

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





Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.

Mitglieder

Prof. Dr. Olaf Köller (Co-Vorsitzender der SWK)

Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN

IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Felicitas Thiel

(Co-Vorsitzende der SWK und Co-Vorsitzende der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung

Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl (Mitglied der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)

Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders (Mitglied der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)

Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung

Universität Bamberg

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik

Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln

Prof. Dr. Ulrike Cress

Direktorin des IWM

Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), Tübingen

Prof. Dr. Claudia Diehl (Mitglied der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)

Professorin für Mikrosoziologie

Universität Konstanz



Prof. Dr. Thilo Kleickmann

Leitung der Abteilung Schulpädagogik Christian-Albrechts
Universität zu Kiel

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Prediger

Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund & IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und
Mathematik

Prof. Dr. Susan Seeber

Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder

Prof. Dr. Doris Lewalter

Vorstandsvorsitzende Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB)
Technische Universität München

Prof. Dr. Kai Maaz

Sprecher Autorengruppe Bildungsberichterstattung
DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Christian Reintjes (Mitglied der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)

Vorsitzender wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe "Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bil-
dungswesens im internationalen Vergleich"
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Petra Stanat (Co-Vorsitzende der Arbeitsgruppe für die Stellungnahme)

Wissenschaftlicher Vorstand Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität Berlin



Empfehlungen auf einen Blick

Weil aktuell der demokratische Rechtsstaat von unterschiedlichen Seiten unter Druck gerät, rückt Demokratiebildung verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Demokratiebildung und die Förderung gesellschaftlicher Integration sind neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen und der Förderung von Chancengerechtigkeit zentrale Funktionen der Schule. In Zeiten globaler Krisen und innergesellschaftlicher Konflikte, in denen sich häufig Gesinnungsgemeinschaften in sozialen Netzwerken gegeneinander abschotten, ist Schule in besonderer Weise (heraus-)gefordert. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz hält es daher für erforderlich, Demokratiebildung in Schulen noch besser zu verankern. Das betrifft zunächst den politischen und historischen Fachunterricht, der unverzichtbare grundlegende Beiträge zur Bildung mündiger Bürger:innen leistet. Daneben muss Demokratiebildung auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip weiterentwickelt werden. Eine wirksame Verankerung von Demokratiebildung bedarf aber auch einer koordinierten Schulentwicklung, die von allen Lehrkräften sowie von einer aktiven Schulleitung getragen wird.

Vor diesem Hintergrund formuliert die SWK die folgenden, im Text ausführlich dargelegten und weiter spezifizierten Empfehlungen:

Empfehlung 1: Ländergemeinsame Definition von Kompetenzzielen der Demokratiebildung in den Fächern Politik und Geschichte abstimmen und Maßnahmen zur Erreichung der Ziele implementieren.

Empfehlung 2: Durchgängiges Unterrichtsangebot in den Fächern Politik und Geschichte sowie Orientierung an einem Spiralcurriculum von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I sicherstellen, das am Leitbild geschichtsbewusster, mündiger Bürger:innen ausgerichtet ist.

Empfehlung 3: Unterricht in den Fächern Geschichte und Politik bzw. in den entsprechenden Verbundfächern sowie im Sachunterricht gezielt weiterentwickeln.

Empfehlung 4: Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern verankern.

Empfehlung 5: Demokratische Schulkultur durch eine gezielte Schulentwicklung und Partizipation stärken.

Empfehlung 6: Lehrkräftebildung stärken für einen fachlich und fachdidaktisch hochwertigen Geschichts- und Politikunterricht, für Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip sowie für eine demokratische Schulkultur.

Empfehlung 7: Strukturelle und materielle Voraussetzungen für die Verankerung der Demokratiebildung auf allen Ebenen schaffen.



Inhaltsverzeichnis

Empfehlungen auf einen Blick.....	4
1. Einleitung.....	6
2. Situationsanalyse zur Demokratiebildung in Schulen.....	9
2.1 Politisches und historisches Wissen, Kompetenzen und Einstellungen von Schüler:innen.....	9
2.2 Stundentafeln und Curricula der Fächer Geschichte und Politik bzw. entsprechender Verbundfächer.....	14
2.3 Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität in den Fächern Geschichte und Politik bzw. in Verbundfächern.....	17
2.4 Demokratiebildung als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip.....	21
2.5 Schulentwicklung und Demokratiebildung.....	22
2.6 Qualifikation der Lehrkräfte, fachfremder Unterricht, Aus-, Fort- und Weiterbildung.....	24
2.7 Zusammenfassung der Situationsanalyse.....	27
3. Konzepte und Maßnahmen für eine wirksame Demokratiebildung in Schulen.....	28
3.1 Definition und Operationalisierung verbindlicher Kompetenzziele für den historischen und politischen Fachunterricht.....	28
3.2 Umfang und inhaltliche Schwerpunkte der fachlichen Curricula in Geschichte und Politik bzw. in Verbundfächern.....	30
3.3 Effektive didaktische Konzepte und Methoden im Fachunterricht bzw. in Verbundfächern.....	31
3.4 Ansätze zur Verankerung von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip ..	36
3.5 Ansätze und Konzepte für eine demokratische Schulentwicklung.....	39
3.6 Effektive Formate der Aus-, Weiter- und Fortbildung für Lehrkräfte.....	43
4. Empfehlungen.....	47
5. Literaturverzeichnis.....	52
Mitwirkende.....	74
Impressum.....	75



1. Einleitung

Weil aktuell der demokratische Rechtsstaat von unterschiedlichen Seiten unter Druck gerät, rückt Demokratiebildung verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Demokratiebildung und die Förderung gesellschaftlicher Integration sind neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen und der Förderung von Chancengerechtigkeit zentrale Ziele der Schule. Die KMK (2018) weist in ihrem Beschluss zur Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung darauf hin, dass die Schule eine besondere Verantwortung für die Vermittlung demokratischer sowie menschenrechtlicher Prinzipien, Werte und Normen hat, da sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können. Der Beschluss der KMK spiegelt sich in der Verankerung politischer Bildung in den Landesverfassungen vieler Länder¹ wider und entspricht dem Bekenntnis aller Mitgliedsländer der EU zur Verantwortung staatlicher Politik für demokratische Bildungs- und Erziehungsprozesse (Council of the European Union, 2023). Entsprechend ist es Aufgabe der Schule, alle Schüler:innen zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation auf der Grundlage der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu befähigen. Dies umfasst einerseits die Vermittlung von Wissen über historische Entwicklungen, rechtsstaatliche Grundsätze, demokratische Institutionen und Teilhabemöglichkeiten sowie die Förderung von politischen und historischen Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen. Andererseits geht es auch um die Förderung des Interesses an Politik sowie Akzeptanz und Einübung der Werte einer freiheitlich demokratischen Grundordnung.

In Zeiten globaler Krisen und innergesellschaftlicher Konflikte, in denen sich häufig Gesinnungsgemeinschaften in sozialen Netzwerken gegeneinander abschotten und die selektive Rezeption von (Fake)-Informationen Exklusionsprozesse sowie soziale Polarisierung anheizen, ist Schule in besonderer Weise (heraus-)gefordert. Das gilt insbesondere dann, wenn demokratiefeindliche, rechtsextremistische, rassistische, antisemitische oder andere menschenfeindliche Einstellungen unverschleiert artikuliert werden. Lehrkräfte und Schulleitungen sehen sich hier häufig überfordert. Die aktuellen Herausforderungen erfordern deshalb kurzfristig ausreichende Unterstützungsangebote für Schulen, die von (digitalen) Informationsangeboten und Handreichungen zu aktuellen politischen Konflikten über Fortbildungen zum Umgang mit (politischen) Kontroversen bis hin zu unkompliziert abrufbaren außerschulischen Expert:innen - inklusive auf Radikalisierungsprozesse spezialisierte Beratungsstellen - reichen. Hierzu wurden bereits vielfältige Aktivitäten initiiert, die begleitet, systematisiert und ausgewertet werden sollten. Darüber hinaus sollten die aktuellen Herausforderungen auch ein Anlass sein, den Beitrag der Schule zur Demokratiebildung zu konkretisieren und Demokratiebildung mittel- und langfristig noch stärker im schulischen Alltag zu verankern. Die Notwendigkeit einer Stärkung der Demokratiebildung wird auch durch die aktuellen Befunde der SINUS-Studie (Calmbach et al., 2024) unterstrichen, der zufolge „nicht wenige Jugendliche mit der Welt der Politik fremdeln“ (S. 212) und vielen Schüler:innen politisches Wissen fehlt, um sich mit politischen Entscheidungen und Lösungsansätzen rational auseinanderzusetzen zu können.

Ihre Grundlage hat schulische Demokratiebildung im historischen und politischen Fachunterricht, der für eine fundierte Auseinandersetzung mit politischen Prozessen und gesellschaftlichen Konflikten zentral ist.

¹ Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen.



Darüber hinaus muss Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sowie als Ziel der Schulentwicklung betrachtet werden.

Die Fächer Politik und Geschichte tragen in unterschiedlicher Weise zur Demokratiebildung bei:

Im Politikunterricht erwerben Schüler:innen Wissen über die Institutionen der rechtstaatlich verfassten Demokratie. Sie setzen sich mit zentralen Prinzipien wie Gewaltenteilung, Rechtstaatlichkeit oder Minderheitenschutz sowie mit Verfahren politischer Entscheidungsfindung auseinander und lernen beispielweise unterschiedliche Wahlsysteme sowie unterschiedliche politische Programme kennen. Dieses Wissen ist nicht nur eine wesentliche Grundlage für reflektierte politische Entscheidungen mündiger Bürger:innen, es fördert auch die Akzeptanz von Kompromissen. Politikunterricht zielt aber nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf die Förderung von politischem Interesse, Urteils- und Handlungskompetenz und Partizipation.

Neben dem Unterrichtsfach Politik leistet der Geschichtsunterricht einen unverzichtbaren Beitrag zur Demokratiebildung. Er legt Grundlagen für eine kritisch-konstruktive Selbstverständigung einer pluralen Gesellschaft. Es sind ja häufig verzerrte und faktenwidrige historische Narrative, mit denen Autokratien, antidemokratische Parteien oder identitäre Gruppen Ansprüche begründen und Gefolgschaft mobilisieren. Diese Narrative sind eine schwere Hypothek für gesellschaftliche Integration. Der Geschichtsunterricht ermöglicht die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sowie die kritische Konfrontation solcher Narrative mit historischem Wissen und damit ihre Dekonstruktion.

Die SWK betrachtet die historische und politische Bildung als einen Kernauftrag der Schule. Mit der Förderung von Geschichtsbewusstsein im Sinne einer quellenbasierten Reflexion über das Verhältnis der eigenen Gegenwart zu Vergangenheit und Zukunft, der Förderung von politischer Urteils- und Handlungskompetenz sowie der Förderung von historischem und politischem Interesse leisten die beiden Fächer Geschichte und Politik einen unverzichtbaren Beitrag zur Demokratiebildung. Die Empfehlungen zielen auf eine Stärkung der beiden Fächer und auch auf die Stärkung einer fächerübergreifenden und schulweiten Demokratiebildung. Dies schließt die politische Medienbildung, insbesondere auch die Förderung einer politikbezogenen *Digital Literacy* ein.

Die vorliegende Stellungnahme geht bewusst über Empfehlungen zur Bereitstellung kurzfristiger Unterstützungsmaßnahmen angesichts aktueller Konflikte und Krisen hinaus und möchte Anstöße formulieren für eine bessere Verankerung schulischer Demokratiebildung durch die Formulierung von Kompetenzzielen, die Weiterentwicklung von Curricula, die Weiterentwicklung von Unterricht, Schule sowie Lehrkräftebildung.

Zwar beziehen sich die Empfehlungen auf die Schule. Gleichwohl unterstreicht die SWK die Bedeutung einer frühen Erziehung von Kindern zu demokratiefähigen Menschen und der entsprechenden Implementation spezifischer pädagogischer Ansätze und didaktischer Strategien bereits in Kindertagesstätten (vgl. dazu ausführlich Aktionsrat Bildung, 2020).

Wenngleich die SWK im Einklang mit dem Beschluss der KMK zur Demokratiebildung (2018) der historischen und politischen Bildung in der Schule einen hohen Stellenwert für die Demokratiebildung zumisst, müssen auch die Grenzen schulischer Bildung und der Einfluss anderer Sozialisationsagenten wie Familie,



Peers oder Medien auf die Entwicklung von Einstellungen, auf den Erwerb von Wissen und auf die Ausbildung von Verhaltensbereitschaften klar benannt werden. Dies gilt in besonderer Weise für das große Angebot an demokratiegefährdenden Inhalten im Netz und deren gezielter Verbreitung in sozialen Medien. Schule allein kann solchen Mis- und Desinformationen nicht erfolgreich begegnen.

Zusätzlich zur schulischen Bildung müssen deshalb Aktivitäten der außerschulischen Bildung unterstützt werden. Dies reicht von der Stärkung außerschulischer Lernorte über adressatengerechte politische Informationsangebote in sozialen Medien bis zu Angeboten der Familienbildung. Schließlich muss angesichts des Vertrauensverlusts in die Politik, der sich in der SINUS-Studie gerade bei jungen Wähler:innen abzeichnet, betont werden, dass Bildung kein Ersatz für eine die Anliegen und Ängste junger Wähler:innen aufgreifende Politik sein kann.



2. Situationsanalyse zur Demokratiebildung in Schulen

Für die Situationsanalyse wurden Daten und Befunde zur historischen und politischen Bildung an Schulen vorwiegend in Deutschland hinsichtlich folgender Aspekte aufgearbeitet: Wissen, Kompetenzen und Einstellungen von Schüler:innen; Verankerung der historischen und politischen Bildung in Stundentafeln und Curricula; Gestaltung des Unterrichts und Unterrichtsqualität; Verankerung von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Verankerung demokratischer Schulentwicklung sowie Stand der Lehrkräftebildung.

2.1 Politisches und historisches Wissen, Kompetenzen und Einstellungen von Schüler:innen

Politisches Wissen von Schüler:innen

Befunde zur Entwicklung politischer Einstellungen und politischen Wissens von Kindern sind nach wie vor rar. Der Großteil der Studien zur politischen Sozialisation bezieht sich auf das Jugendalter (van Deth et al., 2011). Die schmale Studienlage bezüglich der Kindheitsphase wird mit der lange vorherrschenden Auffassung erklärt, dass Kinder noch nicht über hinreichende Voraussetzungen für den Umgang mit abstrakten und komplexen Sachverhalten verfügten. Diese Auffassung wird allerdings von unterschiedlichen Seiten in Frage gestellt (Emler et al., 1987; Palonsky, 1987). In der politischen Sozialisationsforschung wird der *domain specific approach to cognitive development* (Wellman & Gelman, 1992, 1998) intensiv diskutiert, der die Bedeutung frühzeitiger, altersangemessener Informationen von Kindern durch Familie, Schule und Medien für den Erwerb domänenspezifischer politischer Konzepte betont (z. B. Berti & Vanni, 2000; Siegler & Thompson, 1998). In eine ähnliche Richtung weist die Forschung zu naiven Theorien. Dieses Forschungsprogramm hat zwar insbesondere psychologische, physikalische und biologische Konzepte von Kindern untersucht (Mähler, 1999), eine neuere Arbeit von Götzmann (2015) legt aber auch erste Befunde zu einer naiven Theorie der Politik bei Kindern vor (eine ausführliche Darstellung entwicklungs- und sozialpsychologischer Befunde zur politischen Sozialisation findet sich in Aktionsrat Bildung, 2020).

Im Unterschied zu den USA, wo im Rahmen der Erhebungen des National Assessment of Educational Progress (NAEP) alle vier bis sechs Jahre Erhebungen im Bereich „Civics“ durchgeführt werden (Götzmann, 2015), existieren in Deutschland keine entsprechenden nationalen Studien. Mit der Mannheimer Panelstudie Demokratie Leben Lernen (DDL), die ungefähr 800 Grundschulkinder zu drei Erhebungszeitpunkten befragte, wurden erstmals Befunde zum politischen Wissen und zu politischen Einstellungen von Kindern für eine deutsche Großstadt vorgelegt. Die Befunde zeigen, dass die meisten Kinder Interesse an zentralen gesellschaftlichen Themen haben. Das Wissen zu politischen Themen wie Umwelt oder Arbeitslosigkeit und zu basalen politischen Konzepten wie Demokratie, Macht oder Gesetz variiert deutlich in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. So konnten beispielsweise zwar 21 Prozent der befragten Kinder Fragen zu basalen Merkmalen der Demokratie richtig beantworten, 22 Prozent hatten allerdings noch nie etwas von Demokratie gehört (Tausendpfund, 2008; van Deth et al., 2011).



Vollmar (2012) kommt zu folgenden Schlüssen: Komplexe politische Prozesse werden von Kindern häufig auf das Handeln von Personen attribuiert. Grundschulkinder können durchaus aktuelle politische Themen oder Konflikte nennen. Je konkreter diese Themen im eigenen Umfeld unmittelbar erlebt werden, desto eher entwickeln Kinder einen Zugang dazu (Hafner, 2006).

Für die Sekundarstufe I liegen für die Länder Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein Daten aus der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) zu politischer Kognition, Werten, Partizipation und Identifikation von 14-Jährigen vor.² Der ICCS-Test zu konzeptionellem politischem Wissen und Argumentieren unterscheidet vier Kompetenzstufen. Die höchste Kompetenzstufe erreichen in Nordrhein-Westfalen 36 Prozent und in Schleswig-Holstein 45 Prozent der Schüler:innen. Das Wissen der Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ist damit höher ausgeprägt als das Wissen der Schüler:innen in den meisten europäischen Vergleichsländern. Jedoch erreichen 10 Prozent (NW) bzw. 9 Prozent (SH) lediglich die niedrigste Kompetenzstufe oder liegen darunter. Die Kompetenzen streuen stark – stärker als die in PISA gemessenen fachlichen Leistungen. Politisches Wissen ist in Deutschland stärker als in den meisten anderen Ländern von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und auch Schulform abhängig (Hahn-Laudenberg et al., 2024).

Historisches Wissen von Schüler:innen

Für das Fach Geschichte ist die Datenlage deutlich schlechter als für das Fach Politik. Eine qualitative Studie zum Sachunterricht in der Grundschule zeigt, dass das Wissen von Viertklässler:innen zum Nationalsozialismus äußerst heterogen ist und von vergleichsweise detaillierten Vorstellungen über geringe Wissensbestände bis hin zu „gefährlichen Fehlkonzepthen“ reicht (Alberts, 2023, S. 91). Das Geschichtsbild der Kinder ist zudem stark auf Hitler zentriert. Die Autorin kommt zu dem Schluss, „dass die Viertklässler:innen einerseits bereits über verinnerlichte Vorstellungen zum Nationalsozialismus verfügen“ und dass ihnen andererseits kontextuelle Hintergrundinformationen fehlen, „um vergangenheitsgetreue Zusammenhänge erschließen zu können“ (Alberts, 2023, S. 92).

Für die Sekundarstufe zeigen Befunde der qualitativ angelegten, nicht repräsentativen SINUS-Jugendstudie (72 narrative Interviews), die einige Aspekte des historischen Wissens erfasst, dass sich das historische Wissen der 14- bis 17-Jährigen auf die deutsche Geschichte des 20. Jahrhundert konzentriert. Die Jugendlichen scheinen historischem Wissen durchaus einen hohen Stellenwert beizumessen. So stimmt eine Mehrheit der Jugendlichen der Aussage zu, dass aus Geschichte gelernt werden kann – und im Falle des Nationalsozialismus gelernt werden muss. Allerdings können nur wenige der Befragten diese Aussage begründen. Schüler:innen mit vergleichsweise geringem historischem Wissen sehen dies zudem häufig nicht als Defizit (Calmbach et al., 2016). Was Wissen über den Nationalsozialismus betrifft, zeigen einzelne kleinere Studien, dass in der Sekundarstufe falsche bzw. verzerrte Vorstellungen über Umfang, Ort, Zusammenhänge und Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen verbreitet sind. Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen geben eher an, wenig über den Nationalsozialismus zu wissen (K. Meyer, 2021; Papendick et al., 2021).

² Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gehören zu den 24 Bildungssystemen, die zuletzt an ICCS teilgenommen haben.



Daten zu Kompetenzen historischen Denkens von Schüler:innen liegen lediglich für die Sekundarstufe I im Land Schleswig-Holstein vor. Die Studie basiert auf dem sogenannten HiTCH Kompetenztest (Trautwein et al., 2017), der neben historischer Sachkompetenz historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz sowie historische Orientierungskompetenz erfasst. Die Befunde sind alarmierend: Den in HiTCH definierten Mindeststandard verfehlen 21 Prozent der Schüler:innen am Gymnasium und 61 Prozent an der Gemeinschaftsschule (Bertram et al., 2022). Der Leistungsunterschied zwischen den Gruppen entsprach dem erwarteten Kompetenzzuwachs von fast drei Schuljahren.

Politisches Interesse und Einstellungen von Schüler:innen zur Demokratie

Neben der Unterstützung des Erwerbs historisch-politischen Wissens sowie entsprechender Urteils- und Handlungsfähigkeiten umfasst der schulische Auftrag zur Demokratiebildung auch die Förderung von politischem Interesse und demokratischen Einstellungen. Laut der Shell-Jugendstudie (Albert et al., 2019) bezeichnen sich acht Prozent der Jugendlichen als stark interessiert und weitere 33 Prozent als interessiert. Dabei bestehen hinsichtlich des angestrebten bzw. erreichten Bildungsabschlusses deutliche Unterschiede: 50 Prozent der Jugendlichen, die das Abitur anstreben oder erreicht haben, bezeichnen sich als politisch interessiert, während sich in der Gruppe der Jugendlichen mit angestrebtem oder erreichtem Hauptschulabschluss nur jede:r vierte als politisch interessiert bezeichnet. Den aktuellen Befunden der ICCS zufolge ist insgesamt knapp die Hälfte der Schüler:innen in Deutschland politisch interessiert (im europäischen Mittel sind es 30 Prozent; Ziemes & Deimel, 2024).

Mehr als 80 Prozent der Schüler:innen in Deutschland halten laut Befunden der ICCS die Demokratie für die beste Regierungsform. Dies sind deutlich mehr als im europäischen Vergleich (74 Prozent). Gleiche Chancen für Männer und Frauen befürworten 95 Prozent und 90 Prozent stimmen der Aussage zu, dass Migrant:innen, die mehrere Jahre in Deutschland leben, dieselben Wahlrechte haben sollten. Allerdings sprechen sich auch 31 Prozent in Nordrhein-Westfalen und 23 Prozent in Schleswig-Holstein dafür aus, dass religiöse Autoritäten mehr Macht haben sollten (Abs, Ziemes & Matafora, 2024). Hier ist der empirische Befund von Bedeutung, dass politisches Wissen als Schutzfaktor gegen eine Gefährdung von Pluralismus durch religiöse Privilegierung wirkt: Schüler:innen mit höherer Ausprägung politischen Wissens sprechen sich mit geringerer Wahrscheinlichkeit für die Privilegierung von Religion aus (Gutzwiler-Helfenfinger et al., 2022).³ In der der Shell-Jugendstudie wird außerdem auf den Befund verwiesen, dass sich Jugendliche zwar stark mit einschlägigen Demokratienormen identifizieren; allerdings stimmen auch 71 Prozent der befragten Jugendlichen der Aussage, „ich glaube nicht, dass sich Politiker darum kümmern, was Leute wie ich denken“ zu (Albert et al., 2019, S. 94).

Demokratiefeindliche und extremistische Einstellungen von Schüler:innen

Besonders herausfordernd für Schulen ist der Umgang mit extremistischen Einstellungen. Extremismus kann allgemein definiert werden als signifikante Abweichung in Einstellungen und Handlungen von grundlegenden Rechtsnormen und Werten der demokratischen Gesellschaft wie der freiheitlich demokratischen

³ Hier könnte sich auch die Vernachlässigung bzw. Marginalisierung der Themen Religion und religiöse Pluralität z. B. im Fach Geschichte gesellschaftlich negativ auswirken (z. B. Jahn & Stander-Dulisch (2021), Lehner-Hartmann et al. (2022), Schütze & Matthes (2018)).



Grundordnung oder den Menschenrechten (Beelmann et al., 2021, S. 5). Ausgehend von dieser Definition kam eine Befragung von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe zu dem Ergebnis, dass 6,4 Prozent rechtsextrem und 1,5 Prozent islamistisch-extrem eingestellt waren.⁴ Ausgehend von einer anderen Definition, die stärker ideologiespezifische und gewaltbefürwortende Einstellungen fokussiert, wurden in dieser Gruppe 7,5 Prozent als rechtsextrem, 2,3 Prozent als islamistisch-extrem und 4,1 Prozent als linksextrem eingestellt identifiziert (Goede et al., 2019). Die Erfassung extremistischer Vorfälle ist in den Ländern unterschiedlich geregelt. Nicht immer werden diese auch im jeweiligen Bildungsministerium erfasst und die Kriminalstatistik ermöglicht keinen differenzierten Blick auf die Schulen (Dinger & Kraetzer, 2024).

Muslimfeindliche und antisemitistische Einstellungen von Schüler:innen wurden in einer repräsentativen niedersächsischen Studie untersucht: hier stimmten mehr als 13 Prozent der 2017 befragten Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufe der Aussage zu, dass Muslim:innen jede Form der Religionsausübung in Deutschland untersagt werden sollte, und knapp 40 Prozent hätten nach eigenen Angaben Probleme damit, in eine Gegend zu ziehen, in der mehrheitlich Muslim:innen leben. Knapp elf Prozent der befragten Jugendlichen gaben an, die deutschen Verbrechen an den Juden nicht schrecklich zu finden. Knapp vier Prozent waren der Auffassung, dass Juden zu viel Einfluss hätten und mehr als fünf Prozent stimmten der Aussage zu, dass Juden an ihrer Verfolgung nicht ganz unschuldig seien (M. C. Bergmann et al., 2019).

Eine Berliner Studie rekonstruierte auf der Grundlage von narrativen Interviews mit Lehrkräften unterschiedliche Erscheinungsformen antisemitischer Einstellungen bei Schüler:innen. Einige Lehrkräfte berichten insbesondere von einer Zunahme des israelbezogenen Antisemitismus in den letzten Jahren (Chernivsky & Lorenz, 2020). Repräsentative Daten zu antisemitischen Einstellungen von Schüler:innen liegen für Deutschland allerdings nicht vor. Salzborn (2021) geht davon aus, dass das Ausmaß antisemitischer Bedrohungen im Kontext Schule weitgehend unterschätzt wird.

