Eintritts der „Massen“ in die europäische Politik. In: PROKLA, 168/2012, S. 413–431.

REGIER, Sascha (2022): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3309>

Autor*innenverzeichnis

Band 1 und Band 2

ACHOUR, Sabine, Prof. Dr., Professorin für Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, sabine.achour@fu-berlin.de

ANDERS, Petra, Prof. Dr., Professorin für Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, petra.anders@hu-berlin.de

BALG, Dominik, Prof. Dr., Juniorprofessor für die Didaktik der Philosophie an der Universität Mainz, dbalg@uni-mainz.de

BAUMGARDT, Iris, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Universität Potsdam, baumgardt@uni-potsdam.de

BEDERSDORFER, Joanna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, j.bedersdorfer@fu-berlin.de

BLUM-BARKMIN, Silvia, Dr., Gymnasiallehrerin in Düsseldorf, Kontakt: sblum@tfg-duesseldorf.de

BÖHLKE, Nicola, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig, n.boehlke@tu-braunschweig.de

BOLTE, Claus, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, claus.bolte@fu-berlin.de

BUSCH, Matthias, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier, buschm@uni-trier.de

CHMIEL, Cornelia, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, c.chmiel@fu-berlin.de

COELEN, Thomas, Prof. Dr., Professor für Sozialisation, Jugendbildung, Lebenslaufforschung an der Universität Siegen, thomas.coelen@uni-siegen.de

DEMI, Anna-Lena, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung an der Freien Universität Berlin, anna-lena.demi@fu-berlin.de

- DIETZ, Dennis**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, dennis.dietz@fu-berlin.de
- DITTMER, Arne**, Prof. Dr., Professor für die Didaktik der Biologie an der Universität Regensburg, Arne.Dittmer@biologie.uni-regensburg.de
- EBERHARD, Philip**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, philip.eberhard@fu-berlin.de
- ENGELMANN, Sebastian**, Prof. Dr., Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der PH Karlsruhe, sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de
- FARBER, Jennifer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Erinnerungskultur Duisburg, j.farber@stadt-duisburg.de
- FEREIDOONI, Karim**, Prof. Dr., Professor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum, karim.fereidooni@ruhr-uni-bochum.de
- GIRNUS, Luisa**, Dr., ab 2025 Juniorprofessorin für Politikdidaktik mit Schwerpunkt auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und Transformative Bildung an der Freien Universität Berlin, luisa.girnus@fu-berlin.de
- GLOYSTEIN, Dietlind**, Lehrkraft für besondere Aufgaben i.P. im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, dietlind.gloystein@hu-berlin.de
- GOLD, Ilja**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, ilja.gold@stadt-koeln.de
- GRÜN-NEUHOF, Julia**, Dr., Gastdozentin im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, j.gruen-neuhof@fu-berlin.de
- GRYL, Inga**, Prof. Dr., Professorin für Didaktik des Sachunterrichts, Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, inga.gryl@uni-due.de
- HAHN-LAUDENBERG, Katrin**, Prof. Dr., Professorin für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster, katrin.hahn-laudenberg@uni-muenster.de
- HANTKE, Harald**, Prof. Dr., Juniorprofessor für sozialwissenschaftliche Bildung, insbesondere Wirtschaftsdidaktik an der Universität Lüneburg, harald.hantke@leuphana.de

