



Deutsches
Jugendinstitut

Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht

Uwe H. Bittlingmayer / Jürgen Gerdes / Gökçen Yüksel

Vergessene Kinder?

Demokratiebildung in Förderschulen

Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Der vorliegende Text wurde als Expertise im Rahmen der Arbeiten zum 16. Kinder- und Jugendbericht erstellt. Ihre Beauftragung erfolgte durch die Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht und wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Der Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht gehörten folgende Mitglieder an: Dr. Reiner Becker, Prof. Dr. Anja Besand, Ina Bielenberg, Prof. Dr. Julia von Blumenthal, Prof. Dr. Andreas Eis, Prof. Dr. Frauke Hildebrandt, Cansu Kapli, Thomas Krüger, Prof. Dr. Dirk Lange, Hanna Lorenzen, Dr. Stine Marg, Prof. Dr. Kurt Möller, Prof. Dr. Christian Palentien und Christian Weis

In der Geschäftsstelle des Deutschen Jugendinstituts e. V. wirkten mit: Dr. Anne Berngruber, Irene Hofmann-Lun, Dr. Sabrina Hoops, Dr. Liane Pluto und Christine Sporrer (Sachbearbeitung)

Impressum

© 2020 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Ansprechpartnerin:
Christine Sporrer
Telefon +49 89 62306-182
E-Mail sporrer@dji.de

Datum der Veröffentlichung Dezember 2020
ISBN: 978-3-86379-368-5

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Schulische Demokratiebildung – ein kursorischer Überblick und eine analytische Differenzierung	11
3	Demokratiebildung in Förderschulen – die institutionelle Perspektive	26
3.1	Jüngere Entwicklungen im Förderschulsystem in vier Bundesländern	26
3.1.1	Förderschulwesen in Brandenburg	27
3.1.2	Förderschulwesen in Bremen	30
3.1.3	Förderschulwesen in Nordrhein-Westfalen	33
3.1.4	Förderschulwesen in Baden-Württemberg	36
3.1.5	Anmerkungen zur Heterogenität der Förderschulen in den Bundesländern	37
3.2	Demokratiebildung in den offiziellen sonder- bzw. förderpädagogischen Richtlinien, Rahmungen und Bildungsplänen	38
3.2.1	Demokratiebildung in den Bildungsplänen der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) in Baden-Württemberg	38
3.2.2	Demokratiebildung in den förderschulbezogenen Richtlinien und offiziellen Dokumenten in Nordrhein-Westfalen	43
3.2.3	Demokratiebildung im Rahmenlehrplan Sonderpädagogik in Bremen	45
3.2.4	Demokratiebildung in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen für Brandenburg	46
4	Analyse der Homepages ausgewählter Förderschulen in vier Bundesländern	53
5	Rudimentäre Einblicke in die Förderschulpraxis im Kontext von Demokratiebildung	56
6	Demokratiebildung an Förderschulen: offene Fragen und Diskussionspunkte	61
7	Literatur	68
8	Tabellenverzeichnis	77

Redaktioneller Lesehinweis:

Für die Veröffentlichung wurden die Expertisen für den 16. KJB neu und einheitlich formatiert. Um die im Bericht in der Fassung der Bundestagsdrucksache 19/24200 vom 11.11.2020 zitierten Quellen aus den Originaltexten in der vorliegenden Fassung schnell überprüfen zu können, werden im Folgenden die entsprechenden Belegstellen aus dem Bericht in der vorliegenden Fassung nachgewiesen:

Zitat 16. KJB	(S. im KJB)	Zitat in der vorliegenden Fassung
S. 1	(S. 221)	S. 6
S. 5	(S. 221)	S. 6
S. 27	(S. 221)	S. 26
S. 9	(S. 221)	S. 7