Bedeutung der Schule für die Entwicklung demokratischer Einstellungen und politischer Partizipation

Eine ganze Reihe von Studien weist auf den Stellenwert schulischer Bildung für die Entwicklung politischer Einstellungen hin (Frindte, 2021; Kiess, 2024), wobei nicht eindeutig zu beantworten ist, welche relative Bedeutung in der Adoleszenz dem Einfluss der Schule im Vergleich zu anderen Sozialisationsagenten wie Peers oder Medien zukommt (z. B. Quintelier, 2015). Einige Studien mit nationalen und internationalen Paneldaten belegen einen substanziellen Einfluss schulischer Bildung auf so wichtige Outcomes wie politisches Wissen, politische Überzeugungen und politische Partizipation (Wiseman et al., 2011; Keating & Janmaat, 2016; im Überblick: Chrysoschoou & Barrett, 2017). Neundorff et al. (2016) und Deimel et al. (2020) berichten darüber hinaus kompensatorische Effekte schulischer Bildung auf politische Partizipation zugunsten von Schüler:innen aus sozio-ökonomisch schwachen Familien. Besonders interessant ist eine kürzlich publizierte Studie von Le und Nguyen (2021), die Daten aus fünf Erhebungswellen des International Social Survey Programme (ISSP) nutzt. Im ISSP werden Angaben zu politischen Einstellungen, selbst eingeschätztem politischem Wissen, politischem Interesse und politischem Verhalten erfasst. Le und Nguyen

⁴ Für eine Schätzung der Verbreitung von Linksextremismus nach der Definition von Beelmann et al. (2021) sind die Fallzahlen der insgesamt nicht für alle Schüler:innen in Deutschland repräsentativen Studie nicht ausreichend.



kommen auf der Grundlage komplexer Datenanalysen zu dem Schluss, dass schulische Bildung politisches Interesse und Wissen sowie positive Einstellungen hinsichtlich politischer Freiheit fördert. Ein zusätzliches Jahr schulischer Bildung führt den Autoren zufolge zu einer Steigerung des politischen Interesses um 6,7 Prozentpunkte und erhöht das selbsteingeschätzte Wissen um 8,5 Prozentpunkte. Le und Nguyen (2021, S. 8) interpretieren ihre Befunde als Beleg für einen bedeutsamen „political return to education“.

Die aktuelle SINUS-Studie weist darüber hinaus auf „starke bildungsabhängige Unterschiede in der Wahrnehmung von Politik“ hin (2024, S. 212). Insbesondere Schüler:innen aus bildungsbenachteiligten Familien sind auf schulische Bildungsangebote angewiesen, um politisches Wissen zu erwerben, das es ihnen ermöglicht, politische Problemlagen und Entscheidungen in institutionelle Kontexte einzuordnen und von der eigenen subjektiven Betroffenheit zu abstrahieren. Rückschlüsse auf die Bedeutung der Schule vor allem für Schüler:innen aus bildungsbenachteiligten Familien können auch aus der Mitte-Studie (Zick et al., 2023) sowie die Leipziger Autoritarismus-Studien (Decker et al., 2022), in denen Erwachsene befragt wurden, gezogen werden. Hier waren bei Befragten ohne Abitur antisemitische, chauvinistische und ausländerfeindliche Einstellungen ca. doppelt so stark ausgeprägt wie bei Personen mit Abitur (Decker et al., 2022).

Bedeutung sozialer Medien für politische Information und die Entwicklung von Einstellungen

Die meisten Jugendlichen informieren sich heute online. Neben Nachrichten-Websites oder News-Portalen (20 Prozent) werden vor allem Messenger Apps (14 Prozent) oder YouTube (neun Prozent) genutzt. Zwar gibt gut ein Fünftel der Jugendlichen an, sich auch über das Fernsehen zu informieren. Soziale Medien haben für die politische Information jedoch inzwischen eine deutlich größere Bedeutung (Albert et al., 2019). In sozialen Netzwerken kommen – nach eigenen Aussagen – etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen manchmal und zehn Prozent häufig mit extremistischen Inhalten in Kontakt (Reinemann, 2019; vgl. auch: Haverkamp, 2013; Schwarz-Friesel, 2019). Radikalisierung erfolgt häufig auch im Zusammenhang mit Gaming. Dabei geht es weniger um dezidiert rechtsextreme Spiele, sondern v. a. um eine Verschiebung von Diskursen durch die Unterwanderung der intensiv genutzten Chatforen durch (insbesondere rechts-)extremistische Akteure. Hier werden teilweise bereits Kinder radikalisiert (Bildungsstätte Anne Frank, 2024; Koehler et al., 2023; Schlegel & Kowert, 2024; Winkler et al., 2024).

Videoplattformen und Chatprogramme tragen erheblich zur Verbreitung extremistischer Einstellungen bei. Sieben Prozent der befragten Jugendlichen stellen nach Auffassung von Reinemann (2019) eine Risikogruppe dar. Sie haben häufig selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht, begegnen in ihrem sozialen Umfeld häufig Extremismus, haben ein geringes Vertrauen in Politik und neigen stärker Ungleichheitswertigkeitsvorstellungen, Autoritarismus und Gewaltakzeptanz zu. Dieser Gruppe sowie der Gruppe der sogenannten *Unbedarften* (49 Prozent der Befragten) fehlen häufig Kompetenzen, um subtile Propagandastrategien und Fake News zu erkennen (Reinemann, 2019).

Eine zunehmend wichtige Rolle für die politische Information spielt TikTok. In Deutschland nutzte 2022 bereits jede:r vierte Jugendliche TikTok, um sich zu informieren (Franke & Hajok, 2023). Dies ist insofern problematisch, als knapp ein Fünftel der Suchergebnisse Fehlinformationen beinhalten (Battaglia et al.,



2023). TikTok ist aufgrund der niedrigherschweligen Möglichkeiten der Rezeption, Produktion und Dissemination von Kurzvideos für Kinder und Jugendliche in hohem Maße attraktiv. Das Netzwerk ermöglicht auch ganz neue Möglichkeiten der gezielten politischen Beeinflussung bzw. Manipulation. Visuelle und multimediale Formen der Desinformationen funktionieren anders als textbasierte Formen. Visuelle Reize beeinflussen unabhängig von textbasierter Kommunikation die Selektion von Informationen. Sie triggern emotionale Reaktionen und beeinflussen darüber Einstellungen und Verhalten. Manipulierte (Deep Fakes) oder dekontextualisierte Bilder oder Videos können außerdem als vermeintlich glaubwürdige Belege für Falschinformationen eingesetzt werden (Dan et al., 2021).

In dem für TikTok in besonderer Weise charakteristischen Wettbewerb um Aufmerksamkeit spielt weniger der Inhalt als die Art seiner Aufbereitung eine zentrale Rolle. Insbesondere durch provozierende, skandalisierende oder polarisierende Formen der Kommunikation wird Aufmerksamkeit generiert. Ein spezifischer Algorithmus sorgt bei TikTok dafür, dass Nutzenden Videos auf der Grundlage ihres individuellen Rezeptionsverhaltens vorgeschlagen werden. Dies verstärkt die Gefahr mentaler und ideologischer Abschottung in Gesinnungsgemeinschaften (Franke & Hajok, 2023). Besondere Attraktivität gewinnt TikTok durch seine interaktiven Funktionen, die über Kommentar- und Nachrichtenfunktionen deutlich hinausgehen. Durch sogenannte *Stitches* können Ausschnitte aus einem Video in ein eigenes Video eingebettet und dadurch kommentiert werden. Die *Duett*-Funktionen ermöglicht das parallele Abspielen von Ursprungsvideo und Reaktionsvideo.

Angesichts des Befunds der ICILS-Studie, dass etwa ein Drittel der Schüler:innen in Deutschland nur eingeschränkte informationsbezogene Kompetenzen haben (Eickelmann et al., 2019), stellt die gezielte Verbreitung von antidemokratischen Inhalten und Desinformationen eine drängende Herausforderung für die politische Medienbildung dar.

Auch die Verbreitung antisemitischer Inhalte in Online-Medien ist in den letzten Jahren stark angestiegen und ihr Sag- und Sichtbarkeitsfeld hat sich signifikant vergrößert. Zusätzlich zeigt sich im Netz eine starke Tendenz zur Abwehr, Leugnung, Umdeutung und Marginalisierung des aktuellen Antisemitismus, was auch die Bekämpfung des Antisemitismus jenseits des Netzes einschränkt (Schwarz-Friesel, 2019). Ein deutlicher Anstieg antisemitischer Äußerungen ist seit dem Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 zu verzeichnen. In einer länderübergreifenden Studie wurden Web-Kommentare in britischen, französischen und deutschen Printmedien untersucht, die dem Qualitätsjournalismus zugerechnet werden. Ein Großteil der antisemitischen Äußerungen waren hier kodiert bzw. implizit. Sie nehmen die Form von rhetorischen Fragen, Anspielungen oder Wortspielen (z. B. „Zionazi“) an. Die Autor:innen der Studie sprechen von einer völlig neuen Form antisemitischer Kommunikation (M. J. Becker, 2024; M. J. Becker & Bolton, 2024).

2.2 Stundentafeln und Curricula der Fächer Geschichte und Politik bzw. entsprechender Verbundfächer

Während sich die Fachbezeichnung Geschichte in den Stundentafeln aller Länder findet, existieren für das Fach Politik unterschiedliche Fachbezeichnungen wie Politische Bildung, Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde (Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag, 2016). In vielen Ländern wurden vor allem in den



nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I gesellschaftswissenschaftliche Verbundfächer eingerichtet, die sich neben Politik und Geschichte aus weiteren gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen speisen (z. B. Soziologie, Geografie oder Ökonomie, manchmal auch Religion). Diese Verbundfächer tragen Fachbezeichnungen wie Gesellschaftslehre, Welt-Zeit-Gesellschaft oder Weltkunde. Gesellschaftslehre bezeichnet teilweise nicht nur ein Fach, sondern einen ganzen Lernbereich (Busch et al., 2022; Fenn et al., 2023).

Politisch-historische Bildung im Sachunterricht

In der Grundschule werden Inhalte und Kompetenzen der politischen und historischen Bildung im Rahmen des Sachunterrichts vermittelt (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Dieser nimmt allerdings auf verschiedene natur- und gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen Bezug. In den Ländern werden in den Curricula des Sachunterrichts unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Inhalte und der jeweiligen Stundenkontingente gesetzt. Bildungsstandards für das historisch-politische Lernen in der Grundschule fehlen (Becher & Gläser, 2023; Götzmann, 2015), ebenso wie Untersuchungen dazu, in welchem Umfang politische und historische Inhalte tatsächlich im Unterricht behandelt werden (Becher & Gläser, 2023; E.-M. Goll & Goll, 2023). Ein Vergleich der Lehrpläne offenbart, dass selten dezidiert politische Themen ausgewiesen sind und eher eine breite sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen wird (Becher & Gläser, 2020). Außerdem werden eher allgemeine Themen des sozialen und kulturellen Zusammenlebens aufgegriffen, als dass demokratische Entscheidungsprozesse zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. In Curricula des Sachunterrichts wird Demokratie als Herrschaftsform kaum thematisiert. Analysen von Stichproben von Lehrplänen zeigen, dass im Sachunterricht deutlich weniger Stunden⁵ für politische und historische als für naturwissenschaftliche Inhalte aufgewendet werden (Becher & Gläser, 2020; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2020). Dem Bereich des politischen Lernens wird in der Grundschule offensichtlich nicht der Stellenwert eingeräumt, der dieser für die Demokratiebildung hat (E.-M. Goll & Goll, 2023, S. 55; KMK, 2024).

Umfang des Fachunterrichts in Politik und Geschichte in der Sekundarstufe

In der Sekundarstufe ist in keinem Land Unterricht im Fach Politik durchgehend vorgesehen. Eine Lücke besteht insbesondere in den Klassenstufen fünf und sechs. Ein Vergleich der Anteile politischer Bildung in den Stundentafeln offenbart erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen (Besand, 2014). So variiert zwischen den Ländern in der Sekundarstufe I an Gymnasien das Stundenkontingent zwischen einer (Anteil an Gesamtwochenstunden: 0,5 Prozent) und acht Stunden (4,4 Prozent). Während für die Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen fast überall durchgehend politische Bildung in den Stundentafeln verankert ist, schwankt das Stundenkontingent an Gymnasien zwischen null und 7,5 Stunden. In nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe I variiert der Anteil an den Gesamtwochenstunden zwischen zwei (1,1 Prozent) und neun Stunden (3,7 Prozent; Gökbudak et al., 2022).

⁵ Als Beispiel kann Sachsen genannt werden: Politisches Lernen ist Teil des Lernbereichs 1 *Zusammen leben und lernen*. Dieser umfasst 25 h in der gesamten Grundschulzeit. Lernbereich 3 *belebte Natur* umfasst 80 h, Lernbereich 4 *unbelebte Natur* 45 h, Lernbereich 5 *Begegnung mit Raum und Zeit* 64 h.



Geschichte ist in allen Ländern in den Stundentafeln für Gymnasien mindestens für die Jahrgangsstufen sieben bis zehn etabliert und es besteht in dieser Schulform auch die Möglichkeit, Geschichte als Abiturfach zu wählen (Droste & Bongertmann, 2017; Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag, 2016). In den anderen Schulformen der Sekundarstufe I wird das Fach Geschichte häufig über Verbundfächer, die die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in unterschiedlicher Kombination und Benennung integrieren, meist während der gesamten Dauer der Schullaufbahn in der Regel bis Klasse 10 unterrichtet. Die Art der Integration wird unterschiedlich ausgestaltet. Wenn die Fächer getrennt unterrichtet werden dürfen, entsteht teilweise eine Konkurrenz um den gemeinsamen Stundenpool. Ein Beitrag des Faches Geschichte zur historisch-politischen Bildung oder gar Demokratiebildung ist nicht durchgehend explizit vorgesehen. So tauchen die Begriffe im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen erstmals im Rahmentext des aktuellen Lehrplans aus dem Jahr 2019 auf (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW], 2019) und werden auf operativer Ebene in den Inhaltsfeldern und Kompetenzerwartungen allenfalls implizit aufgegriffen – ebenso wie die anderen im Vorwort genannten gesellschaftlichen Querschnittsaufgaben.

Inhaltliche Schwerpunkte in den Curricula in den Fächern Politik und Geschichte

Was die (inhaltliche) Schwerpunktsetzung in den Curricula betrifft, so zeigt sich auch für die politische Bildung, dass politische Handlungskompetenzen⁶ der Schüler:innen zwar oftmals im Vorwort oder in der Präambel als Unterrichtsziel benannt werden, bei den detaillierteren und für Lehrkräfte (und Schulbuchverlage) handlungsleitenden jahrgangs- und themenspezifischen Vorgaben solche Handlungskompetenzen jedoch kaum Erwähnung finden (Oberle & Schöne, 2022). Operatoren, die auf Handlungsfähigkeit bezogen sind, finden sich kaum; diese beziehen sich vor allem auf Analyse- und Urteilsfähigkeit. Auch eine klare Ausrichtung auf Kompetenzorientierung wird teilweise vermieden. Einstellungen werden in den Curricula selten thematisiert. Sehr selten werden motivationale Aspekte wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung als fachliche Bildungsziele benannt, obwohl diese für die Kompetenzentwicklung eine hohe Relevanz haben (Oberle, 2018). Thematisch fällt auf, dass Kategorien der nachhaltigen Entwicklung, wie Klimaschutzpolitik oder das Mensch-Tier-Verhältnis, in Curricula der Sekundarstufen kaum vorkommen (Juchler & Oberle, 2023), ebenso wie das Verhältnis von Religion zu Staat bzw. Gesellschaft (Abs & Hahn-Laudenberg, 2024).

Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Curricula im Fach Geschichte ist bemerkenswert, dass trotz zunehmender Heterogenität in den Biographien der Schüler:innen überwiegend eine nationale *Container-Geschichte* gelehrt wird und dass transnationale Bezüge sowie wertbezogene Längsschnitte (z. B. zur historischen Entwicklung der Menschenrechte) erst in jüngerer Zeit implementiert werden. Die Thematisierung des Nationalsozialismus wird zwar als unabdingbar für den Umgang mit Antisemitismus im Geschichtsunterricht angesehen (Zentralrat der Juden in Deutschland et al., 2021), dies erfolgt jedoch frühestens in Jahrgangsstufe neun. Ähnlich spät wird die Etablierung der Demokratie in Deutschland bearbeitet. Schließlich hat die Fokussierung auf eine abstrakte Strukturgeschichte (Kocka, 1980) zu einer Vernachlässigung der Perspektive geführt, dass Geschichte (auch) von Menschen gemacht wird und diese meist Entscheidungsspielräume haben (Herbert, 2021).

⁶ Politische Handlungsfähigkeit und politische Handlungskompetenz werden im vorliegenden Text synonym verwendet.



Gesellschaftswissenschaftliche Verbundfächer

Was die Verbundfächer betrifft, bestehen zwischen den Ländern nicht nur große Unterschiede hinsichtlich der Bezeichnung (s. o.), sondern auch hinsichtlich der thematischen Ausgestaltung und der curricularen Organisationsformen (Aktionsrat Bildung, 2020; Brühne, 2014; Grieger & Oberle, 2020). Für die Integration in Verbundfächer werden bildungs- und lerntheoretische Argumente angeführt und es wird darauf verwiesen, dass Phänomene und Probleme unabhängig von disziplinären Strukturen bestehen. Kritiker des Verbundunterrichts befürchten allerdings Einbußen in der Berücksichtigung der speziellen fachlichen Perspektiven, einen Anstieg des fachfremden Unterrichts und Verluste im Stundenbudget des gesellschaftswissenschaftlichen Anteils (Grieger, 2023; Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands [VHD], 2024).

2.3 Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität in den Fächern Geschichte und Politik bzw. in Verbundfächern

Multiperspektivität und Kontroversität als Merkmale der Unterrichtsgestaltung

Als grundlegendes didaktisches Prinzip des Geschichtsunterrichts gilt das Konzept der Multiperspektivität, das von Geschichte als perspektivengebundenem Konstrukt ausgeht. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Kontroversen ist es besonders dringlich, dass Schüler:innen lernen, sich kritisch-distanzierend mit einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven auseinanderzusetzen (Frech et al., 2023). Mehrere, auch international vergleichende Studien zeigen allerdings, dass Geschichtslehrkräfte in westlichen Demokratien häufig damit überfordert sind, kontroverse Themen von aktueller Brisanz im Unterricht zu diskutieren (Savenije et al., 2019; Wansink et al., 2019).

Für die lernwirksame und konstruktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven ist nicht zuletzt die Gestaltung des Unterrichts im Sinne einer dialogischen Klassengesprächsführung wichtig. Die wenigen vorliegenden Studien weisen allerdings darauf hin, dass im Alltag des Geschichtsunterrichts viele Klassengespräche nicht die Qualität erreichen, die für eine Ausschöpfung ihres Lernpotenzials erforderlich wäre (Zimmermann, 2023). So dominieren oft kurzschrittige Frage-Antwort-Muster. Häufig werden Fragen eingesetzt, die einfache Antworten stimulieren und kein Potential zur kognitiven Aktivierung besitzen (Eichner et al., 2019). Auch die Analyse von Schulbüchern zeigt, dass nach wie vor geschlossene Narrationen anstelle einer Gegenüberstellung divergierender Aspekte vorherrschen (Thünemann, 2023).

Die Datenlage zur Gestaltung des Politikunterrichts ist insbesondere durch ICCS besser als für das Fach Geschichte. Ein grundlegendes Prinzip des Politikunterrichts ist das Kontroversitätsgebot, das im sogenannten *Beutelsbacher Konsens*⁷ formuliert ist. Aus dem Verbot der Indoktrination von Schüler:innen ergibt sich, dass alle in Gesellschaft und Wissenschaft kontroversen Themen auch im Unterricht als kontrovers erkennbar sein müssen. Ebenso wie die Umsetzung der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht setzt die Umsetzung des Kontroversitätsgebots im Politikunterricht eine diskursive Gestaltung des Unterrichts voraus.

⁷ <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> (abgerufen am 24.06.2024).



Die Mehrheit der Schüler:innen bescheinigt ihren Lehrkräften, dass sie selbst manchmal oder oft verschiedene Sichtweisen darstellen (ICCS, 2022: Nordrhein-Westfalen: 76 Prozent; Schleswig-Holstein: 73 Prozent). Auch aktuelle Themen scheinen im Politikunterricht aufgegriffen zu werden (Nordrhein-Westfalen: 70 Prozent; Schleswig-Holstein: 72 Prozent). Deutlich weniger positiv als die Aufforderung zur Meinungsbildung, die Darstellung verschiedener Sichtweisen und das Aufgreifen unterschiedlicher Themen wird die Unterstützung der multiperspektivischen Urteilsbildung und Argumentation von den Schüler:innen eingeschätzt. Zwischen 30 und knapp 40 Prozent der Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gaben an, dass sie im Unterricht⁸ selten oder nie aufgefordert werden, verschiedene Sichtweisen auf ein umstrittenes Thema zu bedenken, sich mit gegensätzlichen Meinungen zu befassen, sich Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu suchen oder auf Gegenargumente einzugehen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2024). Insbesondere der letzte Aspekt, der die Transaktivität im Unterrichtsgespräch erfasst, stellt ein wichtiges Merkmal eines kognitiv aktivierenden Unterrichts dar (Gronostay, 2019; Hänze & Jurkowski, 2022). Dies entspricht den Ergebnissen einer Studie zum schriftlichen historischen Argumentieren, bei der den Oberstufenschüler:innen vor allem das Bilden von Gegenargumenten schwerfiel (Mierwald, 2020).

Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede im diskursiven schülerorientierten Unterricht zwischen Lehrkräften mit und ohne Lehrbefähigung sowie zwischen Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2024). In einer Videostudie zeigten Manzel und Gronostay (2013), dass in mündlichen Lernaufgaben des Politikunterrichts der neunten Klasse ein geringes Anforderungsniveau an politisches Argumentieren dominiert (das Faktenniveau mit 71 Prozent gegenüber dem Zusammenhangsniveau mit 28 Prozent und dem Konzeptniveau mit einem Prozent). 44 Prozent der Fragen von Lehrkräften regen keine elaborierten kognitiven Prozesse an (ebd.). Gronostay (2019, S. 154) zeigte, dass Schüler:innen ihre im Diskurs des Politikunterrichts geäußerten Behauptungen überwiegend nicht fachlich begründen und auch nicht relativieren.

Eine besondere Herausforderung für die diskursive Gestaltung des Unterrichts im Sinne des Kontroversitätsgebots entsteht, wenn Schüler:innen Positionen äußern, die Menschenrechte sowie Grundwerte der Verfassung in Frage stellen. Hier sind die Grenzen der Kontroversität erreicht: „Standpunkte [...], die mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer [...] keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen“ (KMK, 2018, S. 5). Die Unsicherheit von Lehrkräften im Umgang mit solchen Positionen könnte eine Erklärung dafür sein, dass insbesondere Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung im Fach Politik zumindest teilweise aktuelle kontroverse Themen aussparen (zum Umgang mit Kontroversität im Fach Geschichte siehe oben).

Wissenschaftsorientierung und Kompetenzorientierung als Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung

Eine weitere Begrenzung des Kontroversitätsgebots stellt das Prinzip der Wissenschaftsorientierung dar, das für den Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht besonders relevant ist und im Unterrichtsdiskurs beachtet werden muss. Wissenschaftsorientierung ist eine zentrale Grundlage der

⁸ Hier wird fachlich einschlägiger Unterricht erfasst, der auch außerhalb des Unterrichts im Ankerfach der politischen Bildung erteilt werden kann. Es ist aber von einer hohen Überschneidung mit dem Ankerfach der politischen Bildung auszugehen.



demokratischen Willensbildung und muss auch in der Gestaltung des Unterrichts Ausdruck finden. Das gilt für den Unterricht in den Fächern Geschichte und Politik gleichermaßen (Brauch & Jahn, 2018; Oberle, 2024).

In einer Zusammenschau von Ergebnissen empirischer Studien zu Qualität und Wirkungen von Unterrichtsansätzen im Politikunterricht schlussfolgert Götzmann (2022) einerseits, dass kompetenzorientiertes Auslösen und Optimieren von kognitiv anspruchsvollen Lernprozessen zu besseren Lernergebnissen führen können. Andererseits stellt die Autorin fest, dass solche Unterrichtsstrategien im Alltagsunterricht offenbar noch nicht verbreitet sind, sodass Schüler:innen in ihrem Aufbau von Politikkompetenz (vgl. Abschnitt 3.1) bislang nicht ausreichend gefördert werden. Es scheint im alltäglichen Unterricht an herausfordernden Aufgaben und einer systematischen Förderung eines konzeptuellen Wissensaufbaus zu mangeln.

Lebenswelt- und Handlungsorientierung als Prinzipien der Unterrichtsgestaltung

Ein grundsätzliches Problem wird auch darin gesehen, dass der explizite Bezug zu Gegenwart und Lebenswelt der Schüler:innen zu wenig Beachtung findet, obwohl die Herstellung dieses Bezugs für das fachliche Relevanzempfinden der Schüler:innen entscheidend ist. Die Aufgabenkultur der Geschichtsschulbücher trägt nur bedingt dazu bei, diesen Bezug herzustellen und Orientierungskompetenzen zu fördern (Mierwald, 2024; van Straaten et al., 2018).

Der *Beutelsbacher Konsens* beinhaltet die ebenfalls zentralen didaktischen Prinzipien der Schüler:innen- und Handlungsorientierung. Ziel ist es, die Schüler:innen in die Lage zu versetzen, eine politische Situation und die eigene Interessenlage (unter Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer Menschen und der Umwelt) zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Situation im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen. Diese Zielsetzung von Politikunterricht entspricht dem Leitbild interventionsfähiger Bürger:innen und geht damit über ein reduziertes Leitbild von reflektierten Zuschauer:innen hinaus. Es ist völlig unstrittig, dass der Erwerb von Wissen über politische Institutionen sowie über Prozesse der Entscheidungsfindung im demokratischen Rechtsstaat ein zentrales Ziel des Politikunterrichts darstellt (vgl. dazu auch die Kompetenzmodelle in Abschnitt 3.1). Liegt der Fokus des Unterrichts allerdings allein auf der Wissensvermittlung, können die Ziele der politischen Bildung nicht vollumfänglich erreicht werden (Oberle, 2024). In ICCS 2022 berichten deutlich weniger Schüler:innen von Lerngelegenheiten, die der Entwicklung partizipativer politischer Handlungskompetenzen dienen, als von Lerngelegenheiten für die Ausbildung argumentationsbezogener Kompetenzen (Abs & Hahn-Laudenberg, 2024).