- HAUK**, Dennis, Prof. Dr., Professor für Fachdidaktik Gemeinschaftskunde an der Universität Leipzig, dennis.hauk@uni-leipzig.de
- HERBST**, Jan-Hendrik, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund, jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de
- HOFFSTADT**, Anke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Düsseldorf, anke.hoffstadt@hs-duesseldorf.de
- HORN**, Alexander, Dr. wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Kiel, horn@germsem.uni-kiel.de
- JAITNER**, David, Prof. Dr., Professor für Sportpädagogik am Institut für Pädagogik und Philosophie der Deutschen Sporthochschule Köln, d.jaitner@dshs-koeln.de
- JOHNS**, Stefanie, Prof. Dr., Professorin für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, stefanie.johns@kunst.uni-giessen.de
- KENNER**, Steve, Prof. Dr., Juniorprofessor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der PH Weingarten, steve.kenner@ph-weingarten.de
- KOSCHMIEDER**, Carsten, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, Koschmieder@fu-berlin.de
- KOSCHMIEDER**, Julia, Oberstudienrätin und Fachleitung Gesellschaftswissenschaften in Berlin, julia.koschmieder@fu-berlin.de
- KRAMER**, Matthias, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Informatik an der Universität Duisburg-Essen, matthias.kramer@uni-due.de
- LECHNER**, Viola, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin, viola.lechner@fu-berlin.de
- LIEBSCH**, Ann-Catherine, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der alten Sprachen an der Humboldt-Universität zu Berlin, ann-catherine.liebsch@hu-berlin.de
- LÖSCH**, Bettina, Prof. Dr., Akademische Rätin im Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln, bettina.loesch@uni-koeln.de

- LUTZ-WESTPHAL**, Brigitte, Prof. Dr., Professorin für die Didaktik der Mathematik an der Freien Universität Berlin, brigitte.lutz-westphal@math.fu-berlin.de
- MAAK**, Diana, Prof. Dr., Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung an der Freien Universität Berlin, diana.maak@fu-berlin.de
- MAY**, Michael, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Politik an der Universität Jena, m.may@uni-jena.de
- MIETHING**, Dominique, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, dominique.miething@fu-berlin.de
- MIHAN**, Anne, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, anne.mihan@hu-berlin.de
- MÖNTER**, Leif, Prof. Dr., Professor für die Didaktik der Geographie an der Universität Vechta, leif.moenter@uni-vechta.de
- MOSSNER**, Sandra, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, sandra.mossner@hu-berlin.de
- MÜLLER**, Susan Beatrice, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Beratung, Friedrich-Schiller-Universität Jena, mueller.susan@uni-jena.de
- NACARLI**, Diana, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Kiel, nacarli@germsem.uni-kiel.de
- PECH**, Detlef, Prof. Dr., Professor im Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin, detlef.pech@hu-berlin.de
- RODE**, Daniel, Prof. Dr., Professor für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Paris Lodron Universität Salzburg, daniel.rode@plus.ac.at
- ROTH**, Benedikt, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Duisburg, benedikt.roth@zfsl-duisburg.nrw.schule
- RUHLAND**, Katharina, arbeitet im Bereich der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten
- SCHANK**, Lisa, ist freiberufliche Historikerin und lebt in Berlin, lisa.schank@posteo.de

- SCHEITHAUER**, Herbert, Prof. Dr., Professor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der Freien Universität Berlin, herbert.scheithauer@fu-berlin.de
- SCHLANG**, Bastian, wissenschaftlicher Mitarbeiter im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, bastian.schlang@stadt-koeln.de
- SCHMITZ**, Hagen, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, hagen.schmitz@fu-berlin.de
- SCHULTZE**, Katrin, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, katrin.schultze@hu-berlin.de
- SCHULZ**, Farriba, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, farriba.schulz@hu-berlin.de
- SIEBERKROB**, Matthias, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, Kontakt: matthias.sieberkrob@fu-berlin.de
- SIMON**, Toni, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sachunterricht an der Universität Halle-Wittenberg, toni.simon@paedagogik.uni-halle.de
- STANDL**, Bernhard, Prof. Dr., Professor für Informatik und ihre Didaktik an der PH Karlsruhe, bernhard.standl@ph-karlsruhe.de
- STRASSNER**, Veit, Dr., Fachleiter für katholische Religion am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Speyer, veit.strassner@gym-sp.semrlp.de
- STRAUBE**, Philipp, Dr., Auslandsdienstlehrkraft an der deutschen Schule Mailand, p.straube@dsmailand.it
- STRELLER**, Sabine, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, sabine.streller@fu-berlin.de
- SZUKALA**, Andrea, Prof. Dr., Professorin für Politische Bildung und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg, andrea.szukala@phil.uni-augsburg.de
- WACHTEL**, Grit, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, grit.wachtel@hu-berlin.de

WAGNER, Steffen, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin, steffen.wagner@physik.hu-berlin.de; z. Zt. Professurvertretung für den Sachunterricht an der BTU Cottbus-Senftenberg, wagner@b-tu.de