Vorbemerkung

Eine Expertise zum Thema Demokratiebildung in Förderschulen sieht sich von Beginn an mindestens zwei Problemen gegenüber. Erstens ist die Förderschullandschaft in Deutschland stark fragmentiert und die Bundesländer folgen je eigenen Pfaden bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Auf der Grundlage der UN-BRK und des zuvor veröffentlichten Muñoz-Berichts (Muñoz 2007) ist das deutsche (bzw. deutschsprachige) Förderschulwesen sehr stark in die Kritik geraten und die überwiegende Mehrzahl der Inklusionsforscher*innen, sofern sie nicht von ständischen Interessen geleitet werden, folgt der Auffassung, dass es perspektivisch – nach finnischem oder italienischem Vorbild – abgeschafft werden sollte und der in der UN-BRK formulierte menschenrechtliche Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Bildung und auf eine Schule für alle angemessen umgesetzt werden soll. Durch die unterschiedlichen Pfade im Umgang mit dem bestehenden Förderschulsystem ist ein Überblick zwar nicht prinzipiell unmöglich, aber mit Blick auf den für die Expertise verfügbaren Zeitrahmen praktisch nicht umzusetzen. Wir haben darauf so reagiert, dass wir immerhin vier in dieser Hinsicht sehr heterogene Bundesländer – Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Brandenburg – etwas genauer analysiert haben.

Zweitens ist der Begriff der Demokratiebildung alles andere als präzise und wird etwa je nach Profession (Demokratiepädagogik, Politikdidaktik oder andere, an politischer Bildung beteiligte Institutionen) sehr unterschiedlich gefasst, was die Reichweite und den Gegenstandsbereich betrifft. Wir selbst haben auch eine spezifische Auffassung von Demokratiebildung, von der nicht klar ist, inwieweit sie auf die Zustimmung aller hier relevanten Akteure zählen kann. Deshalb klären wir in einem eigenen Kapitel, was wir aus welchen Gründen unter Demokratiebildung verstehen und operationalisieren den Zugang für die weitere Bearbeitung.

Die vorliegende Expertise, das sei noch erwähnt, hatte nicht nur mit enormen zeitlichen Restriktionen, die vor allem dem laufenden wissenschaftlichen Getriebe unter Home Office-Bedingungen geschuldet sind, sondern auch noch mit den Auswirkungen einer globalen Pandemie zu kämpfen. Wir hoffen, dass wir dennoch die in Auftrag gegebene Fragestellung einigermaßen angemessen behandelt haben, würden uns aber über Kritik und Kommentare sehr ernsthaft freuen.

Freiburg im Juni 2020

Uwe H. Bittlingmayer, Jürgen Gerdes & Gökçen Yüksel

Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Expertise sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit Demokratiebildung an Förderschulen in der alltäglichen Schulpraxis eine sichtbare Rolle einnimmt. Diese Frage wollten wir empirisch mittels qualitativen Interviews beantworten. Durch die Corona-Krise musste die Anlage der Expertise grundlegend verändert werden – sie liefert nunmehr aus eher konzeptioneller Sicht Einblicke in den Zusammenhang von Demokratiebildung und deutschem Förderschulsystem.

Dabei zeigte sich einerseits die Pfadabhängigkeit in der bundeslandspezifischen Entwicklung des Förderschulsystems. Andererseits wurde schnell deutlich, dass die Frage nach Demokratiebildung im Förderbereich, bei der es darum geht, inwieweit die schulbildungsspezifisch vulnerabelsten Gruppen zur Partizipation und zur Kenntnis und Ausübung der eigenen (Menschen- und demokratischen Partizipations-)Rechte angemessen vorbereitet werden, durch eine Forschung komplettiert werden müsste, die die tatsächliche Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder besonderem Förderbedarf in schuldemokratische Prozeduren (wie Klassenrat) oder die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit eines klassischen Politikunterrichts überprüft. Solche Fragen liegen bislang unterhalb des Radars der evidenzbasierten empirischen Bildungsforschung und müssten aus unserer Sicht dringend angegangen werden.

Um die Frage nach Demokratiebildung an Förderschulen zu beantworten, haben wir zunächst den komplexen Begriff der Demokratiebildung vierdimensional ausdifferenziert. Wir haben analytisch eine implizite Dimension der Demokratie- und Menschenrechtsbildung, wie sie sich vor allem im Programmen zum Sozialen Lernen oder zur Stärkung der Heterogenitätstoleranz materialisiert, von einer demokratiepädagogischen Dimension unterschieden, die auf die partizipative Dimension in Form etwa der Etablierung von Service-Learning und Klassenrat abzielt. Darüber hinaus haben wir die fachdidaktische Perspektive der Politikdidaktik unterschieden, wie sie sich im Rahmen eines Politikunterrichts darstellt, und schließlich eine explizite Dimension von Demokratie- und Menschenrechtsbildung differenziert, um die Frage nach Demokratiebildung an Förderschulen nicht zu pauschal mit ja oder nein zu beantworten.