Unterrichtsgestaltung in gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfächern

Daten zur Unterrichtsqualität in den Verbundfächern liegen nicht vor. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die beiden Fächertraditionen Geschichte und Politik relativ unverbunden nebeneinanderstehen (Fenn, 2024; Kier, 2024), obwohl beide Fächer zum schulischen Auftrag der Demokratiebildung unverzichtbare Beiträge leisten und sich gerade hier zahlreiche Bezugspunkte identifizieren lassen (Grieger, 2023). In den Verbundfächern scheint es oftmals nicht zu gelingen, die Fächertraditionen systematisch zu verknüpfen. Das Potential des Verbundes wird nicht ausgeschöpft, wenn die Fächer in der Wahrnehmung der Schüler:innen unverbunden sind, aber auch dann nicht, wenn die besondere fachliche und fachdidaktische Perspektive der jeweiligen Domäne verloren geht.



Unterrichtsqualität und fachfremder Unterricht

Ein grundsätzliches Problem besteht, wenn Unterricht fachfremd erteilt wird. Die meisten Länder veröffentlichen keine Statistik hierzu (Lange, 2018) und zwischen den Ländern unterscheiden sich die Definitionen von fachfremdem Unterricht (Grieger, 2022). Eine aussagekräftige Datenbasis gibt es z. B. für Nordrhein-Westfalen, die erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen offengelegt. Demnach wurden im Schuljahr 2021/22 im Fach Geschichte in der Sekundarstufe I 50,7 Prozent der Unterrichtsstunden an Hauptschulen fachfremd erteilt – an Gymnasien nur 4,7 Prozent. Für Politik betrug der Anteil fachfremden Unterrichts an den Gymnasien 23,2 Prozent, an den Realschulen 58,3 Prozent und an den Gesamtschulen 61,7 Prozent – für Hauptschulen wurden ein noch höherer Anteil berichtet (MSB NRW, 2022). Für den Unterricht in Sozialwissenschaften (Jahrgangsstufe acht) im Land Nordrhein-Westfalen konnte gezeigt werden, dass fachfremde Lehrkräfte signifikant seltener aktuelle Probleme diskutieren, im Internet nach Informationen suchen und diese analysieren oder Schüler:innen selbst Themen vorschlagen lassen (Ateş et al., 2024).

Einbindung außerschulischer Lernorte in den Unterricht

Sowohl im Geschichts- als auch im Politikunterricht spielen außerschulische Lernorte eine große Rolle (Kuchler, 2021). Beispiele sind Parlamente oder Gerichte, Museen und Archive, Gedenkstätten, Tatorte von Menschenrechtsverletzungen und staatlichen Gewaltverbrechen oder Orte des Widerstands (KMK, 2018). Trotz der hohen Bedeutung außerschulischer Lernorte bestehen im Schulalltag häufig strukturelle und finanzielle Hürden, die einer Einbindung in den Fachunterricht entgegenstehen. Für die Lehrkräfte können Recherche, Akquise und Organisation, sofern sie ohne Kompensation oder Unterstützung zusätzlich zum Deputat zu leisten sind, einen erheblichen Aufwand darstellen (Lamprecht & Raphael, 2024). Den Schüler:innen müssen häufig besondere Materialien zur Verfügung gestellt werden, damit sie vor Ort Skizzen, Fotografien, Protokolle o. ä. anfertigen können (Baar & Schönknecht, 2018). Manchen Schulen fehlen die Mittel, um den Besuch außerschulischer Lernorte allen Klassen zu ermöglichen (Studtmann, 2017).

Soziale Medien als Herausforderung für den historischen und politischen Fachunterricht

Die Bedingungen der Demokratie haben sich im digitalen Zeitalter deutlich verändert, wobei insbesondere der Strukturwandel der demokratischen Öffentlichkeit eine wichtige Herausforderung für die politische Bildung darstellt (vgl. Abschnitt 3.1). Die traditionellen Massenmedien haben ihre tradierte Gatekeeper-Funktion teilweise eingebüßt; die Möglichkeiten von Bürger:innen, an Informationen zu gelangen und diese selbst zu verbreiten, haben sich enorm erweitert. Zugleich wird ihnen ein neues Maß an Orientierungsfähigkeit abverlangt, um Informationen und deren Quellen angemessen einordnen und bewerten zu können (Oberle, 2022b). Angesichts einer rasanten, Algorithmen gestützten Verbreitung von politischer Desinformation, auch in Wahlkämpfen, sowie eines Verlusts an demokratischer Diskursqualität in sozialen Medien bedarf es dafür auch einer politikbezogenen *Digital Literacy*, die das Erkennen von Fake News und den Umgang mit Hate Speech ermöglicht. Dem Politikunterricht kommt die Aufgabe zu, die politische Medienkompetenz der Schüler:innen auch in der digitalen Welt zu fördern (Oberle & Heldt, 2022). Dazu gehört nicht nur die Förderung instrumenteller Fähigkeiten, sondern insbesondere auch kritisch-reflexiver Analyse- und Urteilsfähigkeiten (Manzel, 2017). Es ist nicht davon auszugehen, dass Lehrkräfte für diese Aufgabe bereits hinreichend qualifiziert sind (vgl. Abschnitt 2.6) und den Fachunterricht entsprechend gestalten.



2.4 Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip

Demokratiebildung ist nicht auf den Fachunterricht in Geschichte und Politik beschränkt. Im Unterricht aller Fächer werden immer wieder Themen virulent, die relevant sind für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensbereitschaften. Dies bezieht sich einerseits auf fachliche Bezüge, z. B. die Verrohung des politischen Diskurses im Internet als Thema des Deutschunterrichts (Oberle, 2022a; Palmstorfer et al., 2020) oder Folgen des Klimawandels im Sportunterricht (Bachmann, 2019). Andererseits thematisieren Schüler:innen aktuelle, drängende politische Konflikte mit persönlichem Bezug in allen Unterrichtsfächern. Demokratiebildung muss aus diesen Gründen auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip etabliert werden. Deshalb definiert auch die KMK das Erlernen und Erfahren von Demokratie als eine Querschnittsaufgabe und entsprechend sind die Lehrkräfte aller Fächer in ihrem Unterricht und Handeln demokratischen Grundsätzen verpflichtet (KMK, 2018). Die besondere Verantwortung der Lehrkräfte für die Fächer Politik und Geschichte wird dadurch nicht in Frage gestellt (Große Prues, 2022).

Politikunterricht als fächerübergreifender Unterricht: Beispiel Österreich

Empirische Studien zur Akzeptanz und Implementation speziell von *politischer* Bildung als fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip liegen für Österreich vor. Die Implementation erfolgte in Österreich zunächst anstelle eines eigenständigen Fachs Politik. Ausgehend von dem Prinzip der *Politikimmanenz* (Pelinka, 1985) aller Wissensbereiche sollen alle Fächer einen Beitrag zur Entwicklung politischer Urteils- und Handlungskompetenzen leisten. Es ist offensichtlich, dass ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip Politische Bildung das Fach Politik nicht ersetzen kann. Vielmehr geht es darum, Fragen der Gestaltung und Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Horizont unterschiedlicher Fächer zu thematisieren und fachliche Lernanlässe mit politischem Bezug aufzugreifen. Zwar wurde das fächerübergreifende Prinzip von allen Lehrkräften mehrheitlich akzeptiert, die primäre Zuständigkeit für politische Bildung wurde aber bei den Lehrkräften für Geschichte und Geografie gesehen (Haubenwallner, 1990, S. 17). Ein Drittel der Lehrkräfte sah keinen Bezug ihres Faches zu politischen Fragen (Fassmann & Münz, 1991, S. 2). Die Akzeptanz ist zwar inzwischen deutlich gestiegen, gleichwohl ist die Thematisierung politischer Fragen stark vom politischen Interesse der Lehrkraft abhängig (Larcher & Zandonella, 2014). Aufgrund dieser Abhängigkeit der Implementation politischer Bildung von individuellen Präferenzen und Voraussetzungen der Lehrkräfte wurde sogar ein „Versagen der politischen Bildung“ in Österreich konstatiert (Mittnik, 2017).

Aus den österreichischen Erfahrungen lässt sich ableiten, dass die Implementation von Demokratiebildung in allen Fächern vorbereitet und unterstützt werden muss. Das betrifft einerseits ihre Verankerung in der Lehrkräftebildung in allen Phasen (vgl. Abschnitt 2.6), andererseits muss auf der Ebene der Schule eine demokratische Schulkultur etabliert werden (vgl. Abschnitt 2.5).

Thematisierung von Kontroversen und offenes Unterrichtsklima

Aktuell wird die Dringlichkeit der Implementierung von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip angesichts der von vielen Schüler:innen aufgeworfenen Fragen zum Nahostkonflikt und Ukrainekrieg besonders offensichtlich. Unterschiedlichen Studien zufolge vermeiden es Lehrkräfte häufig,



solche aktuellen, gesellschaftlich polarisierenden und emotional aufgeladenen Themen im Unterricht aufzugreifen (Bernstein, 2020; Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2023; Oberle, 2023; Salzborn, 2021). Häufig hängt es vom Wissen und von Einstellungen der Lehrkraft ab, ob z. B. „heutiger Antisemitismus überhaupt in Schulen angesprochen wird“ (Küpper & Zick, 2020, S. 132).

In jedem Unterricht ist ein demokratisches, für Diskussionen offenes Unterrichtsklima unverzichtbar. Das bedeutet, dass Lehrkräfte unterschiedliche Sichtweisen in den Unterricht einbringen und die Schüler:innen dazu ermutigen, ihre Meinung zu äußern, auch wenn diese der Meinung der Lehrkraft oder der Mitschüler:innen widerspricht (Oberle et al., 2023). Laut einer in acht europäischen Ländern durchgeführten Studie nehmen 26 Prozent der befragten Grundschul Kinder in Deutschland wenig Wertschätzung der eigenen Meinung wahr. Deutschland liegt im europäischen Vergleich weit hinten, wenn es um das Zuhören der Lehrkraft und die Wertschätzung der Meinung der Schüler:innen geht (Kutsar et al., 2019). Schüler:innen der Sekundarstufe I nehmen das Unterrichtsklima positiver wahr: 77 Prozent gaben in der ICCS 2022 an, dass Lehrkräfte sie manchmal oder oft ermutigen, sich ihre eigene Meinung zu bilden. Dieser Wert liegt über dem Mittelwert der europäischen Vergleichsländer (Hahn-Laudenberg & Abs, 2024).

2.5 Schulentwicklung und Demokratiebildung

Demokratische Schulentwicklung als dritte Säule der Demokratiebildung in Schulen

Schule ist eine gesellschaftliche Institution, die in hohem Maße reguliert ist. Das gilt nicht nur für die Schulpflicht, sondern auch für die verbindliche Zuweisung von Schüler:innen zu einzelnen Lehrkräften, für die durch Stundentafeln und Lehrpläne vorgegebenen Inhalte sowie nicht zuletzt für die Überprüfung und Bewertung von Leistungen (Fend, 1980). Diese institutionellen Merkmale begründen eine asymmetrische Kommunikation und einen Machtvorsprung der Lehrkräfte, der sich immer mit Bezug auf die besondere Verantwortung für Schüler:innen legitimieren muss. Schule muss aber auch Möglichkeiten der Mitverantwortung und Mitbestimmung schaffen und so Partizipation für Schüler:innen erfahrbar machen. Diese Möglichkeiten der Partizipation reichen über den Unterricht hinaus. Entsprechend wird eine demokratische Schulentwicklung als dritte Säule der schulischen Demokratiebildung neben dem Fachunterricht in Politik und Geschichte und dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip verstanden. Mit dem Begriff der demokratischen Schulkultur ist der Anspruch verbunden, dass das gesamte Schulleben von Werten des Respekts und der Toleranz geprägt sein muss und dass in der Schule über den Unterricht hinausgehend Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Zivilcourage gestärkt und demokratische Regeln und Verfahren sowie gewaltfreie Methoden der Konfliktlösung eingeübt werden können (KMK, 2018). Schule hat die in Schulgesetzen formulierte Aufgabe, ein Umfeld und eine Schulkultur zu fördern, die auf demokratischen Werten basieren (Breiwe, 2020). Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und die Förderung von Teilhabe und Partizipation an politischen Prozessen stehen im Zentrum demokratischer Schulentwicklung. Der Schulleitung kommt hierbei, wie bei allen Aktivitäten der Schulentwicklung, eine zentrale Rolle zu (Leithwood et al., 2020).

Mitbestimmung der Schüler:innen als Merkmal demokratischer Schulentwicklung

Eine besondere Bedeutung für eine demokratische Schulkultur hat die Mitbestimmung der Schüler:innen sowie die Wertschätzung ihrer eigenen Meinung. Ertl et al. (2022) fassen die internationalen Befunde zur



Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen zusammen. In Deutschland geben laut Befunden der Children's Worlds+-Studie knapp 60 Prozent der Grundschüler:innen an, in der Schule mitentscheiden zu können; in der Hauptschule sind es nur 40 Prozent (Andresen et al., 2019) und 20 Prozent sehen nur geringe oder keine Möglichkeiten der Mitbestimmung. In der WorldVision-Kinderstudie, die Kinder zwischen sechs und elf Jahren befragt, werden unterschiedliche Aspekte der Mitbestimmung erfasst: 29 Prozent der Kinder geben an, bezüglich ihrer Banknachbar:innen und 62 Prozent über das Aufstellen der Tische fast nie oder nie mitbestimmen können. Was die Wahl der Aufgaben betrifft, sagen 39 Prozent oft oder manchmal mitbestimmen zu können (Neumann et al., 2018). Diesen Befunden entsprechen die Resultate aus ICCS (Deimel et al., 2024). Aktuelle Befunde liefert auch die SINUS-Studie, die belegt, dass viele Schüler:innen sich im Schulalltag nur wenig gehört fühlen (Calmbach et al., 2024).

Im deutschen Schulsystem sind Formen der Schülervertretung auf drei Ebenen institutionalisiert (Klasse, Schule, überschulische Ebene). Schüler:innen haben sowohl das Recht, eigene Gremien zu wählen als auch über ihre Vertretungen an schulischen und überschulischen Gremien teilzunehmen. Auf der Klassenebene haben die Länder das Einstiegsalter für Schülervertretungen unterschiedlich geregelt: nur in vier Ländern werden bereits in der ersten Klasse Klassensprecher:innen gewählt, in neun Ländern erst ab der fünften Klasse (Hameister & May, 2020). Auf der Schulebene existieren die Ämter der Schülersprecher:innen und die Gremien des Schülerrats sowie der Vollversammlung der Schüler:innen. Letztere ist in 14 Ländern verankert. Sie verfüge allerdings „nur über schwache Rechte“ und habe vor allem eine Informations- bzw. Austauschfunktion; nur in zwei Ländern kann sie auch Beschlüsse fassen und Empfehlungen an den Schülerrat geben bzw. muss von diesem gehört werden (Hameister & May, 2020, S. 527).

Mitbestimmung der Eltern als Merkmal demokratischer Schulentwicklung

Demokratische Schulkultur betrifft auch die Einbindung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Sie können in vielfältiger Weise zur Entwicklung demokratischer Werte und Kompetenzen ihrer Kinder beitragen (Abendschön, 2022; Demski, 2023). Durch ihr eigenes Handeln können sie im positiven Fall demokratische Prinzipien wie Toleranz, Respekt, Gleichheit und Fairness vermitteln (Berkowitz & Grych, 1998). Sie können das Interesse ihrer Kinder an gesellschaftlichen und politischen Themen wecken und fördern, dazu ermutigen, Fragen zu stellen und kritisch zu denken (McDevitt & Chaffee, 2002) und sich in der Gemeinschaft zu engagieren (Flanagan & Faison, 2001). Eltern, die sich in der Schule einbringen, durch Teilnahme an Elternabenden, Elternbeiräten oder anderen Aktivitäten, zeigen ihren Kindern die Bedeutung von Beteiligung und Mitbestimmung. Eine Auswertung von Daten des sozio-ökonomischen Panels sowie des Nationalen Bildungspanels zeigt allerdings, dass die Partizipation von Eltern deutlich mit ihrem Bildungshintergrund zusammenhängt (Marcus et al., 2021): Während 94 Prozent der Mütter⁹ von Kindern zwischen neun und zehn Jahren mit einem akademischen Bildungsabschluss an Elternabenden teilnehmen, sind es in der Gruppe der Mütter ohne Ausbildung nur 80 Prozent. Auch hinsichtlich der aktiven Beteiligung an der Elternvertretung besteht ein deutlicher Unterschied (24 Prozent; 7 Prozent). Ähnliches zeigt sich bei der Beteiligung an schulischen Veranstaltungen.

⁹ In der Studie wird nur das Engagement von Müttern, nicht von Vätern, berichtet.



Umgang mit Radikalisierung und extremistischen Einstellungen in Schulen

Eine besondere Herausforderung für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur stellen antidemokratische Einstellungen dar (Zick et al., 2023). Wenn sich Kinder und Jugendliche politisch oder religiös radikalisierten (BMFSFJ, 2020; Kahl, 2017), hat der Staat die Aufgabe einzugreifen, um das Kindeswohl zu schützen. Schulen sind auch hier auf die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen der politischen Bildung (z. B. Landeszentralen der politischen Bildung) und Extremismusprävention¹⁰ angewiesen. Schulen müssen für den Umgang mit Radikalisierung und Extremismus nicht nur klare Verfahren entwickeln, sie benötigen auch externe Unterstützung und müssen stabile Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen aufbauen. Eine Auswertung des Beratungsnetzwerks Hessens belegt, dass Schulen mobile Beratung und Workshops stark nachfragen (Schmitt, 2019). Diese Nachfrage dürfte sich angesichts aktueller Krisen wie in der Ukraine und im Nahen Osten noch verstärkt haben.

2.6 Qualifikation der Lehrkräfte, fachfremder Unterricht, Aus-, Fort- und Weiterbildung

Qualifizierung von Grundschullehrkräften für historische und politische Bildung im Sachunterricht

Studienangebote für den Sachunterricht variieren zwischen den Ländern und Universitäten erheblich. Schwerpunktsetzungen der universitären Ausbildung sind standortabhängig, wobei es teilweise möglich ist, gänzlich ohne den Besuch von geschichts- oder politikdidaktischen bzw. geschichts- oder politikwissenschaftlichen Veranstaltungen das Lehramtsstudium für das Fach Sachunterricht abzuschließen (Blaseio, 2020, 2021). Arbeitsbereiche bzw. Institute für die Sachunterrichtsdidaktik weisen oftmals einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt auf. So sind selbst für den Sachunterricht ausgebildete Lehrkräfte häufig nicht bzw. unzureichend auf die Implementation historisch-politischer Bildung vorbereitet, sodass hier von fachfremd verantworteter politischer und historischer Bildung gesprochen werden muss (vgl. Abschnitt 2.2).

Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für den Fachunterricht in Politik und Geschichte

Die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte für die Fächer der politischen Bildung ist über die Standorte hinweg betrachtet äußerst heterogen (May, 2022). Traditionell studierten die Lehrkräfte für das Unterrichtsfach Politik an den Instituten für Politikwissenschaften. Dies ist historisch bedingt durch das Selbstverständnis der sich nach dem II. Weltkrieg neu etablierenden Politikwissenschaft als *Demokratiewissenschaft* und die Beteiligung damals führender Politikwissenschaftler:innen an der Konzeption des neuen Unterrichtsfaches (Detjen, 2013; Massing, 2015). Inzwischen tragen je nach Universität verschiedene Disziplinen in unterschiedlichem Maße zur Ausbildung von Politiklehrkräften bei, neben Politikwissenschaft insbesondere Soziologie oder Wirtschaftswissenschaften (Oberle & Pohl, 2020). Diese Heterogenität ist mit besonderen Herausforderungen verbunden, nicht nur bezüglich der inneruniversitären Abstimmung der Bereit-

¹⁰ Siehe die bundesweiten Kompetenzzentren bzw. Fachstellen wie das Kompetenznetzwerk Islamistischer Extremismus (<https://kn-ix.de>) oder das Kompetenznetzwerk Rechtsextremismusprävention (<https://kompetenznetzwerk-rechtsextremismuspraevention.de>) (abgerufen am 24.06.2024).



stellung professionsorientierter fachlicher sowie fachdidaktischer Ausbildungsanteile (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2023), sondern auch bezüglich der Diskussion um Bildungsstandards.

Was die Ausbildung für das Fach Geschichte betrifft, ist festzustellen, dass die Fachinhalte, die künftige Lehrkräfte im Studium lernen, nur sehr schwach an die schulischen Curricula angebunden sind.

Obwohl der Politik- und der Geschichtsunterricht geeignet sind, aktuelle, kontroverse Themen aufzugreifen, sind Lehrkräfte oft nicht dafür ausgebildet, Diskussionen über emotional aufgeladene bzw. polarisierende Themen im Unterricht zu führen (Brauch et al., 2019; Oberle, 2023; Savenije et al., 2019). Überforderungen zeigen sich dann bei der Behandlung von Themen wie dem Holocaust oder dem Nahostkonflikt (Bernstein, 2020; Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2023; Salzborn, 2021). Verunsicherung besteht auch dahingehend, dass das Verbot der Überwältigung, wie es im *Beutelsbacher Konsens* beschrieben ist, als *Neutralitätsgebot* missverstanden wird. Diese Tendenz zeigt sich je nach Studie bei bis zu der Hälfte der befragten Lehrkräfte. Aus diesem Grund werden kontroverse und sensible Themen häufig beschwiegen, anstatt Kontroversität didaktisch zu nutzen und im Sinne der Demokratiebildung zu wenden (Dinger & Kraetzer, 2024; Oberle, 2024). Es ist davon auszugehen, dass insbesondere fachfremd unterrichtende Lehrkräfte sich häufig in die schlichte Faktenvermittlung flüchten.

Insbesondere für die Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Politik stellt sich die Frage, ob diagnostische Kompetenzen wie die Erfassung des Lernstands der Schüler:innen oder der Einsatz unterschiedlicher Prüfungsformate ausreichend im Lehrangebot verankert sind. Internationale Studien zeigen für die Fächer der politischen Bildung signifikante Unterschiede etwa zwischen im Fach ausgebildeten und fachfremden Lehrkräften (Ateş et al., 2024).

Qualifizierung von Lehramtsstudierenden in politischer Medienkompetenz

Was die Aufgabe der Förderung politischer Medienkompetenz betrifft, müssen insbesondere Lehrkräfte für das Fach Politik in der Lage sein, Fake News zu erkennen und deren Verbreitungsmotive und -strategien zu verstehen, und sie müssen zugleich didaktische Wege kennen, um die politische Medienkompetenz der Schüler:innen zu fördern (mit digitalen und analogen Mitteln). Eine entsprechende Ausbildung für den Einsatz digitaler Medien zur gezielten Förderung politischer Kompetenzen und für die Förderung einer (digitalen) politischen Medienkompetenz im Politikunterricht fehlt bislang vielfach, nicht nur bei älteren Lehrkräften. In ICCS 2022 berichten die Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen deutlich seltener von Aktivitäten der digitalisierungsbezogenen Demokratiebildung als dies im Mittel der weiteren europäischen Teilnahmeländer der Fall ist (Welsandt et al., 2024) und die Schulleitungen von weniger Fortbildungen hierzu (ebd.).

Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für Verbundfächer

Eine besondere Herausforderung stellt die Ausbildung von Lehrkräften für Verbundfächer dar. Eine Befragung niedersächsischer Lehrkräfte im Fach Gesellschaftslehre zeigt, dass die Ausbildung in oft nur einem der im Verbundfach enthaltenen Fächer erfolgt und deshalb sowohl in fachwissenschaftlicher als auch in fachdidaktischer Hinsicht unzureichend ist. Die Einrichtung von Verbundfächern wurde offensichtlich nicht



durch eine dazu passende Konzeptionierung des Studiums und eine ausreichende Implementierung entsprechender Zusatzqualifikationen in Aus-, Weiter- und Fortbildungen flankiert (Grieger & Oberle, 2020).

Qualifizierung aller Lehramtsstudierenden für Demokratiebildung

Was die Qualifizierung aller Lehrkräfte für Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip und als Anliegen der Schulentwicklung betrifft, kann vor allem auf die Standards der KMK für die Bildungswissenschaften (2022) verwiesen werden. Hier wird der Anspruch formuliert, dass Lehrkräfte demokratische Werte und Normen kennen, reflektieren und vermitteln, um Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie Antisemitismus wissen und die Bedeutung der Medien für Werterhaltung, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse einordnen können (Kompetenz 5). Eine Analyse von bildungswissenschaftlichen Modulhandbüchern in einer repräsentativen Stichprobe von Lehramtsstudiengängen zeigt jedoch, dass diese Kompetenz nur unzureichend aufgegriffen wird. Zentrale, im *Beutelsbacher Konsens* fixierte Prinzipien wie das Verbot der Überwältigung von Schüler:innen oder das Kontroversitätsprinzip fehlen (Abs et al., i. E.). Auch die Befunde einer neuen Studie zu antisemitischen Einstellungen bei Studierenden verweisen darauf, dass hinsichtlich Kompetenz fünf Defizite bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden bestehen, die häufiger allgemeine und deutlich häufiger israel-bezogene antisemitische Haltungen aufweisen als Studierende ohne Lehramtsbezug (T. Hinz, Persönliche Mitteilung, 2024; Hinz et al., 2024). Offensichtlich besteht bei Lehramtsstudierenden ein besonderer Bedarf der Reflexion antisemitischer Überzeugungen sowie der Qualifizierung für eine pädagogische Auseinandersetzung mit antisemitischen Überzeugungen der Schüler:innen. Bernstein und Diddens (2022) verweisen darauf, dass eine angemessene pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus häufig an den Abwehrstrategien von Lehrkräften wie Dethematisierung und Bagatellisierung scheitert. In Niedersachsen wird derzeit an der Entwicklung eines fächerübergreifenden „Pilotmoduls“ für die Lehrkräfteausbildung zu Antisemitismusprävention für die Lehrkräftebildung aller Schulfächer gearbeitet.¹¹

Fort- und Weiterbildungen für fachliche und fächerübergreifende Kompetenzen

Was Fortbildungen betrifft, die für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften im Lichte sich verändernder Anforderungen unverzichtbar sind, ist die Datenlage grundsätzlich schlecht (SWK, 2023). Das betrifft die Angebotsplanung und Qualitätssicherung gleichermaßen. Im Bereich der politischen Bildung sowie in der historischen Bildung werden Fortbildungen, aber auch Materialien, häufig von Institutionen der außerschulischen Bildung bereitgestellt. Angehende Lehrkräfte wissen allerdings zu wenig darüber, welche Akteure, Ansätze und Methoden der außerschulischen politischen Bildung existieren (Oberle, 2022a).