WEISBAND, Marina, Gründerin aula gGmbH, info@aula.de

WINTER, Felix, Dr., ehem. wissenschaftlicher Abteilungsleiter an der Universität Zürich, felix_winter.nfl@bitel.net

WOHNIG, Alexander, Prof. Dr., Juniorprofessor für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen, alexander.wohnig@uni-siegen.de

WULF, Lisa, Projektkoordinatorin aula gGmbH, lisa.wulf@aula.de

ZELCK, Johanna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sachunterricht an der Universität Halle-Wittenberg, johanna.zelck@paedagogik.uni-halle.de

ZURSTRASSEN, Bettina, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld, bettina.zurstrassen@uni-bielefeld.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY 4.0 (Creative Commons Attribution 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1675-0

PDF-ISBN 978-3-7566-1675-6

<https://doi.org/10.46499/2154>

ISSN 1435-7526

eISSN 2749-6473

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Teilnehmende Einrichtungen (§ 3a)

Folgende Einrichtungen aus Deutschland nehmen am Vertrag teil:

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen	Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig	Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin	Technische Universität Chemnitz
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Technische Universitätsbibliothek Hamburg
DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation	Universitätsbibliothek Leipzig
Evangelische Hochschule Dresden	Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
FernUniversität in Hagen – Universitätsbibliothek	Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek	Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsi- sche Landesbibliothek Hannover	Universitätsbibliothek Augsburg
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe	Universitätsbibliothek Bielefeld
Hochschule für Bildende Künste Dresden	Universitätsbibliothek Bochum
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig	Universitätsbibliothek der LMU München
Hochschule für Musik Dresden	Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Hochschule für Musik und Theater Leipzig	Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden	Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Hochschule Mittweida	Universitätsbibliothek Gießen
Hochschule Zittau / Görlitz	Universitätsbibliothek Hildesheim
Humboldt-Universität zu Berlin	Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek	Universitätsbibliothek Kassel
Landesbibliothek Oldenburg	Universitätsbibliothek Leipzig
Leibniz-Institut für Bildungsmedien Georg-Eckert-Institut Braunschweig	Universitätsbibliothek Mainz
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg	Universitätsbibliothek Mannheim
Pädagogische Hochschule Freiburg	Universitätsbibliothek Marburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg	Universitätsbibliothek Passau
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden	Universitätsbibliothek Potsdam
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden	Universitätsbibliothek Regensburg
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg	Universitätsbibliothek Rostock
	Universitätsbibliothek Vechta
	Universitätsbibliothek Wuppertal
	Universitätsbibliothek Würzburg
	Westfälische Hochschule Zwickau

Demokratiebildung muss stärker als bisher als Querschnittsaufgabe in der schulischen Bildung verankert werden. Doch was genau ist darunter zu verstehen? Das zweibändige Handbuch widmet sich hinsichtlich theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzung in verschiedenen Schulformen und Fachdidaktiken dieser Frage. In Band 1 werden die spezifischen Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen beleuchtet. Außerdem wird sie im Verhältnis zu anderen Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer:innenbildung diskutiert wie Inklusion, Partizipation und dem Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Autorinnen und Autoren, Band 1

Sabine Achour, Iris Baumgardt, Joanna Bedersdorfer, Cornelia Chmiel, Thomas Coelen, Jennifer Farber, Karim Fereidooni, Luisa Girnus, Dietlind Gloystein, Ilja Gold, Julia Grün-Neuhof, Dennis Hauk, Anke Hoffstadt, Steve Kenner, Carsten Koschmieder, Julia Koschmieder, Viola Lechner, Bettina Lösch, Diana Maak, Michael May, Dominique Miething, Katharina Ruhland, Lisa Schank, Herbert Scheithauer, Bastian Schlang, Hagen Schmitz, Matthias Sieberkrob, Toni Simon, Andrea Szukala, Grit Wachtel, Marina Weisband, Alexander Wohnig, Lisa Wulf, Johanna Zelck, Bettina Zurstrassen

ISBN 978-3-7344-1675-0



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



9 783734 416750

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.