Auf der Grundlage einer Analyse vorliegender Bildungspläne, Rahmenverordnungen und länderspezifischen Bildungspolitikern (Kap. 3), einer Analyse zufällig ausgewählter Homepages (als Ersatz für die mangelnde Empirie) (Kap. 4) sowie einer äußerst explorativen Studie mit sechs schriftlichen Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen (davon fünf aus Baden-Württemberg) mit nur sehr wenig belastbaren Ergebnissen (Kap. 5) würden wir die folgenden Aussagen als zentrale Ergebnisse der Expertise herausstellen:

- Demokratiebildung ist zumindest konzeptionell an den Förderschulen angekommen.
- Das schlägt sich erstens in der klaren Benennung demokratiebezogener Themen in den Bildungsplänen und Rahmenverordnungen nieder. Zweitens zeigen die Homepages und Interviews, dass zumindest einzelne Dimensionen der Demokratiebildung, vor allem im Bereich der Partizipation

und des Sozialen Lernens den Weg in die Förderschulpraxis gefunden zu haben scheinen.

- Deutlich wird aber auch, dass die politikdidaktische Vermittlung des deutschen Institutionengefüges und explizite Grund- und Menschenrechtsbildung eine äußerst marginale Rolle spielen. Diese Schieflage zugunsten eines demokratiepädagogischen Zugangs und des Sozialen Lernens scheint uns angesichts der nach wie vor offenen Frage, welche konkreten Transfereffekte für außerschulische politische Partizipation und insbesondere für die Stärkung des Vertrauens in Demokratie als Regierungssystem damit in Verbindung stehen, problematisch.
- Diese Frage verweist auch auf einen eklatanten Mangel an (evidenzbasierter) empirischer Forschung im Bereich der Demokratiebildung an Förderschulen, der dringend angegangen werden sollte. Die empirische Forschung sollte sich dabei im Sinne der Adressat*innenorientierung des Beutelsbacher Konsenses nicht nur auf Förderschüler*innen beschränken, sondern inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche mit umfassen – auch um hier zu belastbaren Ergebnissen der Konsequenzen und Effekte von Demokratiebildung besonders vulnerabler Gruppen zu gelangen.
- Ohne dass wir das Thema in dieser Expertise umfassend entfalten konnten, so ist nach unserem Kenntnisstand festzuhalten, dass die sonderpädagogische Lehrkräftebildung und Lehrer*innen-Fort- und -Weiterbildung dem Thema der Demokratiebildung bislang keine besondere Aufmerksamkeit schenkt. Hier wäre ein demokratiebildnerisches Nachrüsten dringend geboten, um die bestehenden Formate mit entsprechenden Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen zu flankieren. Dieser Aspekt könnte bei künftigen Re-Akkreditierungen dieser Studiengänge einfach Berücksichtigung finden.
- Schließlich ist auf der Angebotsseite ein deutlicher Mangel an zielgruppenspezifischen Angeboten zur Demokratiebildung speziell für Förderschulen zu konstatieren, der die in diesem Kontext marginale Rolle dieser Schulform noch einmal unterstreicht.

Als Gesamtfazit wäre festzuhalten, dass eine Ausdehnung von Demokratiebildung in Schulpraxis und Ausbildung sowie die breiter angelegte Entwicklung von (außer-curricularen) Unterrichtsprogrammen und die Stärkung eines subjekt-, handlungs- und lebensweltorientierten Politikunterrichts – ohne die positive Entwicklung im Bereich Demokratiepädagogik und Sozialem Lernen wieder herunter zu fahren! – dringend geboten ist, solange die überwiegende Mehrzahl von Schüler*innen mit diagnostizierten Einschränkungen nach wie vor an dieser umstrittenen Schulform beschult wird und gleichzeitig demokratische Einstellungen und Haltungen zunehmend prekärer werden.