Ansichts des hohen Anteils an fachfremdem Unterricht, insbesondere in der Sekundarstufe I an nicht-gymnasialen Schulformen (vgl. Abschnitt 2.3), kommt der Weiterbildung für ein weiteres Unterrichtsfach ein hoher Stellenwert zu. Weiterbildungsangebote für weitere Fächer sind an Universitäten bislang nur in geringem Umfang etabliert. Zwar wird das Angebot derzeit ausgeweitet. Das betrifft allerdings vor allem

¹¹ <https://www.mj.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/antisemitismuspravention-in-schule-neuer-wissenspool-fur-lehrkrafte-222484.html> (abgerufen am 24.06.2024).



technisch-naturwissenschaftliche Mangelfächer wie Informatik oder Mathematik (SWK, 2023). Besorgniserregend ist vor diesem Hintergrund der Befund, dass einschlägige Fort- und Weiterbildungen im Bereich der politischen Bildung häufiger von Lehrkräften besucht werden, die bereits über eine Fakultas Sozialwissenschaften verfügen, als von Lehrkräften, die fachfremd unterrichten (Abs, Deimel & Hahn-Laudenberg, 2024).

Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass die Datenlage zu Anzahl und Wirksamkeit staatlicher Lehrkräftefortbildungen im Allgemeinen und zu Angeboten der Fortbildung für historisch-politische Bildung sowie Demokratiebildung sehr unbefriedigend ist.

2.7 Zusammenfassung der Situationsanalyse

Die Situationsanalyse hat mit Bezug auf die drei Säulen der Demokratiebildung – politischer und historischer Fachunterricht, Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und demokratische Schulentwicklung – folgende Herausforderungen der historisch-politischen Bildung im deutschen Schulsystem offengelegt:

- Trotz der hohen Relevanz von historischem und politischem Wissen und entsprechenden Kompetenzen existieren bislang wenig Daten zum Kompetenzstand der Schüler:innen in Deutschland. Verbindliche Kompetenzmodelle wurden noch nicht definiert und flächendeckend im Unterricht implementiert.
- In der Grundschule sind im Sachunterricht Themen der historisch-politischen Bildung häufig nur schwach im Curriculum verankert. In der Sekundarstufe I wird der Fachunterricht in Politik und Geschichte nicht durchgängig erteilt. Inhaltlich zeigen sich in den Curricula verschiedene Lücken, insbesondere mit Bezug auf Handlungskompetenz und motivationale Aspekte.
- Die Befunde zur Gestaltung von Lerngelegenheiten im Fachunterricht zeigen, dass neben der Vermittlung fachlichen Wissens ein besonderer Bedarf nach Stärkung handlungsorientierter, dialogischer und diskursiver Formate im Unterricht sowie ein Bedarf an adressatengerechten Ansätzen zur Förderung historisch-politischer Medienkompetenz besteht.
- Die Implementation von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip scheint bislang nur teilweise zu gelingen. Häufig werden Anlässe für die Thematisierung demokratierelevanter Fragen nicht erkannt oder nicht genutzt. Eine besondere Herausforderung besteht hinsichtlich der Thematisierung aktueller politischer Krisen und Konflikte, die von Lehrkräften oft vermieden werden. Die Fehlvorstellung, Lehrkräfte müssten im Unterricht politisch wertneutral agieren, ist ein Hindernis für angemessenes pädagogisches Handeln im Sinne schulischer Demokratiebildung.
- Hinsichtlich der demokratischen Schulentwicklung zeigt sich vor allem der Bedarf einer besseren Unterstützung der Partizipation aller Schüler:innen sowie einer Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen. Letzteres gilt auch für die Extremismusprävention sowie für den Umgang mit Radikalisierungsprozessen.
- Bezüglich der Lehrkräftebildung besteht ein Bedarf an einer stärkeren Berücksichtigung historischer und politischer Inhalte in Modulen des Sachunterrichts, einer Nachqualifizierung fachfremd unterrichtender Lehrkräfte, einer stärkeren Ausrichtung der fachlichen Modulangebote auf schulische Curricula, einer besseren Qualifizierung für eine dialogische und diskursive Unterrichtsgestaltung sowie der Bereitstellung bedarfsorientierter Fortbildungen für alle Lehrkräfte.



3. Konzepte und Maßnahmen für eine wirksame Demokratiebildung in Schulen

Bezogen auf die in der Situationsanalyse identifizierten Herausforderungen werden nachfolgend – im besten Fall evidenzbasierte, mindestens aber theoretisch gut begründete – Ansätze und Maßnahmen dargestellt, aus denen dann Empfehlungen abgeleitet werden können.

3.1 Definition und Operationalisierung verbindlicher Kompetenzziele für den historischen und politischen Fachunterricht

In der Situationsanalyse wurde gezeigt, dass bislang noch keine verbindlichen Kompetenzziele definiert und flächendeckend im Unterricht der Fächer Politik und Geschichte implementiert wurden. Die Definition verbindlicher Kompetenzziele erfordert fachlich und fachdidaktisch begründete Modelle (Grieger & Oberle, 2020, S. 153), die die Struktur der zu erreichenden Kompetenzen definieren und die zur Orientierung guten Unterrichts geeignet sind (Körber, 2022).

Für den Politikunterricht wurden bereits mehrere Kompetenzstrukturmodelle entwickelt, wobei in Deutschland vor allem zwei Modelle Resonanz finden (Oberle & Pohl, 2020). Das Modell des Entwurfs für Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE], 2004) beinhaltet die drei Dimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten, die von konzeptuellem Deutungswissen als Voraussetzung für die Ausbildung dieser Kompetenzen gerahmt werden. Das weiterentwickelte Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012) umfasst die vier Dimensionen Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellungen und Motivation, die jeweils mehrere Subfacetten aufweisen. Dieses Modell beansprucht eine stärkere theoretische Fundierung, kognitionspsychologische Orientierung und bessere Operationalisierbarkeit, die für einzelne Dimensionen erfolgt ist. Insbesondere Motivationen und Einstellungen, wie z. B. politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Responsivitätsgefühl, sowie Aspekte des Fachwissens mit seinen Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl wurden in Studien analysiert und ihre Veränderbarkeit durch Interventionen politischer Bildung empirisch untersucht (z. B. Hahn-Laudenberg, 2017; Landwehr, 2017; Oberle, 2018). Zu Facetten der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit liegen ebenfalls erste empirische Studien vor (z. B. S. Weißeno & Weißeno, 2021).

International wurde für ICCS als konzeptionelle Grundlage zur Erhebung von politischer Bildung und Demokratieerziehung ein eigenes Assessment Framework entwickelt (Schulz et al., 2023), welches an der Trias von Politics (Prozess), Polity (Form) und Policies (Inhalt) orientiert ist (T. Meyer, 2010) und einen gemeinsamen Kern politischen Wissens und Argumentierens für pluralistische Demokratien fokussiert. Auf der Grundlage des ICCS-Tests wurden zudem Kompetenzstufen gebildet und ein Zielniveau der in der Sekundarstufe I zu erreichenden Kompetenzen vorgeschlagen (Hahn-Laudenberg et al., 2024).

Auch in der Geschichtsdidaktik wurden bereits seit Mitte der 2000er Jahre mehrere Kompetenzstrukturmodelle vorgelegt. Diese knüpfen an das Konzept des Geschichtsbewusstseins an (Jeismann, 1977; van Norden, 2018) und definieren Kompetenzen historischen Denkens (zuletzt Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023).



Prominente Modelle mit gemeinsamer geschichtstheoretischer Fundierung legten u. a. Pandel (2005), Gautschi (2006; 2006) und die FUER-Gruppe (Körber et al., 2007) vor (ein Überblick z. B. bei Thyroff, 2020). Die Förderung von Geschichtsbewusstsein zielt auf die „Erweiterung und reflexive Entwicklung von Einstellungen und Haltungen, manifeste Einsichten und Kenntnisse“ (Körber, 2022, S. 6). Für den Beitrag des Faches Geschichte zur Demokratiebildung im Fachunterricht bieten vor allem solche Kompetenzmodelle Ansatzpunkte, die den Lebensweltbezug über das schulische Lernen hinaus betonen, und zwar im Sinne einer Befähigung der reflexiven Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen im Bereich der Geschichtskultur (Körber, 2022; Pandel, 2005). Körber (2022) betont die Unterscheidung von Kompetenzen gegenüber Fachmethodik und Wissen (Wissen über Vergangenes/Verallgemeinernde Erkenntnisse/Fallwissen sowie Wissen über Konzepte und epistemologische Begriffe) und weist auf die Bedeutsamkeit zentraler Konzepte wie Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz, Sachkompetenz und narrative Kompetenz hin. Allerdings werden diese Konzepte teilweise unterschiedlich akzentuiert. Gemeinsam ist den lebensweltlich orientierten und geschichtstheoretisch begründeten Modellen die Reflexion über das Verhältnis der eigenen Gegenwart zu Vergangenheit und Zukunft sowie die Befähigung der Schüler:innen zu fachdisziplinär rationalem Argumentieren (Quellen- und Methodenorientierung).

Mit HiTCH (Trautwein et al., 2017) existiert ein validierter Kompetenztest des historischen Denkens, der auf dem FUER-Modell basiert. Im Rahmen des Projekts und der Entwicklung dieses Tests konnte die Geschichtsdidaktik wichtige Erkenntnisfortschritte erzielen (Körber, 2022). In einer gemeinsamen Studie des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) mit der HiTCH-Gruppe wurde zudem ein Vorschlag für die Formulierung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte erarbeitet (Bertram et al., 2022).

Sowohl für den Politikunterricht als auch für den Geschichtsunterricht liegen also bereits umfangreiche wissenschaftliche Vorarbeiten vor, die als Grundlage für die Abstimmung verbindlicher Kompetenzziele genutzt werden können. Im Fach Geschichte kommen in den Curricula einzelner Länder inzwischen die entwickelten Modelle zur Anwendung: das Modell von Gautschi in Hessen (Mayer, 2014) und Schleswig-Holstein (Schwabe et al., 2015) sowie das FUER-Modell in Österreich und Dänemark (Körber, 2022; zu Herausforderungen der Implementation vgl. Schreiber, 2022).

Die Festlegung und Implementation von Kompetenzzielen erfolgt in Deutschland bislang in zentralen Fächern anhand von Bildungsstandards. Bildungsstandards sind ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung. Sie sorgen für Transparenz von Zielen, orientieren die Curriculum- und Unterrichtsentwicklung und bilden eine verbindliche Grundlage für die Erfassung und das Monitoring der von Schüler:innen erreichten Kompetenzen. Gerade auch für Fächer und Bildungsbereiche, in denen Entwicklungsbedarf besteht, ist eine Verständigung darüber, was Schüler:innen wissen und können sollten, wenn sie eine bestimmte Bildungsetappe abschließen, von grundlegender Bedeutung. Denn nur wenn klar ist, welche Ziele erreicht werden sollen, können die verschiedenen Elemente, die für die Qualität schulischer Bildungsprozesse entscheidend sind, kohärent darauf ausgerichtet werden (*Alignment*). Entsprechend handelt es sich bei Bildungsstandards um eine wichtige Grundlage für die in den folgenden Teilkapiteln dargestellten Konzepte und Maßnahmen. Eine besondere Bedeutung kommt der Festlegung von Kompetenzzielen auch für Bildungsbereiche zu, die in Verbundfächern und/oder fachfremd unterrichtet werden, um sicherzustellen,



dass alle Lehrkräfte die Entwicklung zentraler fachlicher Kompetenzen im Blick haben, unabhängig vom studierten Unterrichtsfach.

Angesichts der Bedeutung von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung hat die GPJE bereits im Jahr 2004 einen ersten Entwurf von Bildungsstandards für politische Bildung entwickelt (G. Weißeno, 2021). Auch in der Geschichtsdidaktik gab es entsprechende Bemühungen. So wurde im Jahr 2002 ein Entwurf von Sauer vorgelegt, der die Grundlage für ein Papier des Geschichtslehrerverbands bildet (Körper, 2012). Diese Bemühungen wurden von der Bildungspolitik bislang jedoch nicht aufgegriffen. Anders als für die Fächer Deutsch, Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch), Mathematik sowie Biologie, Chemie und Physik liegen für den Politik- und den Geschichtsunterricht in Deutschland keine verbindlichen Bildungsstandards vor.

3.2 Umfang und inhaltliche Schwerpunkte der fachlichen Curricula in Geschichte und Politik bzw. in Verbundfächern

Dass mit der Definition von Bildungsstandards die Frage inhaltlicher Schwerpunktsetzungen nicht obsolet wird, zeigt sich in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern besonders deutlich. Diese Fächer sind in besonderem Maße der Bildung mündiger und kritischer Bürger:innen sowie der Förderung gesellschaftlichen Zusammenhalts verpflichtet. Curricula müssen – sollen diese Ziele erreicht werden – den Bedingungen einer pluralen Gesellschaft Rechnung tragen, in der unterschiedliche Wertorientierungen und historische Narrative aufeinandertreffen. Insofern ist die Curriculumentwicklung im Fach Geschichte stets Ausdruck eines – durchaus kontroversen – gesellschaftlich akuten Geschichtsbewusstseins (Brauch, 2015, 2017), bisweilen fällt sogar der Begriff Cultural Wars, wenn es um (nationale) Geschichtslehrpläne geht (Taylor & Macintyre, 2017). Beispielsweise gibt der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, 2019) erstmals im Rahmentext die Verpflichtung des Faches Geschichte vor, zu gesellschaftlichen Querschnittsaufgaben beizutragen sowie historisch-politisches Denken zu fördern. Gleichwohl finden die hier genannten Wertorientierungen (z. B. Demokratieerziehung oder interkulturelle Bildung) nur schwer Eingang in die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und Operationalisierung. Die Präferenz des chronologischen Ansatzes wurde erst jüngst in einer gemeinsamen Erklärung vom Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) und dem Verband der Geschichtslehrerinnen und -lehrer Deutschlands (VGD) unterstrichen, auch wenn (wertorientierte) Längsschnitte als Ausnahme durchaus empfohlen werden (Lamprecht & Raphael, 2024). Demgegenüber fordert v. a. von Borries (2008) seit langem eine stärkere Orientierung der Geschichtslehrpläne an Krisenerfahrungen der Gesellschaft und beklagt zugleich die Beharrung auf deutschen Narrativen des 19. Jahrhunderts.

Was den Unterricht im Fach Politik betrifft, ist zunächst der Umfang in den Stundentafeln relevant. Politische Bildung ist, wie in der Situationsanalyse beschrieben, nicht in allen Klassenstufen vorgesehen, häufig nicht in der fünften und sechsten Klasse, und hat oft mit ein bis zwei Stunden wöchentlich nur eine Randstellung in der Stundentafel. Dies steht in deutlichem Widerspruch zur Bedeutung von Politikunterricht gerade für diese Altersgruppe, die für eine Radikalisierung etwa durch Gaming und die unkritische Rezeption von Fake News anfällig ist (vgl. Abschnitt 2.1). Auch die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre macht es erforderlich, dass Jugendliche frühzeitig politische Kompetenzen aufbauen. Ein durchgängiger Unterricht



im Fach Politik wäre für den Erwerb demokratierelevanten Wissens über Institutionen und Verfahren der Politik und vor allem hinsichtlich der Entwicklung von Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen von zentraler Bedeutung. Wie oben dargelegt, trägt der Unterricht im Fach Politik entscheidend zur Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Handlungsbereitschaften bei, die für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft entscheidend sind, weshalb eine Einigung auf zentrale Kompetenzziele mit Bezug auf ein einheitliches Kompetenzmodell erfolgen sollte (vgl. Abschnitt 2.1). Ein besonderer Bedarf besteht nicht nur in der Operationalisierung von Handlungskompetenzen, sondern auch hinsichtlich des Einbezugs motivationaler Aspekte, insbesondere der politischen Selbstwirksamkeit, die wiederum für die Bereitschaft zur aktiven Partizipation in demokratischen Prozessen entscheidend ist (vgl. Abschnitt 3.1).

Für eine plurale Gesellschaft ist das Wissen über die freiheitlich demokratische Grundordnung von hoher Relevanz. Das beschränkt sich nicht auf das Auswendiglernen ihrer Elemente. Damit Schüler:innen ein Verständnis der Bedeutung der drei Säulen der freiheitlich demokratischen Grundordnung – Menschenwürde, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit – entwickeln, muss auch der Zusammenhang von Menschenbild und politischer Ordnung adressatengerecht thematisiert werden. Zudem ist es erforderlich, dass Themen wie der Umgang mit Pluralismus, Grundwerte- und Grundrechtskonflikten, Grenzen der Toleranz, Vielfalt von Partizipationsformen sowie Grenzen und Graubereiche demokratischer Protestformen, das Verhältnis von Religion und Politik sowie generell die Politics-Dimension (also prozessbezogene Dimension von Politik, inklusive Innenleben von Parlamenten, mit Fraktionen und Ausschussarbeit etc.), die bislang eher als Black-box vermittelt werden, in den Curricula explizit adressiert bzw. stärker in den Fokus gerückt werden (Oberle & Schöne, 2022).

Diese klare Orientierung an dem für die Demokratiebildung relevanten politischen Wissen, den entsprechenden Einstellungen, Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen muss sich auch in den Curricula der Fächerverbünde niederschlagen (Grieger, 2023).

3.3 Effektive didaktische Konzepte und Methoden im Fachunterricht bzw. in Verbundfächern

Effektive Konzepte der historisch-politischen Bildung im Sachunterricht

Dass basale politische Konzepte von Kindern im Grundschulalter sowie ihr Interesse für politische Themen durch schulische Interventionen verändert werden können, belegt eine Reihe entwicklungspsychologischer und fachdidaktischer Studien (Berti & Andriolo, 2001; Götzmann & Weißeno, 2019; Simon & Merrill, 1998; G. Weißeno et al., 2016). Laut van Deth et al. (2011, S. 150) besteht in der politischen Sozialisationsforschung übereinstimmend die Auffassung: „that civic education should start very early; that is, before children enter secondary school“. Allerdings muss konstatiert werden, dass die Datenlage zum politischen Interesse und Wissen von Grundschulkindern in Deutschland nach wie vor unbefriedigend ist.

Historisch-politische Bildung in der Grundschule muss an alterstypischen politischen Vorstellungen, Kenntnissen und Einstellungen ansetzen und deren Weiterentwicklung im Sinne der Demokratiebildung unterstützen (vgl. z. B. Götzmann, 2015; Richter, 2007; van Deth, 2007). Eine der wenigen vorliegenden Interventionsstudien belegt, dass sich politische Kenntnisse, Einstellungen, Motivationen und Volitionen von



Kindern durch Arrangements intentionaler politischer Bildung im Sachunterricht fördern lassen und sozialisationsbedingte Ungleichheiten in politischen Dispositionen damit teilweise ausgeglichen werden können (Oberle et al., 2018). Auch die gezielte Einbindung außerschulischer Lernorte, wie ein Landtagsbesuch, kann den Wissenserwerb, die Wertschätzung des Meinungsaustauschs sowie die Perspektivenübernahme bereits im Grundschulalter fördern (Abendschön et al., 2018).

Effektive Ansätze zur Gestaltung des Fachunterrichts in Politik und Geschichte

Die Bildungsziele des Geschichts- und Politikunterrichts legen grundsätzlich eine diskursive Gestaltung des Unterrichts nahe. Auf der Grundlage von geeigneten Quellen und unter Bezugnahme auf die theoretischen und methodischen Grundkonzepte der beiden Bezugswissenschaften sollen „narrative Sinnbildung“ und „Orientierung in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt“ ermöglicht werden (Zimmermann, 2023, S. 9). Für das Fach Geschichte betonte zuletzt Thünemann (2023, S. 70) in Anschluss an von Borries (2008) den „fundamental kontroversen Charakter von Historie“. Daraus ergibt sich zwangsläufig ein hoher Stellenwert diskursiver und dialogischer Unterrichtsformate, in denen eine wechselseitige Bezugnahme auf Äußerungen und Argumente unterstützt wird. Diese Transaktivität der Kommunikation kann sowohl im Klassengespräch als auch in der Gruppenarbeit gefördert werden. Eine transaktive Kommunikation regt zur Darstellung von Sachverhalten in eigenen Worten, zum gegenseitigen Nachfragen und Erklären sowie zur Formulierung und zum Begründen von Hypothesen an. Hänze und Jurkowski (2022) verweisen in einem Überblickbeitrag auf Studien, die transaktive Prozesse bei der Diskussion moralischer Dilemmata – auch in der Grundschule – untersuchten und positive Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit transaktiver Äußerungen und den Kompetenzen des moralischen Schlussfolgerns sowie der Perspektivenkoordination belegen. Andere Studien fanden positive Zusammenhänge zwischen Transaktivität und sozial-emotionalen Fähigkeiten wie Perspektiven anderer nachvollziehen, andere unterstützen, mit Kritik konstruktiv umgehen, aber auch der Fähigkeit, sich intensiver auf fachinhaltliche Ideen anderer zu beziehen und diese weiterzuentwickeln (Hänze & Jurkowski, 2022).

Gronostay (2019) hat den Forschungsstrang zur Transaktivität aufgenommen. Im Rahmen einer Videostudie zum Politikunterricht wurde auf der Grundlage argumentationstheoretischer, politikdidaktischer und lehr-lern-psychologischer Ansätze ein Argumentationstraining entwickelt und evaluiert. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Diskussionsqualität durch dieses Training fördern ließ. Die Befunde der Studie zeigen übereinstimmend mit internationalen Befunden, dass die Qualität von Argumentationen und Diskussionen der Schüler:innen im Politikunterricht durch den Einsatz fachspezifischer Förderstrategien gesteigert werden kann.

In der Geschichtsdidaktik gibt es derzeit kaum Studien zum historischen Argumentieren. Die wenigen Studien, die vorliegen, beschränken sich vor allem auf das schriftliche Argumentieren (Mierwald, 2020; Nitsche & Waldis, 2019). Dialogische und diskursive Formate der Unterrichtsgestaltung sind in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik – und entsprechend vermutlich auch in der Alltagspraxis des Geschichtsunterrichts – ein blinder Fleck. Gerade sensible Geschichte bedarf aber dialogischer und diskursiver Formate zur Förderung von wechselseitiger Anerkennung und Toleranz (Carrasco & Irribarra, 2018; Psaltis et al., 2017; Sandoval-Hernández et al., 2018; Wansink et al., 2020; Wansink et al., 2019). Die einzige deutschsprachige Inter-



ventionsstudie zum mündlichen Argumentieren im Geschichtsunterricht ist die Sokrates 2.0-Studie (Zimmermann, 2023). Auf der Grundlage internationaler Ansätze zur Gestaltung von Klassengesprächen wie Dialogic Teaching, Accountable Talk oder Cognitive Apprenticeship wurde ein fachspezifisches Konzept zur Förderung des evidenzbezogenen Argumentierens, des kritischen Hinterfragens von Aussagen sowie des Abwägens unterschiedlicher Perspektiven entwickelt. Diese Fähigkeiten sind zentral für eine „Bildung zur Demokratiefähigkeit“ (Zimmermann, 2023, S. 9), die auf Kompromissfindung auf Basis fundierter sachlicher Argumente zielt. Die Lehrkräfte lernen in der Intervention den Einsatz konkreter Werkzeuge wie sogenannter Talk Moves (Gesprächszüge der Lehrperson) für eine produktivere Gesprächsleitung oder die Entwicklung von fachlich gehaltvollen Aufgabenstellungen und Lehr-Lern-Settings. Außerdem wird thematisiert, wie die Lehrkraft fachspezifische Denkwege und -strategien modellieren kann, wie mit Evidenz umgegangen werden kann und wie die Schüler:innen bei der Artikulation und Reflexion eigener Denkprozesse unterstützt werden können (Scaffolding; Zimmermann, 2023). Die durchgeführte Videostudie belegte eine deutliche Steigerung der Qualität der Klassengespräche im Sinne einer dialogischen und diskursiven Struktur.

Aktivierende didaktische Formate zur Entwicklung von Handlungskompetenzen

Um angesichts einer verbreiteten politischen Prozessverdrossenheit das Verständnis darüber zu fördern, wie in der parlamentarischen Demokratie politische Entscheidungen zustande kommen, sollte im Unterricht die Akteursperspektive politischer Prozesse herausgearbeitet werden, sodass die Pluralität unterschiedlicher Interessen und Positionen deutlich wird, die auch Kompromissfindungen erforderlich macht (Oberle & Schöne, 2022). Hierfür eignen sich didaktische Zugänge wie Planspiele, Erkundungen bzw. politische Exkursionen und Expertengespräche. Politische Planspiele sind ein handlungs-, problem-, konflikt- und prozessorientiertes Lehr-Lern-Arrangement, bei dem Schüler:innen in die Rolle unterschiedlicher Akteure mit klaren Interessengegensätzen schlüpfen und mit hohem Entscheidungsdruck eine Einigung suchen müssen (vgl. Petrik & Rappenglück, 2017). Neben Parlamentsabstimmungen kann z. B. auch die Arbeit in Ausschüssen simuliert werden, auch mit Integration weiterer Akteure wie Lobbygruppen und Medien. Planspiele helfen, die Komplexität von Politik zu reduzieren und verstehbar zu machen und geben Einblicke in das Erfordernis und die Schwierigkeiten politischer Kompromissfindung in einer pluralistischen Demokratie. Durch eine entsprechende Themenwahl können sie exemplarisch das Politische mit der Lebenswelt der Lernenden verknüpfen, einer nachhaltigen – da erfahrungsbasierten – Wissensvermittlung dienen und das Interesse an Politik wecken bzw. erhöhen. Ergebnisse empirischer Studien zu den Wirkungen politischer Planspiele (vgl. z. B. für die Primarstufe Oberle et al., 2018, für die Sekundarstufe Oberle & Leunig, 2018) unterstreichen die Potenziale der Methode, Schüler:innen dabei zu unterstützen, „Parlamente von innen [zu] verstehen“ (Schöne, 2017, S. 95). In Nachbefragungen geben Teilnehmende an, ein vertieftes Verständnis für politische Prozesse und für die Funktionsweise von Politik gewonnen zu haben. Dazu gehört die Einsicht, wie schwierig es ist, angesichts vielfältiger Interessen und Akteure zu gemeinsamen Entscheidungen, Kompromissen oder politischen Lösungen zu kommen, ebenso wie die Erkenntnis, wie wichtig Diskussionen, Argumentation und rhetorisches Geschick für politische Entscheidungsprozesse sind (Bohla et al., 2022; Oberle et al., 2020). So kann auch kognitive Dissonanz erzeugt und das Überdenken pauschaler Vorurteile gegenüber Politik angeregt werden. Längsschnittliche standardisierte Befragungen zeigen zudem für unterschiedliche Planspiel-Interventionen signifikante Effekte nicht nur auf politische Kenntnisse, sondern auch auf relevante politische Motivationen und Einstellungen, wie das politische



Effektivitätsgefühl und das politische Responsivitätsgefühl (ebd.). Für das Fach Geschichte hat jüngst Barth (2023) die Thematik der Planspiele aufgegriffen. Er verweist auf die didaktische Bedeutung für die Förderung der Werturteilsbildung.

Nicht nur in Planspielen, auch in Problem- und Fallanalysen ist eine mehrperspektivische und kontroverse Auseinandersetzung mit einer politisch oder sozial relevanten Fragestellung inhärent (S. Reinhardt, 2018). Ebenso existieren Ansätze zur Variation von (Mikro-)Methoden, die auf eine kontroverse Unterrichtsgestaltung zielen (Achour et al., 2020; Scholz, 2020). Bei meinungsheterogenen Gruppen ist eine moderierende Funktion der Lehrkraft gefragt, bei meinungsschwachen oder meinungshomogenen Gruppen sollten die didaktischen Strategien darauf zielen, die Spannungen zwischen verschiedenen Positionen einer Kontroverse überhaupt erst zugänglich zu machen oder aufrechtzuerhalten (Flensner, 2020; S. Reinhardt, 2018; Yacek, 2021).

Thematisierung von Sensitive Issues im Fachunterricht

Eine besondere Rolle spielen sogenannte Sensitive Issues im Bereich History Education. Dazu existiert seit etwa fünfzehn Jahren ein reiches Korpus an international vergleichender Forschung (Brauch et al., 2019; Goldberg & Savenije, 2020; Psaltis et al., 2017; Savenije et al., 2019; Wansink et al., 2020; Wansink et al., 2019). Diese Studien zeigen, dass einerseits der Gewinn historischen Denkens für Citizenship Education allgemein bejaht wird, andererseits gerade Geschichtslehrkräfte in westlichen Demokratien eine große Scheu davor haben, die dafür relevanten Sensitive Issues im Klassenzimmer zu diskutieren (im europäischen Vergleich z. B. Savenije et al., 2019). Das ist auch darauf zurückzuführen, dass es nicht Gegenstand der Ausbildung ist, derartige Diskussionen im Geschichtsunterricht zu führen bzw. – um es politikdidaktisch zu wenden – Kontroversität pädagogisch und didaktisch zuzulassen und im Sinne der Demokratiebildung (als Unterrichts Anlass) aufzugreifen (Frech et al., 2023).

Einbindung außerschulischer Lernorte in den Fachunterricht

Sowohl für den Fachunterricht in Geschichte als auch in Politik haben außerschulische Lernorte eine wichtige Bedeutung (vgl. Abschnitt 2.3). Bei Fachdidaktiker:innen besteht übereinstimmend die Auffassung, dass diese Orte einen besonderen, über den Fachunterricht im engeren Sinn hinausreichenden Effekt auf das Lernen haben können. Was den Geschichtsunterricht betrifft, wird im Erleben vor Ort die Entwicklung einer Vorstellung von Vergangenheit unterstützt, es können regionale und lokale Bezüge hergestellt werden und es eröffnen sich vielfältige Anlässe, Frage-, Sach-, Analyse- und Deutungskompetenzen auszubilden (Baar & Schönknecht, 2018). Für das Fach Politik werden die Potenziale der Einbindung außerschulischer Lernorte ebenfalls unterstrichen, wobei auf die Bedeutung von Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung für die Überwindung von Politik(er)distanz und, im Falle politischer Parlamentsbesuche, für die Reduktion politischer Prozessverdrossenheit verwiesen wird. Durch Beobachten, Fragen und kontroverse Diskussionen können unterschiedliche relevante Kompetenzen erworben werden (Baar & Schönknecht, 2018; Karpa et al., 2015). Für beide Fächer wird die Authentizität der außerschulischen Lernorte betont. Sie ermöglichen in einer zunehmend mediatisierten Welt die direkte Beschäftigung mit dem realen Anschauungsobjekt (Baar & Schönknecht, 2018; Studtmann, 2017). Wichtig sind die fachliche Vorbereitung mit Entwicklung eigener Fragen, die Auswahl von Gesprächspartner:innen und die Nachbereitung, wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich bei dem Erlebten stets nur um „Wirklichkeitsausschnitte“ (Detjen, 2007, S. 63)



handelt. Im Sinne des Kontroversitätsprinzips und der Vermittlung von Einsichten in die Pluralität von Interessen und Perspektiven gilt dabei ein Gespräch mit unterschiedlichen Akteuren – z. B. Abgeordneten verschiedener Fraktionen, verschiedener beteiligter Institutionen oder auch unterschiedlichen Lobbygruppen bzw. Nichtregierungsorganisationen – als besonders ergiebig (I. Weber, 2015). Bislang existiert jedoch kaum empirische Forschung zu Effekten der Einbindung außerschulischer Lernorte (für einen Überblick zum Fach Geschichte vgl. Zachrich et al., 2020).

Einen akuten Handlungsbedarf zur Erleichterung der auf die NS-Zeit bezogenen Gedenkstättenarbeit hat der Vorsitzende des VGD, Niko Lamprecht, nach dem 7. Oktober 2023 angemahnt (Lamprecht & Raphael, 2024).¹² Er schlägt Gutscheine zum Gedenkstättenbesuch ab Klasse zehn vor. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive dürfte dies zu spät sein und die Schüler:innen in nicht-gymnasialen Schulformen kaum erreichen (z. B. Salzborn, 2021).

Die Kooperation mit außerschulischen Akteuren¹³ erscheint aufgrund ihrer besonderen Expertise erstrebens- und unterstützenswert. Hierbei sollten idealerweise die Fächer Politik und Geschichte im Rahmen der Schulentwicklung zusammenwirken.

Wirksame Ansätze zum Umgang mit Desinformation in sozialen Medien im Fachunterricht

In der Situationsanalyse (vgl. Abschnitt 2.1) wurde die zentrale Bedeutung insbesondere des Politikunterrichts für die Förderung politischer Medienkompetenz in der digitalen Welt herausgearbeitet (Oberle & Heldt, 2022). Politische Medienkompetenz umfasst instrumentelle Fähigkeiten sowie kritisch-reflexive Analyse- und Urteilsfähigkeiten (Manzel, 2017). Die neuen Formen politischer Information und Kommunikation über soziale Medien erfordern neue Ansätze der politischen Medienbildung. Der Forschungsstand zu psychologischen Mechanismen visueller politischer Mis- und Desinformation ist bislang allerdings noch übersichtlich (Dan et al., 2021). Was neue soziale Medien wie TikTok betrifft, liegt nur wenig Evidenz für erfolgversprechende Ansätze der politischen Medienbildung vor, die auch mögliche Immunisierungen und Backfire-Effekte berücksichtigen (Lewandowsky & van der Linden, 2021). Neben klassischen Debunking-Ansätzen, die auf die kritische Analyse einer Information durch die Konfrontation mit Fakten sowie die Analyse manipulierender Darstellungsweisen (z. B. benutzte Codes, Sounds, Settings) zielen, werden in jüngster Zeit auch sogenannte Prebunking-Strategien diskutiert. Prebunking wird als eine Art Impfstrategie verstanden. Die Autor:innen gehen davon aus, dass sogenannte mentale Antikörper entwickelt werden können, wenn Personen einer schwachen Dosis persuasiver (falscher) Argumente ausgesetzt werden. Damit kann für Techniken der Manipulation sensibilisiert werden, wie z. B. die Verwendung emotionaler, manipulativer Sprache, die Widersprüchlichkeit von Informationen, die Präsentation falscher Dichotomien, die Präsentation von Sündenböcken oder persönliche Angriffe auf Personen (Roozenbeek et al., 2022). Die Wirksamkeit dieser sogenannten Strategie der Impfung wird durch eine Metaanalyse gestützt (Banas & Rains, 2010). Roozenbeek et al. (2022) haben auf der Grundlage der sozialpsychologischen Inokulationstheorie

¹² <https://geschichtslehrerverband.de/antisemitismuspraevention-kultusminister-schwarz-unterstuetzt-vgd/>; <https://geschichtslehrerverband.de/kein-grund-zum-alarmismus/> (abgerufen am 24.06.2024).

¹³ Zum Beispiel: <https://whatmatters.de/de/home.htm#projekte>; <https://arolsen-archives.org/lernen-mitwirken/initiativen-projekte/documented/> (abgerufen am 24.06.2024).



unterschiedliche Online-Spiele entwickelt, in denen Personen in simulierten Social-Media-Umwelten mit Vorwarnung schwachen Dosen manipulativer Techniken ausgesetzt wurden. Bislang wurden drei Spiele zu unterschiedlichen Themen entwickelt: Bad News¹⁴, Harmony Square¹⁵ und Go Viral!¹⁶. In einer Reihe von Studien konnte gezeigt werden, dass das Spielen dieser sogenannten *Inoculation Games* die wahrgenommene Reliabilität der Misinformation reduziert, das Vertrauen in die Fähigkeit, Misinformationen zu erkennen, erhöht und die Bereitschaft, Misinformationen weiterzuverbreiten, senkt (Basol et al., 2020; Roozenbeek & van der Linden, 2019). Diese Befunde konnten in unterschiedlichen Ländern repliziert werden (Basol et al., 2021; Roozenbeek et al., 2020). Die Nachhaltigkeit der Effekte konnten durch *Booster Sessions* gesteigert werden (Maertens et al., 2021). Weitere Formate des Prebunkings sind Fake it to make it oder Escape Fake¹⁷, die ebenfalls auf interaktive und spielbasierte Weise Schüler:innen für die Verbreitung von Fake-Phänomenen sensibilisieren (Oberle, 2022b). Wichtig ist allerdings, dass diese neuen Formate didaktisch stimmig in den Unterricht eingebunden bzw. entsprechend vor- und nachbereitet werden. Weil die Förderung historisch-politischer Medienkompetenz in einer digitalisierten Öffentlichkeit ganz neue Kompetenzen voraussetzt, müssen Lehrkräfte dafür gezielt qualifiziert werden (vgl. Abschnitt 3.6).

3.4 Ansätze zur Verankerung von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip

Demokratisches Unterrichtsklima als Voraussetzung für die Entwicklung demokratischer Einstellungen

Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip findet Ausdruck in einem demokratischen Unterrichtsklima. Dies bedeutet, dass Werte wie Toleranz und Respekt Grundlage der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie zwischen Schüler:innen in jedem Unterrichtsfach sein müssen. Jedes Unterrichtsfach muss sich am Leitbild der Erziehung zur Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit und Mündigkeit orientieren. Ein demokratisches Unterrichtsklima bedeutet damit auch, dass Schüler:innen in allen Fächern die Erfahrung machen sollen, dass ihre eigene Meinung gefragt ist und sie ihren Lehrkräften ggf. auch offen widersprechen können. Ein solches demokratisches bzw. für Diskussionen offenes Unterrichtsklima korreliert internationalen Studien zufolge nicht nur positiv mit demokratiekompatiblen Einstellungen und Fähigkeiten, sondern fördert auch den Wissensaufbau und die Selbstwirksamkeit (Hahn-Laudenberg, 2022a). Ein für Diskussionen offenes Unterrichtsklima hat außerdem positive Effekte auf das politische Effektivitätsgefühl und beeinflusst dadurch indirekt auch politische Partizipation (Oberle, 2018; Oberle et al., 2023). Mehrebenenanalysen zeigen, dass das Unterrichtsklima in Schulen in benachteiligten sozialen Lagen weniger offen und positiv ist als an anderen Schulen (Deimel et al., 2020). Deshalb sind gerade an solchen Schulen besondere Anstrengungen z. B. in Form einer kollegialen Unterrichtsentwicklung oder gezielter Fortbildungen erforderlich. Die Schulleitung hat dabei eine wichtige unterstützende Funktion.

¹⁴ <http://www.getbadnews.com> (abgerufen am 24.06.2024).

¹⁵ www.harmonysquare.game (abgerufen am 24.06.2024).

¹⁶ <http://www.goviralgame.com> (abgerufen am 24.06.2024).

¹⁷ <https://fakeittomakeit.de/>, <https://escapefake.org/de/> (abgerufen am 24.06.2024).



Ein demokratisches Unterrichtsklima, das von gegenseitigem Respekt getragen ist und allen Schüler:innen Partizipation ermöglicht, zeigt sich aber auch an der Implementation und Durchsetzung klarer Regeln (Eder, 2002). Die Durchsetzung solcher Regeln wird durch gesellschaftlich aktuelle Ereignisse wie den Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 erschwert oder sogar unmöglich gemacht (z. B. Schnakenberg, 2023).

Umgang mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Für Antisemitismus an deutschen Schulen gab es bereits vor dem 7. Oktober alarmierende Evidenz (Bernstein, 2020; Bernstein et al., 2022; Jikeli, 2022; Rensmann, 2021; Schubert, 2022). Es gibt einen breiten Konsens, dass Antisemitismus eine Gefährdung für die Demokratie darstellt (Berghahn, 2020; Johann & Greuel, 2020) und deshalb fachübergreifend adressiert werden muss. Pragmatische Ansatzpunkte für die fachübergreifende historisch-politische Bildung sind bislang eher in der außerschulischen antisemitismuskritischen Bildung entstanden (z. B. Killguss et al., 2019) oder beziehen sich fachübergreifend auf Unterrichts- und Bildungsmaterialien (z. B. Beer, 2020; Grimm, 2020). Was für den Umgang mit Antisemitismus gilt, gilt auch für andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Wenn identitätsrelevante Narrationen und Emotionen den Zugang zu einem sachlichen Dialog erschweren, ist die Anregung von Selbstreflexion sowie die Veränderung von Einstellungen und Verhalten besonders herausfordernd. Ebenso wenig wie in der antirassistischen Bildungsarbeit existieren „Patentrezepte in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus“ (Levy, 2021). Evidenzbasierte Ansätze sind bislang kaum vorhanden. Es existieren aber eine Reihe von Empfehlungen, die in der Praxis erprobt wurden (Hizarci, 2020; S. Müller, 2020; Salzborn, 2021; Salzborn & Kurth, 2019).

Wenngleich pädagogische Ansätze zum Umgang mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine große Schnittmenge aufweisen, gilt es auch Unterschiede zu beachten. Im Unterschied zu Rassismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit handelt es sich bei Antisemitismus um ein geschlossenes Weltbild zur binären Welterklärung (Bernstein & Diddens, 2022; Bernstein & Küpper, 2022). Jugendliche verfügen jedoch noch nicht über ein abgeschlossenes Weltbild, so dass die antisemitischen Fragmente prinzipiell pädagogisch bearbeitbar sind (Kanitz & Schlagheck, 2021; Mendel, 2020). In der pädagogischen Bearbeitung sollte allerdings nicht über den „Wahrheitsgehalt antisemitischer Vorstellungen“ diskutiert werden, weil dadurch die „wahnhaften Projektionen ein Stück weit legitimiert“ werden (Mendel, 2020). Vielmehr sollte man versuchen, die soziale und emotionale Funktion antisemitischer Aussagen und Vorstellungen zu thematisieren: „Woher glaubst Du zu wissen, was du da sagst? Was für eine Bedeutung hat es für Dich, wenn es so wäre? Meinst du wirklich, dass...“ (Mendel, 2020).

Generell gilt es, pädagogische Räume für die „Kommunikationsmöglichkeiten über die Thematik“ zu schaffen. Kontraproduktiv wäre demgegenüber der belehrende Widerspruch, da dadurch „kein Lernen über Antisemitismus“ angestoßen wird, sondern lediglich das Einüben „korrekter“ Sprechakte (Grimm, 2020).

Fachspezifische Ansätze politischer Bildung für andere Fächer

Perspektivenübernahme und Kooperationsfähigkeiten können in allen Fächern durch diskursive und kollaborative Methoden wie Gruppenarbeit und Projektarbeit gefördert werden. Außerdem gibt es fachspezifi-



sche Ansätze der politischen Bildung im engeren Sinne auch für andere Unterrichtsfächer, wie die Auseinandersetzung mit politischen Systemen oder Prozessen anderer Länder im Fremdsprachenunterricht (wie etwa Wahlen, z. B. die US-amerikanische Präsidentschaftswahl, Europawahlen), mit menschlichem Handeln in Demokratie und Diktatur in der Literatur (z. B. Blechtrommel, Schöne Neue Welt, Die Welle) oder mit der mangelnden demokratischen Diskursqualität im Internet im Deutschunterricht, mit demokratiefeindlichen Texten und ihrer ästhetischen Emotionalisierung im Musikunterricht oder mit dem Menschenbild als normative Grundlage der Demokratie im Religionsunterricht. Spielbasierte Ansätze wie das Fischteich-Spiel oder Keep Cool eignen sich zum Unterrichten von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in den Naturwissenschaften mit Bezügen zum Politikunterricht (Verbindung von Begrenztheit natürlicher Ressourcen und Aufnahmekapazität der natürlichen Umwelt mit der Notwendigkeit politischer Institutionen zur Erreichung nachhaltigen menschlichen Handelns) und laden auch zu Kooperationen von Unterrichtsfächern ein. Auch fächerübergreifend ausgerichtetes Material zur Demokratiebildung, wie beispielsweise das Onlineangebot Abdelkratie¹⁸ der Bundeszentrale für politische Bildung, kann hilfreich sein (T. Goll, 2021).

Ebenso können Ansätze des darstellenden Spiels in unterschiedlichen Fächern oder als überfachliches Bildungsangebot eingesetzt werden. Winner et al. (2013) systematisieren mehrere quasi-experimentelle Studien, denen zufolge Theater Education Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionsregulation fördern kann.

Service-Learning als fächerübergreifender Ansatz der Demokratiebildung

Ein international breit eingesetztes und evaluiertes Instrument zur Demokratiebildung in allen Fächern ist Service-Learning. Dabei wird gesellschaftliches Engagement von Schüler:innen mit dem fachlichen Lernen im Unterricht verknüpft (Mauz & Gloe, 2019). Service-Learning erfolgt in unterschiedlichen Formen: Direct Service (z. B. Hausaufgabenhilfe oder der Besuch von Senioren), Indirect Service (z. B. Fundraising) oder politische Aktivitäten (z. B. Organisation von Petitionen oder Nachbarschaftsversammlungen zu bestimmten Themen). Diese Formen des Service-Learnings sind mit unterschiedlichen Outcomes verknüpft: Während Direct Service das Engagement stärkt, steht Indirect Service stärker mit der Entwicklung fachlicher Kompetenzen in Zusammenhang und politische Aktivitäten korrelieren mit höherem politischem Wissen (Billig et al., 2005). Die Wirksamkeit von Service-Learning ist von mehreren Faktoren abhängig. Neben einer fachlich kompetenten Lehrkraft, die die Aktivitäten der Schüler:innen gezielt unterstützt, ist eine Dauer von mehreren Monaten sinnvoll. Metaanalysen zeigen, dass Service-Learning die Motivation erhöht, sich für die Gemeinschaft einzusetzen (Celio et al., 2011; Conway et al., 2009). Allerdings ist die Überführung von sozialem Lernen in politisches Lernen, bzw. der *Spillover* von den sozialen Erfahrungen im Nahraum auf die Ebene von Demokratie als Herrschaftsform, kein Selbstläufer. Die Befähigung der Lernenden zur Beurteilung und Beeinflussung der politischen Rahmenbedingungen des jeweiligen sozialen Erfahrungsraums (z. B. in Pflegeheim, Sportverein, Obdachlosenhilfe etc.) macht die gezielte Begleitung bzw. Nachbereitung der Lernprozesse durch Politiklehrkräfte (oder Akteure der außerschulischen politischen Bildung) erforderlich (Wohnig, 2017).

¹⁸ <https://www.bpb.de/themen/politisches-system/abdelkratie/> (abgerufen am 24.06.2024).



3.5 Ansätze und Konzepte für eine demokratische Schulentwicklung

Eine demokratische Schulentwicklung ist gekennzeichnet durch eine demokratische Führung und Möglichkeiten der Mitwirkung aller Gruppen. Sie umfasst aber auch durch die verbindliche Implementierung von schulweiten Regeln der Toleranz und des Respekts. Weltanschauliche und religiöse Konflikte stellen viele Schulen vor besondere Herausforderungen. Sind Schulen mit antidemokratischen sowie extremistischen Einstellungen sowie mit Radikalisierungsprozessen konfrontiert, benötigen sie klare Verfahren und außerschulische Kooperationspartner.

Demokratische Schulentwicklung und demokratische Führung

Eine ganze Reihe an Studien bestätigt die zentrale Bedeutung der Schulleitung für eine demokratische Schulentwicklung. Die vorliegenden Befunde zur Führung in Schulen legen nahe, dass demokratische Führung positiv mit wichtigen Schlüsselindikatoren der Schuleffektivität wie Arbeitszufriedenheit, Schulklima und teilweise auch Schülerleistungen korreliert (Uy et al., 2024).

Im Unterschied zu einem autoritativen Führungsstil, der durch eine stärkere Zentralisierung von Entscheidungen sowie eine stärkere Kontrolle der Leistungen der Mitarbeitenden charakterisiert ist, zeichnet sich ein demokratischer Führungsstil durch die Teilung von Verantwortung, durch das Empowerment von Mitarbeitenden und ihre Einbindung in die Entscheidungsfindung aus (Caillier, 2020). Arbeitspsychologische Studien kommen, was die Effektivität beider Führungsstile betrifft, allerdings zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine neuere Studie von Rosing et al. (2022) legt nahe, dass beide Führungsstile weniger als situationsunabhängige Merkmale der Führenden verstanden werden sollten, sondern als situationsspezifische Strategien, deren Effektivität von der zu bearbeitenden Aufgabe abhängt. So ist gemessen an dem Vertrauen der Mitarbeitenden ein demokratischer Führungsstil vor allem in Transitionsphasen effektiv, in denen Zielsetzung, Planung und Analyse im Zentrum stehen, während der autoritative (nicht autoritäre!) Führungsstil in sogenannten Aktionsphasen effektiv ist, in denen koordinierte Aktivitäten und ein effektiver Einsatz von Ressourcen für die Zielerreichung zentral sind. Effektive Führung im Sinne demokratischer Schulentwicklung wäre diesen Befunden zufolge vereinbar mit einer starken Schulleitung, die unter Handlungsdrucks zu klaren Entscheidungen in der Lage ist. Grundlage für die Akzeptanz dieser Entscheidungen ist allerdings, dass ein gemeinsames Verständnis über Ziele besteht, was wiederum die Beteiligung aller Lehrkräfte an der Abstimmung gemeinsamer Ziele sowie eine geteilte Verantwortung für die Zielerreichung voraussetzt (MacBeath, 2020).

Mitbestimmung der Schüler:innen und Eltern als Voraussetzungen einer demokratischer Schulentwicklung

Partizipation beschränkt sich nicht allein auf das Kollegium. Eine demokratische Schulkultur ist geprägt durch die Ermöglichung der Mitwirkung von Schüler:innen sowie von Eltern an schulischen Entscheidungen. Mitbestimmung steht in einem positiven Zusammenhang mit Selbstwertgefühl, demokratischen Fähigkeiten und Wohlbefinden (Bacher et al., 2007; Mager & Nowak, 2012). Dabei ist die Art der Partizipation von Bedeutung. Grundsätzlich stehen alle Formen der Partizipation in einem positiven Zusammenhang mit der Ausbildung eines Schulethos. Effekte auf Life-Skills, Selbstwertgefühl und demokratische Fähigkeiten finden sich allerdings vor allem bei den Schüler:innen, die sich aktiv in den Gremien beteiligen (Mager &



Nowak, 2012). Im Einklang mit Rudduk (2007) sehen Mager und Novak (2012, S. 49) hier ein typisches Problem der Schülerpartizipation: „in practice, it is sometimes restricted to representatives or enthusiasts and can lead to the creation of (or affirm existing) elites“. Deshalb ist es wichtig, dass Schule die Motivation und Kompetenzen für die aktive Beteiligung in institutionalisierten Mitbestimmungsprozessen nicht bei allen Schüler:innen voraussetzt, sondern als Bildungsaufgabe begreift (Hahn-Laudenberg, 2022b; Langner, 2022). Weil die Effekte vor allem auf die Schüler:innen beschränkt sind, die aktiv in Gremien partizipieren, ziehen Mager und Novak (2012) den Schluss: „Councils and other forms of student participation, especially those where as many students as possible can be involved, should be strengthened to support citizenship education and to support the development of better relationships between students and adults and to improve school ethos “ (S. 50). Dabei ist einerseits darauf zu achten, dass Mitwirkung sich nicht auf „tokenistic participation“ (S. 49), d. h. auf eine ritualisierte Beteiligung an nebensächlichen Entscheidungen, beschränkt. Andererseits müssen aber auch realistische Erwartungen über die rechtlichen Grenzen der Mitbestimmung von Schüler:innen kommuniziert werden, um Enttäuschungen zu vermeiden. Von Schülermitbestimmung sind nur Effekte zu erwarten, wenn Schüler:innen ernst genommen werden und ihre Partizipation erfahrbare Auswirkungen hat (Mager & Nowak, 2012). Eine Ausweitung der Partizipation von Schüler:innen über die gewählten Vertreter:innen hinaus könnte durch eine Stärkung der Vollversammlung der Schüler:innen erfolgen. Auch digitalisierte Ansätze der Beteiligung¹⁹ können zu einer Verbreiterung der Schülerbeteiligung auf der Schulebene beitragen. Schließlich existieren Bildungsangebote von Akteuren der außerschulischen politischen Bildung, die Schüler:innen in ihrer schulischen Mitwirkungskompetenz stärken (z. B. Workshops und Wochenendseminare des Politischen Arbeitskreises Schulen (PAS) e.V. oder des Vereins zur Förderung politischen Handelns (v.f.h.) e.V). Gerade diese Möglichkeiten werden laut den Ergebnissen der aktuellen SINUS-Studie jedoch noch wenig genutzt, obwohl sie von Jugendlichen positiv beurteilt werden (Calmbach et al., 2024). Außerdem fehlen bislang differentielle Befunde insbesondere dazu, inwiefern diese Angebote auch von Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten und sozio-ökonomisch benachteiligten Familien genutzt werden.