1 Einleitung

Das deutsche Förderschulsystem genießt insgesamt einen sehr zweifelhaften Ruf. Zum einen ist es historisch belastet durch die systematische Kooperation beim Euthanasie-Programm der Nationalsozialisten (vgl. u. a. van Essen 2013, S. 76–77; Schumann 2018, S. 14–20). Zum anderen wird argumentiert, dass die Existenz eines segregierten Förderschulsystems zur Verfestigung der ausgrenzenden Kategorie Behinderung maßgeblich beiträgt (vgl. z. B. Powell/Pfahl 2012; Pfahl 2014). Grundsätzlich wird schließlich drittens in Frage gestellt, dass das hochgradig ausdifferenzierte deutsche Förderschulsystem¹ tatsächlich Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Einschränkungen überhaupt zu Gute kommt, was die kognitive und soziale Entwicklung im Schulverlauf betrifft (vgl. z. B. Wocken 2007; Baulig 2007, S. 242). Aus all diesen Gründen besteht mittlerweile ein übergreifender Konsens in der deutschen erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung, dass sich das „Konzept der Integration durch Aussonderung [...] nicht bewährt hat“ (Zinsmeister 2017, S. 604).

Auch international ist Deutschland für die Segregation von etwa vier bis fünf Prozent einer jeweiligen Schüler*innenkohorte scharf kritisiert und der Menschenrechtsverletzung angeklagt worden – maßgeblich hierfür war der Bericht des UN-Sonderberichterstatters für Menschenrechte Vernor Muñoz, der zu einem sichtbaren Impact in der Diskussion über das deutsche Bildungssystem geführt hat (Muñoz 2007). Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch das Parlament der Bundesrepublik 2009 stehen das Thema Inklusion und die Schaffung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland auf der Agenda. Inklusion gilt in diesem Zusammenhang als vielversprechende Antidiskriminierungsstrategie, die unter anderem Kindern und Jugendlichen zu ihrem Menschenrecht auf inklusive und qualitativ hochwertige Bildung verhelfen soll (Bittlingmayer/Sahrai 2017). Im Zuge des breiten Diskurses um Inklusion wird die Existenzberechtigung von Förderschulen als segregierte und eigenständige Schulform unterhalb der Regelschule seit mehr als einem Jahrzehnt sehr offen diskutiert. Die umfangreiche Diskussion um das segregierte Förderschulwesen und die Fragen und Zweifel bei der Etablierung und Umsetzung eines inklusiven Bildungswesens (gemeinsame Schule für alle) haben allerdings paradoxerweise dazu geführt, dass die aktuelle Praxis der Förderbeschulung kaum noch Thema ist. Die Schwierigkeiten, Widerstände und Unzulänglichkeiten bei der Umsetzung von Inklusion decken gewissermaßen das Thema der

¹ Bereits die Terminologie zur Bezeichnung einer unterhalb der Regelschulen angesiedelten Schulform variierte sehr stark zwischen den Bundesländern – aktuell unterscheiden lassen sich Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (Baden-Württemberg) und Förderschulen, die in 15 anderen Bundesländern – schneller oder langsamer – die ältere Bezeichnung Sonderschule, die zunehmend als diskriminierend galt, abgelöst hat. Dafür heißen die Studiengänge, die zur Berechtigung der Ausübung des Lehrberufs führen, immer noch Sonderpädagogik und der Berufsstand entsprechend Sonderpädagoge und Sonderpädagogin. Terminologischer Ausgangspunkt waren Ende des 19. Jahrhunderts Schwachsinnigenschulen. Ob der aktuell neutral klingende Begriff der Förderschulen in späterer Zeit ähnlich diskriminierend klingt, bleibt abzuwarten. Vgl. zur Geschichte der Sonderpädagogik z. B. Ellger-Rüttgardt 2007.

Demokratiebildung und der politischen Bildung im Kontext der segregierten sonderpädagogischen Beschulung zu. Dies deshalb, weil sich der wissenschaftliche und öffentliche Fokus fast ausschließlich auf inklusive Schulen richtet, die Frage nach Gelingensbedingungen und inklusiver Fachdidaktik im Mittelpunkt steht und die nach wie vor existierenden Förderschulen dadurch aus dem Blickfeld geschoben werden. Das wird sehr deutlich in einem Sammelband, in dem die Didaktik inklusiver politischer Bildung zum zentralen Thema wird und in dem in den allermeisten Beiträgen die nach wie vor existierende Beschulung in förderschulischen Settings keine Erwähnung findet (vgl. Dönges et al. 2015). Exemplarisch ist der durchaus interessante Beitrag von Anja Besand und David Jugel, in dem die Frage nach inklusiver politischer Bildung verfolgt wird: „Wenn wir in der politischen Bildung den Begriff ‚Inklusion‘ nicht alleine auf die Vermittlung besserer Teilhabechancen für Menschen mit Behinderung beziehen, dann ist es in der zukünftigen Arbeit im Bereich der politischen Bildung auch nicht damit getan, Menschen mit Behinderung als zusätzliche und neu zu adressierende Gruppe anzusprechen. Es reicht nicht, politische Informationsbroschüren in Leichter Sprache anzubieten, wenn es uns nicht gleichzeitig gelingt, angemessene Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler der Haupt-, Real- oder Berufsschule zu entwickeln“ (Besand/Jugel 2015, S. 54f.).