Eine besondere Bedeutung hat auch die Einbindung von Eltern in schulische Entscheidungsprozesse. Eine wichtige Rolle spielen hier Elternbeiräte, die sich vernetzen und selbst Beiträge zur Stärkung demokratischer Schulentwicklung entwickeln. Außerdem können Eltern durch die Zusammenarbeit zwischen Schulen mit Einrichtungen der Familienbildung gezielt unterstützt werden. Mit dem Bundesprogramm „Demokratie(er)leben – Familienzentren als Orte gelebter Demokratie“ werden derzeit Modellprojekte zur Verankerung von Familienzentren unterstützt (BMFSFJ, 2020). Familienzentren (z. B. Drathen et al., 2018; Kobelt Neuhaus, 2022) können eine Brücke zwischen Familie und (Vor-)Schule bilden und somit zur Stärkung der Demokratiebildung beitragen. Diese Zentren können als Gemeinschaftszentren fungieren, die den sozialen Zusammenhalt im lokalen Umfeld stärken. Durch gemeinsame Aktivitäten und Projekte, die Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte und lokale Akteure zusammenbringen, kann das Bewusstsein für die Bedeutung des gesellschaftlichen Engagements gefördert werden. Insofern kann dieser Ansatz der Förderung demokratischer Kompetenzen dienen, indem Kinder und Familien lernen, Vielfalt zu schätzen, Konflikte konstruktiv zu lösen und sich aktiv an Gemeinschaftsprozessen zu beteiligen. Zudem können sie bei ersten Anzeichen

¹⁹ Zum Beispiel: <https://www.aula.de/> (abgerufen am 24.06.2024).



von Problemen oder Konflikten intervenieren und durch Beratungsangebote und Vermittlung in spezialisierte Dienste unterstützen. Bislang liegen allerdings noch keine belastbaren empirischen Befunde zur Gestaltung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten vor (BMFSFJ, 2020).

Implementation demokratischer Regeln, Stärkung von sozialem Lernen und demokratischem Engagement

Demokratische Schulentwicklung wird sichtbar in einer demokratischen Schulkultur. Diese ist mit dem Anspruch verbunden, dass das gesamte Schulleben von Werten des Respekts und der Toleranz geprägt ist und dass über den Unterricht hinausgehend Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Zivilcourage gestärkt und demokratische Regeln und Verfahren sowie gewaltfreie Methoden der Konfliktlösung eingeübt werden können (KMK, 2018).

Viele Schulen können nicht davon ausgehen, dass alle Schüler:innen über die basalen sozialen Kompetenzen verfügen, die für eine respektvolle Bearbeitung von Konflikten notwendig sind. In diesen Schulen müssen Werte des Respekts sowie der Toleranz gezielt in der gesamten Schule implementiert und der Erwerb sozialer Kompetenzen wie Perspektivenübernahme unterstützt werden. International ist eine ganze Reihe schulbasierter Interventionen entwickelt und evaluiert worden, die die Implementation sozialer Regeln und die Förderung sozialer Kompetenzen unterstützen. Schwerpunkte dieser Interventionen sind die Förderung einer positiven Peer-Kultur und Diversität (DeLay et al., 2016), die Förderung sozial-emotionalen Lernens (Durlak et al., 2011), die Stärkung positiven Verhaltens (Bradshaw et al., 2010) oder die Reduktion vom Mobbing und Bullying (Kärnä et al., 2011). Für diese Interventionen liegen Manuale vor, die die praktische Implementation an Schulen unterstützen (für einen Überblick siehe Casale et al., 2018).

Neben der Implementation standardisierter Programme haben Schulen zahlreiche Möglichkeiten, soziale Lernprozesse und das unmittelbare Erfahren von Demokratie zu befördern. Dazu zählen (Böttger et al., 2016; KMK, 2018; Oberle, 2022a): Die Unterstützung der Schüler:innen bei der gesellschaftlicher Partizipation und bei dem bürgerlichen Engagement; das Aufgreifen gesellschaftlicher Entwicklungen wie Migration, Inklusion und Digitalisierung in den Profilen und Programmen der Schulen und die Umsetzung entsprechender Maßnahmen (z. B. Schule ohne Rassismus); die Durchführung von Fach- und Projekttagen zur Demokratie auf unterschiedlichen Ebenen (Kommune, Region, Land); den Ausbau des internationalen Schul- und Schüleraustausches; die Teilnahme an einschlägigen Wettbewerben der historischen und politischen Bildung.

Eine mögliche Strategie der demokratischen Schulentwicklung besteht darin, dass die Schule als Organisation unter Mitwirkung der Schüler:innen einen konkreten Wert des demokratischen Gemeinwesens (z. B. Nachhaltigkeit) auswählt und auf allen Ebenen der Organisation partizipativ Maßnahmen entwickelt, wie die Schule diesen Wert umsetzen kann. ICCS 2022 konnte zeigen, dass hier ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial liegt (Birindiba Batista et al., 2024). Einen gemeinsamen Wert als Organisation partizipativ zu identifizieren und entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, führt die Schüler:innen in Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung ein und macht sie mit den Herausforderungen der Implementierung von Entscheidungen vertraut.



Verbindliche Verfahren zum Umgang mit Radikalisierungsprozessen und Extremismus

Ansätze zur Unterstützung einer positiven Peerkultur und zum Erwerb sozialer Kompetenzen reichen nicht aus, wenn sich Schulen mit Radikalisierungsprozessen und Extremismus konfrontiert sehen. Radikalisierung wird als sozialer Prozess definiert, „der zu einer extremen Polarisierung von Gefühlen, Überzeugungen und Verhaltensweisen führt, die mit der gesellschaftlichen Norm inkonsistent ist sowie zu Extremismus und letztendlich zu Gewalt führt“ (Zick & Böckler, 2015, S. 7). Diese Definition umfasst alle demokratie- und menschenfeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen und erstreckt sich demnach auf rechtsextremistische, islamistische, rassistische, antisemitische und andere menschenfeindliche Tatbestände gleichermaßen.

Ähnlich wie gesundheitsbezogene Präventionsprogramme (Caplan, 1964) sollte auch die schulische Radikalisierungsprävention auf drei Ebenen erfolgen: die primäre bzw. universelle Radikalisierungsprävention richtet sich an alle Schüler:innen. Sekundäre oder auch selektive Prävention richtet sich an Schüler:innen, für die ein erhöhtes Radikalisierungsrisiko besteht und die tertiäre oder indizierte Prävention betrifft Maßnahmen für Schüler:innen, die sich bereits radikalisiert haben. Während auf der ersten Ebene neben den bereits genannten schulbasierten Interventionen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen unter anderem auch gezielt Übungen zur Self-Affirmation und Anti-Diskriminierung (T. Müller et al., 2023) zum Einsatz kommen können, erfordern Interventionen auf der zweiten Ebene Maßnahmen, die Einzelne oder Gruppen von potentiell gefährdeten Schüler:innen adressieren, z. B. Workshops zur Radikalisierungsprävention wie das Projekt Teach2Reach (Lüter & Glock, 2019). Auf der dritten Ebene geht es um Maßnahmen, die sich auf bereits einschlägig auffällig gewordene Schüler:innen beziehen. Um Maßnahmen auszuwählen, sind klare Verfahren erforderlich sowie die Festlegung von Kommunikations-, Melde- und Handlungsroutrinen, die im Schulprogramm fixiert werden. Ein Beispiel ist das in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Berlin erprobte Clearingverfahren CleaR (Sträter & Stuppert, 2019). Hierbei handelt es sich um ein strukturiertes Verfahren, das der Klärung eines auf eine:n bestimmte:n Schüler:in bezogenen Sachverhalts dient. Ein Clearingverfahren setzt die Einrichtung eines Clearingbeauftragten an der Schule voraus. Außerdem wird ein Clearingteam bestehend aus Lehrkraft, Schulleitung, Schulsozialarbeiter:in und Clearingbeauftragtem zur Klärung des jeweiligen Falls eingesetzt. Auf der Grundlage einer systematischen Recherche werden schulische Maßnahmen implementiert, evaluiert und ggf. verändert.

Für Programme der Radikalisierungsprävention gilt wie für andere schulweite Interventionsprogramme: sie sind nur erfolgreich, wenn sie von allen schulischen Akteuren getragen werden und Bestandteil der Schulentwicklung sind. In der Regel sind neben der Schaffung interner Strukturen auch verlässliche Kooperationen bzw. Netzwerke erforderlich mit externen Akteuren wie Fachberatungsstellen für Rechtsextremismus oder religiös begründeten Extremismus, Jugendämter, allgemeine soziale Dienste und Sicherheitsbehörden. Standardisierte Clearingverfahren umfassen deshalb teilweise auch Kooperationsvereinbarungen mit Jugendhilfeträgern (Kiefer et al., 2019).

In einer Expertise für das Land Niedersachsen werden unterschiedliche Programme der Radikalisierungsprävention hinsichtlich ihrer Effekte bewertet und hinsichtlich ihrer Implementationsvoraussetzungen beschrieben (Beelmann et al., 2021). Allerdings weisen die Autor:innen explizit darauf hin, dass die Implementationsqualität entscheidend für potentielle Effekte ist.



3.6 Effektive Formate der Aus-, Weiter- und Fortbildung für Lehrkräfte

Für die Lehrkräfteausbildung, -weiterbildung und -fortbildung stellen sich je unterschiedliche Herausforderungen. Befunde der Lehrkräftebildungsforschung zeigen für alle Fächer, dass für den gezielten Aufbau praktischer Handlungskompetenzen fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Anteile stärker auf die professionellen Anforderungen des Unterrichts ausgerichtet werden müssen. Dafür ist nicht nur ein stärkerer Curriculumbezug der fachlichen Ausbildungsanteile erforderlich, sondern auch ein Alignment von fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Veranstaltungen. Eine weitere Herausforderung besteht in der Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von Praxisphasen im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus. Das betrifft nicht nur die kompetente Praxisbegleitung, sondern auch die Implementation praxisbezogener Lerngelegenheiten in der ersten Phase der Ausbildung (SWK, 2023).

Historisch-politische Bildung in den Studienangeboten für Sachunterricht in der Grundschule

Um im Sachunterricht politische und historische Inhalte fundiert behandeln zu können, müssen Studierende dafür qualifiziert werden. Hierfür ist es erforderlich, verbindliche Anteile der historischen und politischen Bildung in den Modulen für den Sachunterricht festzulegen. Eine Ausbildung zur Sachunterrichtslehrkraft muss entsprechend auch politikwissenschaftliche Grundlagen (z. B. politisches System Deutschlands, EU, politischer Theorie) und politikdidaktische Grundlagen (Ziele, Prinzipien und Ansätze politischer Bildung in der Primarstufe) sowie historische und geschichtsdidaktische Themen als verpflichtende Bestandteile beinhalten.

Fachliche und fachdidaktische Module für die Fächer Geschichte und Politik im Lehramtsstudium

In Abschnitt 3.3 wurden Leerstellen im fachlichen Studienangebot für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den Fächern Geschichte und Politik identifiziert.

Das Modulangebot des Fachs Geschichte sollte sich stärker an folgenden Punkten orientieren: Erhalt des chronologischen Durchganges, kombiniert mit Modulen problemorientierter (Längsschnitt-)Einheiten, für den sich VHD und VGD mit guten Gründen kürzlich ausgesprochen haben (Lamprecht & Raphael, 2024). Um der Dringlichkeit der dynamischen Krisen der Gesellschaft gleichwohl Rechenschaft zu tragen (Borries, 2008), müsste der Beitrag des Fachs Geschichte zu den fachübergreifenden Querschnittsaufgaben wie Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, Demokratieerziehung, Medienbildung, Nachhaltigkeit, Gender und (inter-)kulturelle Bildung²⁰ in den fachlichen Inhaltsfeldern definiert, mit Kompetenzerwartungen versehen und operationalisiert werden. Zu ergänzen wäre das Thema religiöse Pluralität. Zur Förderung von Orientierungskompetenz und (Wert-)Urteilsbildung könnte der Ansatz eines ethisch reflektierten Geschichtsunterrichts implementiert werden (K.-C. Weber, 2013). Transnationale und globalgeschichtliche Zugriffe sollten in den chronologischen Ansatz integriert werden (Popp, 2022). Jüdische Religion, Kultur und Geschichte sollten dabei kontinuierlich von der Antike bis in die Gegenwart Berücksichtigung finden (Zentralrat der Juden in Deutschland et al., 2021; Zentralrat der Juden in Deutschland & KMK, 2016). Dies

²⁰ Wie z. B. in den „Aufgaben und Zielen des Fachs“ im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I an Gymnasien in NRW (2019).



kann u. a. als Verflechtungsgeschichte der abrahamitischen Religionen in einer mediterranen Geschichte angesprochen werden (Abulafia, 2015). Zu überlegen wäre außerdem, ob in Klasse fünf ein Längsschnitt zur jüngeren deutschen Geschichte implementiert werden sollte, um das Thema Nationalsozialismus und das Thema moderne Demokratie nicht erst in Klasse neun fachlich zu thematisieren.

Für das Fach Politik sollte das fachliche Modulangebot daraufhin überprüft werden, ob folgende Schwerpunkte berücksichtigt sind: Politisches System der Bundesrepublik Deutschland, Europäische Integration/Europäische Union, Politische Theorie, Internationale Beziehungen. Angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen bedarf es einer verbindlichen und gezielten fachlichen Auseinandersetzung mit dem freiheitlichen Verfassungsstaat und der freiheitlich demokratischen Grundordnung, mit Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit, dem Grundgesetz und Grundrechtskonflikten, sowie (analog zu Geschichte) mit digitaler Demokratie, nachhaltiger Entwicklung, Populismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und antidemokratischen Strömungen in den fachlichen (und auch in den fachdidaktischen) Modulen angehender Politiklehrkräfte.

Angesichts des zunehmenden Einflusses sozialer Medien auf Prozesse der politischen Information (vgl. Abschnitt 2.1), sollte der Befähigung von Lehramtsstudierenden zur Förderung politischer Medienkompetenz im digitalen Zeitalter ein besonderer Stellenwert zukommen. Fachdidaktische Module der Aus- und Fortbildung sollten Politik- aber auch Geschichtslehrkräfte dazu befähigen, die politikbezogene *Digital Literacy* ihrer Schüler:innen zu fördern, was instrumentelle und kritisch-reflexive Fähigkeiten beinhaltet. Lehrkräfte sollten auch lernen, digitale Tools adressatengerecht einzusetzen, um Schüler:innen dazu zu befähigen, digitale Medien für ihre politische Urteilsbildung und ihr politisches Handeln reflektiert und erfolgreich zu nutzen. Dazu gehört auch die Sensibilisierung für Fake News bzw. politische Desinformation und Hate Speech in sozialen Medien.

Demokratiebildung in den bildungswissenschaftlichen Modulen im Lehramtstudium

Wenn Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip und als Aufgabe aller Lehrkräfte verstanden wird, muss sich dies auch in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehrkräftebildung widerspiegeln. Erste Konzeptionen zur Implementation von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrkräftebildung liegen vor (Dempki & Josting, 2021; Franzmann et al., 2023). Was die Entwicklung entsprechender Curricula betrifft, muss allerdings sichergestellt werden, dass diese evidenzbasiert erfolgt und dass entwicklungs-, lern- und sozialpsychologische Erkenntnisse zur Entwicklung sozialer Kompetenzen systematische Berücksichtigung finden. Eine besondere Bedeutung kommt der Qualifizierung aller Lehrkräfte für den Umgang mit Grundwertekonflikten und polarisierten, emotional aufgeladenen Themen zu (Frech et al., 2023). Alle Lehrkräfte müssen entsprechend Kompetenzen der dialogorientierten Kommunikation sowie der Konfliktmoderation erwerben. Von besonderer Bedeutung ist auch der Erwerb von Wissen über Antisemitismus, Rassismus, andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie zu politischer Radikalisierung, das es Lehrkräften ermöglicht, entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen bei Schüler:innen zu erkennen und zu thematisieren bzw. ggf. eine Einbindung außerschulischer Einrichtungen und Expert:innen einzuleiten.



Praxisvorbereitende Lerngelegenheiten sowie praxisbegleitende Anteile im Lehramtstudium

Bezüglich der Implementation praxisvorbereitender Formate in der Lehrkräftebildung wurden in den letzten Jahren in der Politikdidaktik internationale Konzepte aufgegriffen, wie z. B. der Ansatz der Kernpraktiken, der ausgehend von konkreten Anforderungssituationen des Lehrerberufs (z. B. Führen eines Unterrichtsgesprächs) Teilhandlungen systematisch trainiert und reflektiert. Häufig werden dazu Simulationen oder Videos eingesetzt (Schellenbach-Zell et al., 2023). Auch zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Critical Incidents (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2024) sowie zur Förderung der politischen Urteilskompetenz (Heyen & Manzel, 2024) wurden video- und animationsbasierte Formate für den sozialwissenschaftlichen Unterricht entwickelt (Gronostay et al., 2024). Evidenz aus bildungswissenschaftlichen sowie Interventionsstudien aus anderen Fächern zeigen, dass die Förderung der professionellen Wahrnehmung von Lehrkräften deren Entwicklung von Handlungskompetenzen vorhersagt (vgl. im Überblick: SWK, 2023). Eine gezielte Weiterentwicklung und Evaluation dieser Ansätze und ihre anschließende flächendeckende Implementierung in der Ausbildung von Lehrkräften für Politik und Geschichte erscheint deshalb äußerst vielversprechend. In der Geschichtsdidaktik sind Ansätze der professionellen Wahrnehmung bislang noch nicht systematisch aufgegriffen worden. Hier finden sich allerdings andere Formen praxisvorbereitender Formate wie Lehr-Lern-Labore (Rehfeldt et al., 2017).

Für eine gezielte Praxisbegleitung wurden in den letzten Jahren Konzepte zur Qualifizierung von Mentor:innen für ein lernwirksames Unterrichtsfeedback für unterschiedliche Fächer – auch für die Fächer Politik und Geschichte – entwickelt und erprobt (Ophardt et al., 2019). Eine kompetente Praxisbegleitung, die Reflexionsprozesse systematisch anleitet, ist eine zwingende Voraussetzung dafür, dass Praxiserfahrung lernwirksam wird. Das gilt nicht nur für die Begleitung der Praxisphasen in der ersten Phase der Ausbildung, sondern insbesondere auch für die zweite Phase (vgl. SWK, 2023).

Nachqualifizierung von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften und Weiterbildungen für fächerübergreifende Demokratiebildung

Angesichts der hohen Zahl von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften im Fach Politik ist die Entwicklung einer gezielten Strategie zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung erforderlich. Analog zu anderen Fächern, für die bereits Konzepte vorliegen (z. B. Informatik), sind Weiterbildungsmodule, die in Kooperation mit Universitäten entwickelt werden, unverzichtbar. Dazu müssen allerdings kapazitätsrechtliche Fragen geklärt werden (SWK, 2023).

Weiterbildungen für fächerübergreifende Maßnahmen der historisch-politischen Bildung sind bislang kaum vorhanden. Ein in der Presse häufig zitiertes und als deutschlandweit einzigartig bezeichnetes Angebot ist der Zertifikatsstudiengang Antisemitismuskritische Bildung für Unterricht und Schule (Universität Würzburg, 2024). Dieser könnte ggf. Vorbild für weitere Angebote der Weiterbildung sein.

Kontinuierliche Fortbildung für sich dynamisch verändernde fachliche und überfachliche Anforderungen

Angesichts der Dynamik und Krisenhaftigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen ist eine kontinuierliche und evidenzbasierte Fortbildung von Lehrkräften besonders dringlich. Unverzichtbar ist eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Landesinstituten (Empfehlungen dazu finden sich in SWK, 2023).



Außerdem sollten auch Einrichtungen der außerschulischen Bildung mit ihren vielfältigen Angeboten einbezogen werden.

Das Angebot an Fortbildungen muss für Fachlehrkräfte aktuelle Forschungsbefunde in Fachwissenschaft- und Fachdidaktik abdecken. Alle Lehrkräfte benötigen darüber hinaus Angebote für überfachliche Ansätze der schulischen Demokratiebildung, die sich an den in den Abschnitten 3.4 und 3.5 beschriebenen Anforderungen orientieren. Was die Implementation von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip betrifft, sind aktuell insbesondere Fortbildungen zum Umgang mit hoch emotionalisierten politischen Kontroversen erforderlich. Fortbildungen zur demokratischen Schulentwicklung sollten von Angeboten zur demokratischen Führung über Angebote zur Unterstützung schulischer Partizipation bis hin zu Angeboten zu schulbasierten Interventionen zur Verankerung demokratischer Regeln und Verfahren der Radikalisierungsprävention reichen. Für ein bedarfsgerechtes und qualitativ hochwertiges Fortbildungsangebot müssen die strukturellen, curricularen und personellen Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu wurden im SWK-Gutachten zur Lehrkräftebildung (2023) konkrete Hinweise formuliert.



4. Empfehlungen

Die nachfolgenden Empfehlungen beziehen sich einerseits auf kurzfristig umsetzbare Maßnahmen zur Unterstützung von Schulen in den aktuell virulenten politischen Krisen- und Konfliktsituationen. Dazu gehören (digitale) Handreichungen und Fortbildungsangebote zu Ursachen und Kontexten politischer Konflikte (z. B. Ukrainekrieg, Nahostkonflikt) sowie zu wirksamen didaktischen Ansätzen der Thematisierung solcher (politischen) Konflikte im Unterricht. Außerdem zählen dazu Angebote und Mittel für kurzfristig abrufbare außerschulischen Expert:innen bzw. Beratungsstellen sowie Mittel für den Besuch außerschulischer Bildungsorte.

Darüber hinaus hält die SWK es für erforderlich, Demokratiebildung in Schulen mittelfristig noch besser zu verankern. Das betrifft zunächst den politischen und historischen Fachunterricht, der unverzichtbare grundlegende Beiträge zur Bildung mündiger Bürger:innen leistet. Hier müssen nicht nur Kompetenzziele definiert und Curricula sowie Stundentafeln überprüft, sondern auch wirksame Ansätze der Unterrichtsgestaltung verstärkt implementiert werden. Ein besonderes Augenmerk muss angesichts der großen Bedeutung sozialer Medien für die politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen der politischen Medienbildung gelten.

Neben dem Fachunterricht in Politik und Geschichte muss Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip noch besser verankert werden. Das bedeutet, dass Lehrkräfte aller Fächer dazu befähigt werden, kritische Themen aufzugreifen, hochemotionale Debatten zu versachlichen und menschenfeindliche Äußerungen sowie diskriminierendes Verhalten entschieden zurückzuweisen.

Eine wirksame Verankerung von Demokratiebildung bedarf aber auch einer koordinierten Schulentwicklung, die von allen Lehrkräften sowie von einer aktiven Schulleitung getragen wird. Eine demokratische Schulentwicklung findet vor allem Ausdruck in der Ermöglichung von Partizipation im Rahmen der Schulverfassung sowie in der energischen Durchsetzung einer Kultur gegenseitigen Respekts.

Für eine bessere Verankerung der schulischen Demokratiebildung sind schließlich Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren. Das gilt einerseits für den Fachunterricht. Die curricularen Schwerpunkte mit Bezug zur Demokratiebildung müssen in den fachlichen Studienanteilen abgedeckt werden. Andererseits müssen alle Lehrkräfte für die Thematisierung von demokratierelevanten Fragen im eigenen Fach sowie für übergreifende Fragen der demokratischen Schulentwicklung qualifiziert werden.

Vor diesem Hintergrund formuliert die SWK folgende Empfehlungen.

Empfehlung 1: Ländergemeinsame Definition von Kompetenzzielen der Demokratiebildung in den Fächern Politik und Geschichte abstimmen und Maßnahmen zur Erreichung der Ziele implementieren. Dies umfasst:

- vorliegende Kompetenzmodelle unter Einbeziehung der Gesellschaften für Didaktik der Geschichte und Politik abstimmen und ggf. weiterentwickeln;
- verbindliche Kompetenzziele auf der Grundlage dieser Kompetenzmodelle und unter Einbeziehung politikrelevanter Kompetenzen in der digitalen Welt vereinbaren (Bildungsstandards);



- Kompetenzziele als Orientierungsrahmen für Aufgabenentwicklung, Unterrichtsentwicklung sowie Professionalisierung von Lehrkräften nutzen und entsprechende Maßnahmen implementieren.

Empfehlung 2: Durchgängiges Unterrichtsangebot in den Fächern Politik und Geschichte sowie Orientierung an einem Spiralcurriculum von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I sicherstellen, das am Leitbild geschichtsbewusster, mündiger Bürger:innen ausgerichtet ist. Dies umfasst:

- integriertes Curriculum des Sachunterrichts unter Einbezug der GDSU entwickeln, das Kompetenzen und Inhalte der historischen und politischen Bildung in der Grundschule angemessen berücksichtigt;
- bestehende Lücken der historischen und politischen Bildung in der Sekundarstufe I schließen;
- Überarbeitungsbedarf der Curricula des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I unter Einbeziehung der Konferenz für Geschichtsdidaktik e. V. und des VHD prüfen, insbesondere in Bezug auf:
 - o Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert bis heute im Curriculum der 5. Jahrgangsstufe,
 - o verflechtungshistorische Ansätze (transnationale, globalhistorische sowie mediterrane Ansätze),
 - o vertiefende und historisierende Thematisierung des Wertekanons des Grundgesetzes unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der europäischen Aufklärung,
 - o Verwebung von strukturgeschichtlichen Ansätzen mit akteursbezogenen Herangehensweisen,
 - o durchgängige Einbeziehung von Religionen/Weltanschauungen unter Wahrung der Äquidistanz, insbesondere auch die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichten der abrahamitischen Religionen sowie des Wertes der Religionsfreiheit,
 - o historische Entwicklung von Judenfeindlichkeit und Antisemitismen in Deutschland und Europa bis in die Gegenwart;
- Überarbeitungsbedarf der Curricula des Politikunterrichts der Sekundarstufe I unter Einbeziehung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung prüfen, insbesondere in Bezug auf:
 - o Berücksichtigung der drei Dimensionen des Politischen: Polity (Form) – Politics (Prozess) – Policies (Inhalt),
 - o Thematisierung des Zusammenhangs von Menschenbild und politischer Ordnung, der Prinzipien der freiheitlich demokratischen Grundordnung, der wehrhaften Demokratie sowie des Umgangs mit Grundrechtskonflikten in der Demokratie,
 - o verstärkte und durchgängige Berücksichtigung der kommunikativen und partizipativen politischen Handlungsfähigkeit als Unterrichtsziel (auch auf Ebene der Operatoren),
 - o Thematisierung des Umgangs mit den Herausforderungen der digitalen Demokratie, inklusive Förderung einer (instrumentellen und kritisch-reflexiven) politischen Medienkompetenz;
- in Fächerverbünden der Gesellschaftswissenschaften sicherstellen, dass die spezifischen fachlichen Inhalte und fachdidaktischen Perspektiven der Fächer Geschichte und Politik angemessen berücksichtigt werden.



Empfehlung 3: Unterricht in den Fächern Geschichte und Politik bzw. in den entsprechenden Verbundfächern sowie im Sachunterricht gezielt weiterentwickeln. Dies umfasst:

- Präkonzepte und Überzeugungen von Schüler:innen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts stärker berücksichtigen;
- Unterricht stärker an folgenden Prinzipien ausrichten: Problemorientierung, Konfliktorientierung, Lebensweltorientierung und Handlungsorientierung, auch unter Einbeziehung innovativer didaktischer Formate wie Planspiele und Serious Games;
- Kommunikation stärker gewichten mit dem Ziel der Einübung (mündlichen und schriftlichen) historisch-politischen Argumentierens. Dabei sind die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen und die Prinzipien sprachsensiblen Unterrichts zu berücksichtigen;
- adressatengerechte Zugänge entwickeln zu den Prinzipien der Multiperspektivität und der Kontroversität. Dazu gehört auch eine multiperspektivische Text- und Quellenauswahl;
- außerschulische Lernorte (z. B. Parlamente oder Gedenkstätten) und Akteure (z. B. Landeszentralen für Politische Bildung, Verband der Gedenkstätten in Deutschland) gezielt nutzen und einbinden sowie die strukturellen und finanziellen Voraussetzungen für deren Besuch bzw. Einladung in den Unterricht verbessern;
- schriftliche und mündliche Formate der Lernstandserfassung (z. B. Essays, Präsentation) sowie kriterienorientierte Prüfungsformate weiterentwickeln, unter Berücksichtigung verschiedener Anforderungsniveaus. Diese Formate sollten auch für eine fachliche Feedbackkultur genutzt werden;
- effektive Ansätze zur Förderung einer (instrumentellen und kritisch-reflexiven) historischen und politischen Medienkompetenz in der digitalen Welt implementieren.

Empfehlung 4: Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern verankern. Dies umfasst:

- offenes, demokratisches Unterrichtsklima in jedem Unterricht schaffen, das sich durch eine Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen auszeichnet;
- Konflikte und Krisen, die im fachunterrichtlichen Kontext virulent werden, unter Beachtung des Kontroversitätsgebots professionell thematisieren anstatt sie zu vermeiden. Dazu gehört auch der adressatengerechte Umgang mit Fake News und deren Quellen;
- didaktische Ansätze stärker nutzen, die es Schüler:innen ermöglichen, durch eigenes Mitwirken und Gestalten Demokratie aktiv zu erleben und bewusst zu reflektieren (z. B. Service Learning).

Empfehlung 5: Demokratische Schulkultur durch eine gezielte Schulentwicklung und Partizipation stärken. Dies umfasst:

- Prinzipien und Maßnahmen einer demokratischen Schulkultur im Schulprogramm und als Führungsaufgabe von Schulleitung verankern;
- Mitbestimmung von Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten durch Schulleitung und Kollegium in allen Schulen implementieren und unterstützen und adressatengerechte Formate der Elternarbeit und ggf. auch Kooperationen mit Familienzentren entwickeln. Dies gilt insbesondere für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen;



- Regeln für einen respektvollen und toleranten Umgang etablieren und durchsetzen, gezielte schulweite Maßnahmen gegen Diskriminierung, sozialen Ausschluss und Mobbing verankern sowie Empathie und Perspektivenübernahme fördern;
- wirksame Verfahren der Radikalisierungsprävention etablieren mit dem Ziel, Vorurteilsstrukturen, ggf. extremistische Einstellungen und dissoziale Verhaltensweisen frühzeitig zu adressieren und Radikalisierungsprozessen entgegenzuwirken. Dabei sollten auch verbindliche Kooperationen mit der Jugendhilfe und außerschulischen Trägern verabredet werden.

Empfehlung 6: Lehrkräftebildung stärken für einen fachlich und fachdidaktisch hochwertigen Geschichts- und Politikunterricht, für Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip sowie für eine demokratische Schulkultur.

Dies umfasst für Fachlehrkräfte, inklusive Sachunterricht und Verbundfächer:

- fachliche und fachdidaktische Inhalte der historischen und politischen Bildung in den Modulen zum Sachunterricht im Lehramtsstudium für die Grundschule verbindlich verankern;
- Mindestumfang an politikwissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Studienanteilen (Fachwissenschaft und -didaktik) sicherstellen, wenn die Ausbildung von Lehrkräften für gesellschaftswissenschaftliche Verbundfächer erfolgt;
- fachwissenschaftliche Module im Bachelor und Master of Education Geschichte hinsichtlich der Abdeckung folgender Inhalte überprüfen und ggf. überarbeiten: Transnationale Globalgeschichte, Deutsche Geschichte im europäischen und globalen Kontext 1789 bis heute, historische Entwicklung des Wertekanons des Grundgesetzes, fachspezifische Kommunikation im Geschichtsunterricht;
- fachwissenschaftliche Module im Bachelor und Master of Education Politik hinsichtlich der Abdeckung folgender Inhalte überprüfen und ggf. überarbeiten: Zusammenhang Menschenbild und politische Ordnung, freiheitlich demokratische Grundordnung, Grundrechtskonflikte, Europäische Union, Nachhaltige Entwicklung, Demokratie unter den Bedingungen der Digitalisierung;
- ausreichende Angebote der Weiterbildung für den Erwerb einer Lehrbefähigung in den Fächern Geschichte und Politik als weiteres Unterrichtsfach bereitstellen (SWK, 2023) sowie fachfremd unterrichtende Lehrkräfte verbindlich nachqualifizieren;
- forschungsbasierte qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote bereitstellen für Lehrkräfte der Fächer Geschichte und Politik bzw. der entsprechenden Verbundfächer sowie des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts.

Dies umfasst für Lehrkräfte aller Fächer:

- Demokratiebildung verbindlich verankern im bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrkräftebildung für alle Lehrkräfte, inklusive Ansätzen zu antirassistischer und antisemitismuskritischer Bildungsarbeit;
- Ansätze zur Extremismusprävention sowie zum Umgang mit Radikalisierung im bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums verbindlich verankern;
- forschungsbasierte qualitätsgesicherte Fortbildungsangebote bereitstellen zu Ansätzen der Demokratiebildung, des sozialen Lernens, der antisemitismuskritischen Bildung, der Konfliktbearbeitung sowie der demokratischen Schulentwicklung. Dazu zählt auch die Befähigung zur Thematisierung tagesaktueller (politischer) Konflikte und Krisen im Unterricht. Eine besondere Bedeutung kommt dem reflektierten, kritischen Umgang mit Medien und Fake News sowie Verschwörungstheorien zu.



Empfehlung 7: Strukturelle und materielle Voraussetzungen für die Verankerung der Demokratiebildung auf allen Ebenen schaffen. Dies umfasst:

- transparente Datengrundlage über die Implementation der politischen und historischen Bildung in den Ländern schaffen über ein länderübergreifendes Monitoring, das Daten zu Gelegenheitsstrukturen und Ergebnissen historisch-politischer Bildung systematisch erfasst und für unterschiedliche Akteure im Bildungssystem aufbereitet;
- ausreichende und verlässliche Unterstützungsstrukturen für Lehrkräfte und Schulen zu Demokratiebildung (Akteure der außerschulischen Bildungsarbeit) und Extremismusprävention (insbesondere Schulpsychologie, externe Beratungsstellen sowie Polizei und Justiz) bereitstellen;
- Strukturen für internationalen Austausch stärken mit dem Ziel, die Beteiligung von Schulen, Schüler:innen und Lehrkräften – insbesondere in herausfordernden Lagen – an internationalen Austauschprogrammen zu erhöhen;
- strukturelle und materielle Voraussetzungen schaffen bzw. ausbauen für die koordinierte Entwicklung und Dissemination qualitätsgesicherter (auch digitaler) Materialien (Fachdidaktik, Landesinstituten, anerkannte Träger der außerschulischen politischen Bildung, möglichst auch in Kooperation).



5. Literaturverzeichnis

- Abendschön, S. (2022). Politische Sozialisation im Kindesalter. In R. Braches-Chyrek, M. Hopf, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 65–74). Barbara Budrich.
- Abendschön, S., Faas, T., Kleer, B. P. & Wingerter, L. (2018). *Kinder im Landtag: Nachhaltige Lernerlebnisse von Grundschulkindern? Abschlussbericht über die Evaluation der neuen Besuchsprogramme des Landtags Rheinland-Pfalz für Grundschulen*. https://jugend.landtag-rlp.de/files/pdf1/evaluation_grundschulprogramm_unterrichtung_lp_8130_17-v1.pdf
- Abs, H. J., Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu Themen der politischen und ökonomischen Bildung sowie der Demokratiepädagogik. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 35(3), 14–17.
- Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M., Hellmich, S. N., Hulkowych, V., Huschle, L. & Wasenitz, S. (i. E.). Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In N. Jude & A. Albers (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven*. Juventa.
- 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. 223–237). Waxmann.
- Abs, H. J., Ziemes, J. F. & Matafora, B. (2024). Pluralismus im Kontext von Toleranz, Diskriminierungssensibilität und gruppenbezogener Privilegierung. 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* (113–131). Waxmann.
- Abulafia, D. (2015). *Das Mittelmeer: Eine Biographie* (2. Aufl.). Fischer Taschenbuch.
- Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht* (Neuaufgabe). Wochenschau Verlag; UTB GmbH.
- Aktionsrat Bildung (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz: Gutachten*. Waxmann. https://vbw-aktionsrat-bildung.de/download/ARB_Gutachten-Web.pdf
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). *Jugend 2019 - 18. Shell-Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- Alberts, N. (2023). *Nationalsozialismus in der Grundschule: Didaktische Impulse Für ein Herausforderndes Thema Im Sachunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Andresen, S., Möller, R. & Bertelsmann Stiftung (2019). *Children's Worlds+: Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. <https://doi.org/10.11586/2019030>
- Ateş, R., Manzel, S., Abs, H. J. & Deimel, D. (2024). Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. 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* (257–274). Waxmann.



- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz.
- Bacher, J., Winkelhofer, U. & Teubner, M. (2007). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Start in die Grundschule: Ergebnisse aus der zweiten Welle* (S. 271–298). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmann, G. (2019). Der Sport und die Nachhaltigkeitsstrategien. In A. Hildebrandt (Hrsg.), *Management-Reihe Corporate Social Responsibility. CSR und Sportmanagement: Jenseits von Sieg und Niederlage: Sport als gesellschaftliche Aufgabe verstehen und umsetzen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 3–9). Springer Gabler.
- Banas, J. A. & Rains, S. A. (2010). A Meta-Analysis of Research on Inoculation Theory. *Communication Monographs*, 77(3), 281–311. <https://doi.org/10.1080/03637751003758193>
- Barth, S. (2023). Spielerische Zugänge zur Vergangenheit: Überlegungen zu einer immer noch umstrittenen Methode. *Geschichte lernen*(214), 2–7.
- Basol, M., Roozenbeek, J., Berriche, M., Uenal, F., McClanahan, W. P. & van der Linden, S. (2021). Towards psychological herd immunity: Cross-cultural evidence for two prebunking interventions against COVID-19 misinformation. *Big Data & Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20539517211013868>
- Basol, M., Roozenbeek, J. & van der Linden, S. (2020). Good News about Bad News: Gamified Inoculation Boosts Confidence and Cognitive Immunity Against Fake News. *Journal of cognition*, 3(1), 2. <https://doi.org/10.5334/joc.91>
- Battaglia, F., Gross, D., Herweg, H. & Kappl, E. (2023). *Katzen, Krieg und Creators: TikTok als (Des-)Informationsraumraum für Jugendliche*. Eine Handreichung für die politische Bildung. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/04/aas-tiktok_brosch_web.pdf
- Becher, A. & Gläser, E. (2020). Politische Bildung im Sachunterricht: Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, B. Overwien & A. Albrecht (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 45–61). Wochenschau Verlag.
- Becher, A. & Gläser, E. (2023). Historisches Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 112–127). Wochenschau Verlag.
- Becker, M. J. (2024). *Antisemitismus online in impliziter Gestalt: Einblicke in die Ergebnisse des Decoding Antisemitism-Projektes*. <https://www.anders-denken.info/orientieren/antisemitismus-online-impliziter-gestalt-einblicke-die-ergebnisse-des-decoding>
- Becker, M. J. & Bolton, M. (2024). Images of Zionism in the Age of the Internet. In C. Shindler (Hrsg.), *Routledge handbook on Zionism* (im Erscheinen). Routledge.
- Beelmann, A., Lutterbach, S., Rickert, M. & Sterba, L. S. (2021). *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte*.



- Beer, F. (2020). Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung*. Wochenschau Verlag.
- Berghahn, W. (2020). Demokratiebildung und reflexive Mündigkeit: Theoretische und empirische Bildungsherausforderungen gegen antisemitische Vorurteile. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung* (S. 64–80). Wochenschau Verlag.
- Bergmann, M. C., Kliem, S., Krieg, Y. & Beckmann, L. (2019). *Jugendliche in Niedersachsen: Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2017*. https://digital.zlb.de/viewer/api/v1/records/34288261/files/images/FB_144.pdf/full.pdf
- Berkowitz, M. W. & Grych, J. H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *Journal of Moral Education*, 27(3), 371–391.
- Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Mit Online-Materialien*. Beltz Verlagsgruppe.
- Bernstein, J. & Diddens, F. (2022). „Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen“: Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen. In J. Bernstein, M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln* (S. 70–88). Wochenschau Verlag.
- Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, S. (Hrsg.). (2022). *Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln*. Wochenschau Verlag.
- Bernstein, J. & Küpper, B. (2022). Antisemitismus - Rassismus: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In J. Bernstein, M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln* (S. 265–287). Wochenschau Verlag.
- Berti, A. E. & Andriolo, A. (2001). Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(4), 346–377.
- Berti, A. E. & Vanni, E. (2000). Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach. *Social Development*, 9(4), 478–496. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00139>
- Bertram, C., Wagner, W., Kühberger, C., Hülsen, K., Einhaus, N., Stello, B. & Trautwein, U. (2022). *Wie gut können Schülerinnen und Schüler historisch denken? Vorläufige Ergebnisse eines Projekts des IQSH mit der HiTCH-Gruppe*.
- Besand, A. (2014). *Monitor politische Bildung in beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven*. Wochenschau Verlag.
- Bildungsstätte Anne Frank (2024). *Hidden Codes*. <https://www.bs-anne-frank.de/ueber-uns/projekte/hidden-codes-es-lernspiel-zur-radikalisierungspraevention>
- Billig, S., Root, S. & Jesse, D. (2005). *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement: CIRCLE Working Paper 33*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495215.pdf>



- Birindiba Batista, I., Deimel, D., Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Nachhaltigkeit: Zukunftsbedrohungen, Einstellungen, nachhaltiges Verhalten und Schulkontexte. 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. 177–198). Waxmann.
- Blaseio, B. (2020). Wer forscht und lehrt auf einer sachunterrichtsdidaktischen Professur? Ein Überblick über die Berufsbiographien deutscher Professorinnen und Professoren für die Didaktik des Sachunterrichts. In S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“ - Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 173–180). Verlag Julius Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2021). Vielfalt statt Einheit an den deutschen Universitäten: Eine Bestandsaufnahme der Lehramtsstudiengänge Grundschule mit Sachunterricht. *GDSU – Journal*(12), 26–46.
- Bohla, M., Leunig, J. & Oberle, M. (2022). Urbane Rückzugsräume schützen! Aber wie? Ergebnisse einer Pilotstudie zum Planspiel „Alte Linde“. *Politisches Lernen*, 40(1+2-2022), 19–27.
<https://doi.org/10.3224/pl.v40i1-2.03>
- Borries, B. von. (2008). *Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick: Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 21*. Verlag Barbara Budrich.
- Böttger, G., Frech, S. & Thimmel, A. (Hrsg.). (2016). *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen*. Wochenschau Verlag.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter.
- Brauch, N. (2017). Bridging the Gap: Comparing History Curricula in History Teacher Education in Western Countries. In M. Carretero, M. Grever & S. Berger (Hrsg.), *Palgrave handbooks. Palgrave handbook of research in historical culture and education* (S. 593–611). Palgrave Macmillan.
- Brauch, N. & Jahn, S. J. (2018). Religiöse Vielfalt im Wandel: Historische Gegenwartsbezüge in Arbeitsaufträgen zu den abrahamitischen Religionen in Geschichts- und Gesellschaftslehrebüchern. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Religion und Bildungsmedien* (S. 281–294). Verlag Julius Klinkhardt.
- Brauch, N., Leone, G. & Sarrica, M. (2019). ‘The debate almost came to a fight...’ results of a cross-national explorative study concerning history teachers’ shared beliefs about teaching historical sensitive issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 111–132. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566164>
- Breiwe, R. (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze: Eine kritische Analyse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>
- Brühne, T. (2014). Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5(1), 100–115.



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10boe914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Busch, M., Dittgen, M. W. & Mönter, L. O. (2022). *Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive: Professionalisierung, Fachkultur und didaktische Entwicklungspotenziale*. <https://doi.org/10.25353/UBTR-XXXX-30Ao-B59A>
- Caillier, J. G. (2020). Testing the Influence of Autocratic Leadership, Democratic Leadership, and Public Service Motivation on Citizen Ratings of An Agency Head's Performance. *Public Performance & Management Review*, 43(4), 918–941. <https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1730919>
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Bodo Flaig, B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Springer Nature.
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleier, C. & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Eine SINUS-Studie im Auftrag von: Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, DFL Stiftung. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Tavistock.
- Carrasco, D. & Irribarra, D. T. (2018). The Role of Classroom Discussion. In A. Sandoval-Hernández, M. M. Isac & D. Miranda (Hrsg.), *Teaching Tolerance in a Globalized World* (S. 87–101). Springer International Publishing.
- Casale, G., Hövel, D. C., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule. In H. Christiansen & D. Ebert (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. VI: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 245–285). Dgvt-Verlag.
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Chernivsky, M. & Lorenz, F. (2020). *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen*. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf
- Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (2023). *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*. Juventa Verlag.
- Chrysoschoou, X. & Barrett, M. (2017). Civic and Political Engagement in Youth. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(4), 291–301. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000315>
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>



- Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and democratic citizenship (C/2023/1339) (2023). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XG01339>
- Dan, V., Paris, B., Donovan, J., Hameleers, M., Roozenbeek, J., van der Linden, S. & Sikorski, C. von (2021). Visual Mis- and Disinformation, Social Media, and Democracy. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 98(3), 641–664. <https://doi.org/10.1177/10776990211035395>
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A. & Brähler, E. (Hrsg.). (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen - alte Reaktionen? : Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Psychosozial-Verlag. https://www.boell.de/sites/default/files/2022-11/decker-kiess-heller-braehler-2022-leipziger-autoritarismus-studie-autoritaere-dynamiken-in-unsicheren-zeiten_o.pdf
- Deimel, D., Berkemeyer, N. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Partizipation in der Schule: Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? 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. 331–351). Waxmann.
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L. D., Miller, C. F., Fabes, R. A., Martin, C. L., Kochel, K. P. & Updegraff, K. A. (2016). Peer Influence on Academic Performance: A Social Network Analysis of Social-Emotional Intervention Effects. *Prevention science*, 17(8), 903–913. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0678-8>
- Dempki, C. & Josting, P. (2021). Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung: Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(3). <https://doi.org/10.11576/PFLB-5214>
- Demski, J. (2023). Demokratische Bildung in der Familie – Möglichkeiten und Grenzen zur Sensibilisierung von Eltern in Jugendhilfe und Schule. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (Bd. 29, S. 301–311). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_22
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486711295>
- Detjen, J. (2013). *Politikkompetenz - Urteilsfähigkeit*. Wochenschau-Verl. [Politikkompetenz Urteilsfähigkeit | 4865 \(wochenschau-verlag.de\)](https://doi.org/10.1524/9783486711295)
- Detjen, J., Massing, P. & Richter, D. (2012). *Politikkompetenz - ein Modell*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Dinger, A. & Kraetzer, U. (8. April 2024). „Judenwitze“, „Sieg Heil“-Schriftzüge und „Hitlergrüße“ im Klassenzimmer. *Welt*.
- Drathen, S., Mertens, A., Micheel, B., Stöbe-Blossey, S. & Stromski, C. (2018). *Familienzentren – Ergebnisse einer kommunalen Analyse*. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/45747>



- Droste, P. J. & Bongertmann, U. (2017). Ein aktueller Überblick über den Geschichtsunterricht im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland. *VHD-Journal*(6), 16–22.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–229. <https://doi.org/10.25656/01:7686>
- Eichner, S., Kaestner, M.-S. & Reeken, D. von. (2019). „Ja, das ist auch so ein Begriff“ Zum Potenzial von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibilität in Bildungsprozessen Ser. Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen Aus Interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_10
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>
- Emler, N., Ohana, J. & Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: A cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 26–37.
- Ertl, S., Martschinke, S. & Grüning, M. (2022). Lasst und mitbestimmen! Grundschulkinder und ihr Recht auf Mitbestimmung. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 74–91). Beltz Juventa.
- Fassmann, H. & Münz, R. (1991). *Politische Bildung im Schulunterricht: Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer*. BMUK.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fenn, M. (2024). Kontingenzbewältigung durch Reform über die Einführung des Schulfaches Gesellschaftswissenschaften in Brandenburg – eine neue Form des social engineering? In B. Onken, C. Husemann, S. Schmitz-Zerres & S. A. Neeb (Hrsg.), *Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert: Festschrift für Markus Bernhardt zum 65. Geburtstag* (159–178). Wochenschau Verlag.
- Fenn, M., Wienecke, M. & Witt, D. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde*. Wochenschau Verlag.
- Fenn, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.). (2023). *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*. Cornelsen Pädagogik.
- Flanagan, C. A. & Faison, N. (2001). Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs. *Social Policy Report*, 15(1), 3–14.



- Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Franke, L. & Hajok, D. (2023). *TikTok und Rechtsextremismus*.
- Franzmann, E., Berkemeyer, N. & May, M. (Hrsg.). (2023). *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beltz Juventa.
- Frech, S., Geyer, R. & Oberle, M. (Hrsg.). (2023). *Kontroversität in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Frindte, W. (2021). „Mehr Demokratie wagen“: Rechtsextreme Einstellungen von deutschen Jugendlichen und das Potenzial von demokratischer Praxis in Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung*, 1(1), 108–130. <https://doi.org/10.3224/zrex.v1i1.07>
- Gautschi, P [P.]. (2006). Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht. In B. Bonhage, P. Gautschi, J. Hodel & G. Spuhler (Hrsg.), *Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen* (5-7). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gautschi, P [Peter], Hodel, J. & Utz, H. (2006). *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen»: eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht: vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe* (2. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen: Ein Entwurf*. <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf>
- Goede, L.-R., Schröder, C. P. & Lehmann, L. (2019). *Perspektiven von Jugendlichen: Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)“*. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_151.pdf
- Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2022). 5. *Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich*. 10.25656/01:25906 <https://doi.org/10.25656/01:25906>
- Goldberg, T. & Savenije, G. M. (2020). Teaching Controversial Historical Issues. In L. M. Harris & S. A. Metzger (Hrsg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (S. 503–526). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Goll, E.-M. & Goll, T. (2023). Politisches Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 55–72). Wochenschau Verlag.
- Goll, T. (2021). *Abdelkratie: Eine Handreichung für die schulische und außerschulische politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Springer VS.



- Götzmann, A. (2022). Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Politikunterricht. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–13). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Götzmann, A. & Weißeno, G. (2019). Kooperatives Lernen, fachbezogenes Selbstkonzept und politisches Wissen im Sachunterricht der Grundschule. In G. Weißeno (Hrsg.), *Empirische Forschung in Den Gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken Ser. Politik Lernen: Studien und Theoretische Ansätze* (S. 135–150). Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27896-0_9
- Grieger, M. (2022). *Katastrophal oder viel Lärm um nichts? Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen von Fachfremdheit auf das Lehren und Lernen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. GeWi in Wissenschaft und Praxis,
- Grieger, M. (2023). *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre: Messung - Ausprägung - Prädiktoren*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grieger, M. & Oberle, M. (2020). Fächerübergreifendes Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre. In G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, B. Overwien & A. Albrecht (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (147–163). Wochenschau Verlag.
- Grimm, M. (2020). Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für die Bildung gegen Antisemitismus: Die Thematisierung von Emotionen. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung* (S. 198–213). Wochenschau Verlag.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>
- Gronostay, D., Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K. & Teuwsen, J. (Hrsg.). (2024). *Politische Bildung. Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht: Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8>
- Große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe: Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). The Role of the Quality of Social Relationships at School in Predicting Students' Endorsement of a Pre-Extremist Attitude towards Religion. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs & K. Göbel (Hrsg.), *The challenge of radicalization and extremism: Integrating research on education and citizenship in the context of migration* (S. 79–105). BRILL.
https://doi.org/10.1163/9789004525658_004
- Hafner, V. V. (2006). *Politik aus Kindersicht: Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern*. Ibidem-Verl.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>



- Hahn-Laudenberg, K. (2022a). Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 543–552). Wochenschau Verlag.
- Hahn-Laudenberg, K. (2022b). Schülervertretung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 724–736). Debus Pädagogik Verlag; Wochenschau Verlag.
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2024). Kontroversität: (Wie) wird im Unterricht diskutiert? 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* (293–308). Waxmann.
- 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.
- Hameister, I. M. & May, M. (2020). Zahnlose Tiger? Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen von Schülervertretungen im Bundesvergleich. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 69(4), 523–535. <https://doi.org/10.3224/gwp.v69i4.11>
- Hänze, M. & Jurkowski, S. (2022). Das Potenzial kooperativen Lernens ausschöpfen: Die Bedeutung der transaktiven Kommunikation für eine lernwirksame Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(3), 141–152. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000335>
- Haubenwallner, H. (1990). Der Grundsatzterlass zur politischen Bildung in den Schulen und seine Auswirkungen in der schulischen Realität. In K. Ucakar, R. Krammer, H. Haubenwallner, P. Mittermüller & H. Knepper (Hrsg.), *Politische Bildung: Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr.-Karl-Renner-Institut* (S. 16–27). Renner.
- Haverkamp, R. (2013). (Rechts-)Extremismus im Internet – Zur medialen Bedingung für die Radikalisierung Jugendlicher und rechtliche Bewältigungsansätze. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61(2), 198–211. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2013-2-198>
- Herbert, U. (2021). *Wer waren die Nationalsozialisten?* C.H.Beck. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctv289dsx4>
- Heyen, F. & Manzel, S. (2024). Vorstellung LARs-Modul B: Politische Urteilsbildung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Politische Bildung. Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht: Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung* (S. 159–177). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_8
- Hinz, T., Marczuk, A. & Multrus, F. (2024). *Studentisches Meinungsklima zur Gewalteskalation in Israel und Gaza und Antisemitismus an deutschen Hochschulen*. <https://doi.org/10.48787/kops/352-2-1a59j9v824fmw4>
- Hizarci, D. (1. Oktober 2020). Du Jude: Belastungsprobe Schule. *Jüdische Allgemeine*. <https://www.juedische-allgemeine.de/meinung/du-jude-belastungsprobe-schule/>



- Jahn, S. J. & Stander-Dulisch, J. (Hrsg.). (2021). *Vielfalt der Religionen: Ein Praxishandbuch zur Regulierung von religiöser Pluralität in Nordrhein-Westfalen*. Wochenschau Verlag.
- Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte: Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft: Didaktik, Forschung, Theorie* (S. 9–33). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jikeli, G. (2022). Antisemitismus unter Muslim/-innen in Deutschland. In J. Bernstein, M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln* (S. 288–313). Wochenschau Verlag.
- Johann, T. & Greuel, F. (2020). Die pädagogisch-präventive Bearbeitung aktueller Erscheinungsformen des Antisemitismus im Bundesprogramm „Demokratie leben! Inhaltliche Schwerpunkte, pädagogische Konzepte, zentrale Herausforderungen. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung* (S. 44–63). Wochenschau Verlag.
- Juchler, I. & Oberle, M. (2023). Zur Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung. In M. Oberle & M.-M. Stamer (Hrsg.), *Schriftenreihe der GPJE: Bd. 20. Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft* (S. 136–145). Wochenschau Verlag.
- Kahl, R. (2017). Familie unter Druck: Einflüsse religiös begründeter Radikalisierung von Heranwachsenden auf das Familienleben. In M. Chernivsky, R. Kahl, L.-M. Klose, C. Leidinger, M. Minkenberg, H. Radvan, M. Sitter, F. Stauss, A. D. Weber & A. Zwengel (Hrsg.), *Diskursverschiebung - Diskursgewöhnung* (S. 87–102). Wochenschau Verlag.
- Kanitz, M. & Schlagheck, L. (2021). Antisemitismus in seinen Ausprägungsformen und Stereotypen. In S. Salzborn (Hrsg.), *Schule und Antisemitismus: Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (2., überarbeitete Auflage, S. 67–83). Beltz Juventa.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child development*, 82(1), 311–330.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Karpa, D., Overwien, B. & Plessow, O. (Hrsg.). (2015). *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. PROLOG-VERLAG.
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429.
<https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Kiefer, L., Kiefer, M., Wurzel, H., Stuppert, W. & Sträter, T. (2019). *Clear Clearing Verfahren gegen Radikalisierung: Praktische Handreichung zur Radikalisierungsprävention im schulischen Kontext*.
https://www.clearing-schule.de/wp-content/uploads/2019/11/clear_handreichung.pdf
- Kier, D. (2024). Das Fach Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen: Revolution für das historische Lernen oder Fragment vergangener Reformen? In B. Onken, C. Husemann, S. Schmitz-Zerres & S. A. Neeb (Hrsg.), *Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert: Festschrift für Markus Bernhardt zum 65. Geburtstag* (179-192). Wochenschau Verlag.



- Kiess, J. (2024). Die Verbreitung rechtsextremer Einstellung in Deutschland. In F. Virchow, A. Hoffstadt, C. Heß & A. Häusler (Hrsg.), *Handbuch Rechtsextremismus* (S. 1–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38373-2_35-1
- Killguss, H.-P., Meier, M. & Werner, S. (Hrsg.). (2019). *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus: Grundlagen, Methoden & Übungen*. Wochenschau Verlag.
- Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Politische Bildung. Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht: Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung* (S. 87–107). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5
- Kobelt Neuhaus, K. (2022). Bildungs- und Erziehungszusammenarbeit in Familienzentren. *Jugendhilfe*, 60(2), 71–80.
- Kocka, J. (1980). Strukturgeschichte. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen & Schneider Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 135–136). Pädagogischer Verlag Schwann.
- Koehler, D., Fiebig, V. & Jugl, I. (2023). From Gaming to Hating: Extreme-Right Ideological Indoctrination and Mobilization for Violence of Children on Online Gaming Platforms. *Political Psychology*, 44(2), 419–434. <https://doi.org/10.1111/pops.12855>
- Körber, A. (2012). *Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte*. <https://doi.org/10.25656/01:10235>
- Körber, A. (2022). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 3–16). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Ars Una.
- Kuchler, C. (2021). *Lernort Auschwitz: Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980–2019*. Wallstein Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783835346208>
- Kultusministerkonferenz (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/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024)*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf
- Küpper, B. & Zick, A. (2020). Antisemitische Einstellungen in Deutschland: Befunde aus Bevölkerungsumfragen und Ableitungen für die politische Bildung. In D. Kiesel & T. Eppenstein (Hrsg.), *„Du Jude“: Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen* (S. 113–133). Hentrich & Hentrich.



- Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoraş, B. & Bălăţescu, S. (2019). Does the Realisation of Children's Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds' Perspectives? A Comparison of Eight European Countries. *Child Indicators Research*, 12, 161–183. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9499-y>
- Lamprecht, N. & Raphael, L. (27. März 2024). Geschichte für die Gegenwart. FAZ.
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16507-9>
- Lange, V. (2018). *Politische Bildung in der Schule - ein Statusbericht: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien*. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14033.pdf>
- Langner, F. (2022). Schülervertretung und Politische Bildung. In V. Reinhardt & D. Lange (Hrsg.), *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung* (S. 218–225). wbv Media GmbH & Co. KG.
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014: Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. https://www.arbeiterkammer.at/info-pool/wien/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf
- Le, K. & Nguyen, M. (2021). Education and political engagement. *International Journal of Educational Development*, 85, 102441. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102441>
- Lehner-Hartmann, A., Peter, K. & Stockinger, H. (2022). *Religion betrifft Schule: Religiöse Pluralität gestalten*. Kohlhammer Verlag.
- Leithwood, K., Sun, J. & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Levy, M. (2021). *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. <http://learning-from-history.de/Lernen-und-Lehren/content/15097>
- Lewandowsky, S. & van der Linden, S. (2021). Countering Misinformation and Fake News Through Inoculation and Prebunking. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 348–384. <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1876983>
- Lüter, A. & Glock, B. (2019). *Sensibilisierung und Empowerment: Radikalisierungsprävention an Schulen: Das Projekt Teach2Reach (VPN) und eine Workshopreihe der KlgA. Zwei Projektevaluationen*. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/117290/Sensibilisierung_Empowerment_44887.pdf?sequence=1&isAllowed=y <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-58665>
- MacBeath, J. (2020). Leadership is for learning - a critique of current misconceptions around leadership for learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 903–923. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00967-5>
- Maertens, R., Roozenbeek, J., Basol, M. & van der Linden, S. (2021). Long-term effectiveness of inoculation against misinformation: Three longitudinal experiments. *Journal of experimental psychology*, 27(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/xap0000315>



- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Mähler, C. (1999). Naive Theorien im kindlichen Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(2), 53–66.
- Manzel, S. (2017). Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Schriftenreihe: Bd. 10111. Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 207–217). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht: Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 199–216). Waxmann Verlag GmbH.
- Marcus, J., Spieß, C. K., Waights, S. & Judy, A. (2021). *Akademikerinnen engagieren sich häufiger als andere Mütter in der Schule ihrer Kinder*. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2021-45-1
- Massing, P. (2015). Die Bedeutung der Politikwissenschaft für die politische Bildung - eine Einführung. In H.-J. Bieling (Hrsg.), *Kursbuch Politikwissenschaft: Einführung, Orientierung, Trends* (S. 9–26). Wochenschau Verlag.
- Mauz, A. & Gloe, M. (2019). *Demokratiekompetenz bei Service-Learning: Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis*. https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Stiftung/Eigene_Publikationen/Stiftung_Lernen_durch_Engagement_2019_Mauz_Gloe_Demokratiekompetenz.pdf
- May, M. (2022). Lehrerbildung für die politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 160–167). Wochenschau Verlag.
- Mayer, U. (2014). Keine Angst vor Kompetenzen: Kompetenzorientierung - eine typologische, historische und systematische Einordnung. *Geschichte für heute*, 7(3), 6–19.
- McDevitt, M. & Chaffee, S. (2002). From Top-Down to Trickle-Up Influence: Revisiting Assumptions About the Family in Political Socialization. *Political Communication*, 19(3), 281–301.
<https://doi.org/10.1080/01957470290055501>
- Mendel, M. (2020). *Weil nicht sein kann, was nicht sein darf: Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/311627/weil-nicht-sein-kann-was-nicht-sein-darf/>
- Meyer, K. (2021). *Erinnern müssen und Vergessen dürfen: Der Nationalsozialismus aus der Perspektive Jugendlicher über 70 Jahre danach*. Springer VS.
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* (3., aktual. und erg. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mierwald, M. (2020). *Historisches Argumentieren und Epistemologische Überzeugungen: Eine Interventionsstudie Zur Wirkung Von Lernmaterialien Im Schülerlabor*. Springer Fachmedien Wiesbaden.



- Mierwald, M. (2024). Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Lernenden revisited? Neuere Befunde zu ihrer Leistungsfähigkeit am Beispiel des Faches Geschichte. In J. Becker, M. Tribukait & A. Weich (Hrsg.), *Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien* (S. 361–389). VetR unipress.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Geschichte*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_o6_23.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht: 2021/22*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf
- Mittnik, P. (17. Mai 2017). Über das Versagen der politischen Bildung. *Der Standard*. <https://derstandard.at/2000057807469/Ueber-das-Versagen-der-politischen-Bildung>
- Müller, S. (2020). Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und Reflexion vor Ressentiments schützen soll. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung* (S. 214–231). Wochenschau Verlag.
- Müller, T., Fetz, K., Uca, N., Klose, C., Kleffmann, N. & Talmatzky, M. (2023). *Determinanten radikalierungsbezogener Jugendalter: Entwicklung eines Interventionstoolkits zur Förderung der Resilienz gegenüber rechtsextremen und radikal-islamistischen Ideologien*. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/radres/downloads/hu-ergebnisbericht-determinanten.pdf>
- Neumann, S., Andresen, S. & Schneekloth, U. (2018). Herausforderungen an eine Politik für Kinder. In W. V. D. World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 329–343). Beltz.
- Neundorf, A., Niemi, R. G. & Smets, K. (2016). The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921–949. <https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>
- Nitsche, M. & Waldis, M. (2019). Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von Deutschschweizer und deutschen Geschichtslehrerstudierenden: Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (S. 136–150). hep verlag.
- Oberle, M. (2018). Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. In S. Manzel (Hrsg.), *Kompetenzorientierung* (S. 85–97). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_8
- Oberle, M. (2022a). Demokratiebildung in der Schule. In F. Neuscheler, F. Steinbrenner, U. Deinet, C. Reutlinger, P. Wagner, B. Sturzenhecker, A. Barth, H. Celik, K. Dietrich, B. Menke, W. Stelly, M. Oberle, H. Becker, C. Ülger, B. Widmaier, F. Evermann & S. Hoffmann (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft und Forschung. Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (62–73). W. Kohlhammer Verlag.
- Oberle, M. (2022b). Medienkompetenz als Herausforderung für die Demokratie: Zum digitalen Strukturwandel der demokratischen Öffentlichkeit. In G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere & H. Höfer



- (Hrsg.), *Medien Demokratie Bildung: Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften* (S. 117–133). Springer Fachmedien.
- Oberle, M. (2023). Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 88–107). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2024). Grenzenlose Kontroversität: Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung. In T. Goll (Hrsg.), „Kontroversität“ (S. 3–22).
- Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P. & Stamer, M.-M. (2023). *Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englisch-sprachigen Zeitschriften*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2023/Politische_Sozialisation_07_2023.pdf
- Oberle, M. & Heldt, I. (2022). Politische Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Waxmann. 310–332
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). EU-Planspiele in der Grundschule: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H. Schöne (Hrsg.), *Europabildung in der Grundschule* (S. 101–117). Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Oberle, M. & Leunig, J. (2018). Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie* (S. 213–237). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oberle, M., Leunig, J. & Ivens, S. (2020). What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes. *European Political Science*, 19(3), 367–386. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00261-2>
- Oberle, M. & Pohl, K. (2020). Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 509–516). UTB.
- Oberle, M. & Schöne, H. (2022). Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 279–287). Wochenschau Verlag.
- Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 382–392). Julius Klinkhardt.
- Palmstorfer, R., Ammerer, H. & Geelhaar, M. (2020). *Demokratie lernen in der Schule*. Waxmann.
- Palonsky, S. B. (1987). Political Socialization in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 87(5), 493–505. <https://doi.org/10.1086/461512>



- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Wochenschau Verlag.
- Papendick, M., Rees, J., Scholz, M. & Zick, A. (2021). *MEMO IV*. https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinnern/MEMO_Studie/MEMO_4_2021/EVZ_Studie_MEMO_2021_dt.pdf
- Pelinka, A. (1985). Politikwissenschaft und Politische Bildung. In N. Frei & P. Heintzel (Hrsg.), *Politische Bildung als Unterrichtsprinzip: Konsequenzen für die Universitäten* (S. 545–557).
- Petrik, A. & Rappenglück, S. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5091074>
- Popp, S. (2022). Globalgeschichte und Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung. In K. Castryck-Naumann, E. Frie, S. Ganger, M. Haberlein, C. Liebisch-Gumus, G. Lingelbach, M. Middell, S. Popp, M. Rudolph, S. Schlund & U. Schneider (Hrsg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte* (S. 159–176). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110743067-009>
- Psaltis, C., Carretero, M. & Čehajić-Clancy, S. (2017). *History Education and Conflict Transformation*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0>
- Quintelier, E. (2015). Engaging Adolescents in Politics. *Youth & Society*, 47(1), 51–69. <https://doi.org/10.1177/0044118X13507295>
- Rehfeldt, D., Klempin, C., Seibert, D., Mehrtens, T. & Nordmeier, V. (2017). *Fächerübergreifende Wirkungen von Lehr-Lern-Labor-Seminaren*. <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-1706>
- Reinemann, C. (2019). Von „unbedarft“ bis „gefährdet“ – Muster des medialen Kontakts Jugendlicher mit (Online-)Extremismus. *Totalitarismus und Demokratie*, 16(2), 109–125.
- Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Auflage). Cornelsen.
- Rensmann, L. (2021). *Israelbezogener Antisemitismus: Formen, Geschichte, empirische Befunde*. <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/326790/israelbezogener-antisemitismus/>
- Richter, D. (2007). *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Wochenschau-Verl.
- Roozenbeek, J. & van der Linden, S. (2019). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, 5(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9>
- Roozenbeek, J., van der Linden, S., Goldberg, B., Rathje, S. & Lewandowsky, S. (2022). Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science advances*, 8(34). <https://doi.org/10.1126/sciadv.abo6254>
- Roozenbeek, J., van der Linden, S. & Nygren, T. (2020). Prebunking interventions based on the psychological theory of “inoculation” can reduce susceptibility to misinformation across cultures. *Harvard*



- Kennedy School Misinformation Review*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-008>
- Rosing, F., Boer, D. & Buengeler, C. (2022). When timing is key: How autocratic and democratic leadership relate to follower trust in emergency contexts. *Frontiers in psychology*, 13, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904605>
- Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, And School Reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Hrsg.), *The International handbook of student experience in elementary and secondary school* (S. 587–610). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23
- Salzborn, S. (Hrsg.). (2021). *Schule und Antisemitismus: Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (2., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Salzborn, S. & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule: Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven*. https://www.researchgate.net/publication/349348994_Antisemitismus_in_der_Schule_Erkenn_tnisstand_und_Handlungsperspektiven/link/602bffdca6fdcc37a82fec50/download
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (Hrsg.). (2018). *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Springer International Publishing. <https://library.oapen.org/bitstream/id/a787add4-a732-4a58-92e1-0e9eb550da7b/1002054.pdf>
- Savenije, G. M., Brauch, N. & Wagner, W. (2019). Sensitivities in history teaching across Europe and Israel. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566163>
- Schellenbach-Zell, J., Ritter, R., Sommer, S. & Fussangel, K. (2023). Core Practices als Chance für Vernetzungen im Praxissemester. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45(3), 253–264. <https://doi.org/10.25656/01:28796>
- Schlegel, L. & Kowert, R. (Hrsg.). (2024). *Gaming and extremism: The radicalization of digital playgrounds*. Routledge, Taylor et Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003388371>
<https://doi.org/10.4324/9781003388371>
- Schmitt, S. (2019). Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von ‚Extremismusprävention‘ und ‚Demokratieförderung‘. *POLIS*(2), 11–13. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.46499/1472.1515>
- Schnakenberg, U. (27. Dezember 2023). Das große Schweigen. *FAZ*.
- Scholz, L. (2020). *Methoden-Kiste: Methoden für Schule und Bildungsarbeit* (9., überarb. Aufl.). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/methoden-kiste_aufg_online.pdf
- Schöne, H. (2017). Politikwissenschaftliche Mikroanalyse und Politische Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 87–101). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_6
- Schreiber, W. (2022). Kompetenzmodelle für Geschichtslehrkräfte. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 137–155). Springer Fachmedien Wiesbaden.



- Schubert, K. E. (2022). Konformismus statt Reflexion? Nicht-intendierte Effekte antisemitismuskritischer Bildung. *Aschkenas*, 32(2), 377–403. <https://doi.org/10.1515/asch-2022-2017>
- Schulz, W., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., Fraillon, J., Friedman, T. & Losito, B. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schütze, S. & Matthes, E. (Hrsg.). (2018). *Religion und Bildungsmedien*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781556898>
- Schwabe, A., Stello, B., Pohl, K. H. & Danker, U. (2015). Didaktisches Forum: Die neuen Fachanforderungen Geschichte in der Diskussion. „Lehrpläne“ für einen zeitgemäßen, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein? *Demokratische Geschichte. Jahrbuch für Schleswig-Holstein*(26), 271–309.
- Schwarz-Friesel, M. (2019). *Judenhass im Internet: Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl*. Hentrich und Hentrich.
- Siegler, R. S. & Thompson, D. R. (1998). “Hey, would you like a nice cold cup of lemonade on this hot day?”: children’s understanding of economic causation. *Developmental psychology*, 34(1), 146–160. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.146>
- Simon, J. & Merrill, B. D. (1998). Political socialization in the classroom revisited: The Kids Voting program. *The Social Science Journal*, 35(1), 29–42. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(98\)90057-X](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(98)90057-X)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023). *Gutachten Lehrkräftegewinnung und -bildung für einen hochwertigen Unterricht*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Sträter, T. & Stuppert, W. (2019). *Abschlussbericht der Evaluation des Modellprojektes „Clearingverfahren und Case Management - Prävention von gewaltbereitem Neosalafismus und Rechtsextremismus“*. <https://www.clearing-schule.de/wp-content/uploads/2019/04/abschlussbericht-clear-final.pdf>
- Studtmann, K. (2017). *Außerschulisches Lernen im Politikunterricht. Kleine Reihe politische Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Tausendpfund, M. (2008). *Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle: Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr*. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-116.pdf>
- Taylor, T. & Macintyre, S. (2017). Cultural wars and history textbooks in democratic societies. In M. Carrettero, M. Grever & S. Berger (Hrsg.), *Palgrave handbooks. Palgrave handbook of research in historical culture and education* (S. 632–635). Palgrave Macmillan.
- Thünemann, H. (2023). Kontroversen austragen? Der Beutelsbacher Konsens aus geschichtskultureller Perspektive. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 69–87). Wochenschau Verlag.
- Thyoff, J. (2020). *Aneignen in einer historischen Ausstellung: Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung „14/18 - Die Schweiz und der Grosse Krieg“*. hep verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035516258>



- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen.: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking - Competencies in History“ (HiTCH)*. Waxmann; New York. <https://doi.org/10.25656/01:12943>
- Universität Würzburg (2024). *Zertifikat Antisemitismuskritische Bildung für Unterricht und Schule (ZABUS)*. <https://www.ev-theologie.uni-wuerzburg.de/ccea/zabus/>
- Uy, F. T., Andrin, G. R., Vestal, P. E., Malbas, M. H., Barcelo, M. N. A. & Kilag, O. K. T. (2024). Empowering Education: The Impact of Democratic School Leadership on Educational Outcome. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, 1(3), 178–184. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.11075412>
- van Deth, J. W. (Hrsg.). (2007). *Kinder und Politik: Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7>
- van Deth, J. W., Abendschön, S. & Vollmar, M. (2011). Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- van Norden, J. (2018). *Geschichte ist Bewusstsein: Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*. Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH. <http://geschichtswissenschaft.proxy.fid-lizen-zen.de/fid/pgec-hc/ebookcentral.proquest.com/lib/bsbfidgeschichte/detail.action?docID=5438497>
- van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation*, 56(3), 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
- Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (2024). *Schulfach Geschichte*. <https://www.historikerverband.de/aktivitaeten/schulfach-geschichte/>
- Vollmar, M. (2012). *König, Bürgermeister, Bundeskanzler? Politisches Wissen von Grundschulern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen*. Springer VS.
- Wansink, B., Logtenberg, A., Savenije, G., Storck, E. & Pelgrom, A. (2020). How to design lessons about the sensitive past? The web of perspectives. *Novecento*, 8(14). <https://doi.org/10.12977/nov342>
- Wansink, B., Patist, J., Zuiker, I., Savenije, G. M. & Janssenswillen, P. (2019). Confronting conflicts: History teachers' reactions to spontaneous controversial remarks. *Teaching History*(175).
- Weber, I. (2015). Die Europäische Union „vor Ort“ erleben – Politische Exkursionen nach Brüssel. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln* (S. 249–261). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_18
- Weber, K.-C. (2013). *Ethisch reflektierter Geschichtsunterricht: Kompetenzorientierte Grundlagen und Beispiele*. Vandenhoeck et Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838538624>



- Weißeno, G. (2021). Bildungsstandards in der Politischen Bildung. In V. Reinhardt & D. Lange (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung Band 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. unveränd. Auflage, S. 105–113). Schneider Hohengehren.
- Weißeno, G., Götzmann, A. & Weißeno, S. (2016). Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. *Transfer Forschung - Schul*, 2, 162–172.
- Weißeno, S. & Weißeno, G. (2021). Political judgement competency among upper secondary-school pupils. *Citizenship Teaching & Learning*, 16(1), 7–27. https://doi.org/10.1386/ctl_00044_1
- Wellman, H. M. & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: foundational theories of core domains. *Annual review of psychology*, 43, 337–375. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002005>
- Wellman, H. M. & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. Siegler, N. Eisenberg, I. E. Sigel & K. A. Renninger (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (5. Auflage, S. 523–573). John Wiley.
- Welsandt, N. J., Huschle, L., Drossel, K., Deimel, D. & Abs, H. J. (2024). Mediennutzung von Jugendlichen zu sozialen und politischen Fragen, schulische Aktivitäten und Lehrkräftefortbildungen. 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. 239–255). Waxmann.
- Winkler, C., Wiegold, L., Schlegel, L. & Jaskowski, J. (2024). *Streaming, Chatting, Modding: Eine Kurzexploration extremistischer Aktivitäten auf Gaming- und Gaming-nahen Plattformen*. https://www.prif.org/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/RadiGaMe_Report1.pdf
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education: The impact of arts education. Educational research and innovation*. Organisation for Economic. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R. & Baker, D. P. (2011). Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 561–577. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.530764>
- Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag (2016). *Sachstand Schulischer Politikunterricht in den Bundesländern*. <https://www.bundestag.de/re-source/blob/487700/d782a1c792d2e8b02d26a25ffb1b0835/wd-8-077-16-pdf-data.pdf>
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15296-3>
- Yacek, D. W. (2021). *Transformative classroom: Philosophical foundations and practical applications*. *Routledge research in education*. Routledge.
- Zachrich, L., Weller, A., Baron, C. & Bertram, C. (2020). Historical experiences: A framework for encountering complex historical sources. *History Education Research Journal*, 17(2), 243–275. <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/c439fb93-0c85-4f32-8258-d67ce11ab137/content>



- Zentralrat der Juden in Deutschland, Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten & Kultusministerkonferenz (2021). *Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule: Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 18.03.2021, Beschluss der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten vom 26.04.2021, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.06.2021*. https://www.zentralratderjuden.de/fileadmin/user_upload/pdfs/2021-06-10_Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus_ohne-Signatur_6_.pdf
- Zentralrat der Juden in Deutschland & Kultusministerkonferenz (2016). *Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule: Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentralrat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf
- Zick, A. & Böckler, N. (2015). Radikalisierung als Inszenierung: Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der extremistischen Radikalisierung und die Prävention. *Forum Kriminalprävention*(3), 6–16.
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz.
- 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.
- Zimmermann, M. C. (2023). *Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht: Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*. Wochenschau Verlag; UTB GmbH. <https://doi.org/10.46499/1920>



Die vorliegende Stellungnahme wurde von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission im Juli 2024 verabschiedet.

Stellungnahmen beziehen sich auf aktuelle Fragen und enthalten Empfehlungen für eine eher kurz- und mittelfristige Umsetzung.

Weitere Informationen zu den Formaten der SWK finden Sie [hier](#).

Mitwirkende

Unter Mitarbeit von

Prof. Dr. Nicola Brauch (Ruhr- Universität Bochum) und
Prof. Dr. Monika Oberle (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Dank

Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Hermann Josef Abs (Universität Duisburg-Essen), der wertvolle Hinweise im Laufe des Arbeitsprozesses gegeben hat.



Impressum

Herausgeber

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn

Tel. 0228 501 700

info@swk.kmk.org

www.swk-bildung.org

Die Veröffentlichungen der SWK stehen auf den Seiten der SWK zum [Download](#) zur Verfügung.



Zitationsvorschlag:

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>

© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2024



Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

www.swk-bildung.org