Die vollständige Ausblendung oder doch zumindest die seltene Thematisierung der Förderschulen und ihrer Schüler*innen ist kein Privileg der politischen Bildung, Demokratiepädagogik oder Politikdidaktik (vgl. als seltene Ausnahme Baulig 2007). Auch in der soziologischen und empirischen Bildungsforschung spielt die Förderschule eine stark untergeordnete Rolle. So wurde in den berühmten PISA-Befragungen erst im Jahr 2012 in Deutschland erstmalig eine Zusatzerhebung zu 15-jährigen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt und die Stichprobe im Sinne einer nationalen Option erweitert (Prenzel 2013, S. 28; vgl. hierzu auch Müller et al. 2017). Das blieb allerdings die Ausnahme, denn in den Jahren 2015 und 2018 gingen Schüler*innen an Förderschulen wieder (wie vor 2012) ausschließlich als kleine Teilstichprobe in die Gesamtstichprobe ein, auf dessen Grundlage sich keine systematischen Aussagen über Förderschüler*innen treffen lassen.

Diese sichtbare Ausklammerung der untersten Hierarchieebene des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems ist gerade in Hinblick auf die Frage nach demokratischer Bildung und Beteiligung einigermaßen dramatisch, weil hier eine besonders benachteiligte Gruppe von Kindern und Jugendlichen keine Aufmerksamkeit erhält, auf die die Diagnose einer politischen Repräsentationskrise in besonderem Maße zutrifft. Auch wenn eine gestiegene Anzahl an Publikationen zum Bereich der Sonderpädagogik insgesamt zu konstatieren ist, so ist doch die Sonderpädagogik bzw. die Förderschule für das Themenfeld der politischen Bildung nach wie vor ein Fremdkörper. Eine Google-Recherche mit den Begriffen Förderschule und politische Bildung, Demokratie oder verwandter Begriffe offenbart schnell, dass im Vergleich zu beinahe beliebigen anderen Themen der Bildungsforschung und politischen Bildung der Kenntnisstand nur als äußerst dürftig bezeichnet werden kann. Die vorliegende Expertise kann hier auch keine Wunder vollbringen, sondern verfolgt für vor allem das eher bescheidene Ziel, das Thema Förderschule und Demokratie stärker auf die Agenda der politischen Bildung, Bildungssoziologie, empirischen Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlichen Analysen zu setzen.

Im Zentrum der Expertise steht die Frage nach dem Umfang und den Formen von Demokratiebildung an Förderschulen. Das kann hier nicht erschöpfend geschehen, dazu ist das deutsche föderale Bildungssystem gerade in Hinblick auf das Förderschulwesen zu zerklüftet. Wir analysieren aber vier heterogene Bundesländer, die in ihrem Umgang mit der Existenz von Förderschulen und der Umsetzung schulischer Inklusion markante Differenzen aufweisen.

Im Folgenden werden wir zunächst grundsätzlicher klären, was unter Demokratiebildung aus unserer Sicht zu verstehen ist (Kap. 2), um zu einer für die weiteren Schritte tragfähigen Operationalisierung der heterogenen Verständnisse von Demokratiebildung zu gelangen. Auf diesem Fundament erfolgt eine Analyse spezifischer Dimensionen der institutionellen Rahmungen für Demokratiebildung an Förderschulen (Kap. 3). In diesem Kapitel zeichnen wir kurz die jüngere Entwicklung des Förderschulsystems in den vier Bundesländern nach (Abs. 3.1) und analysieren dann entlang eines vierdimensionalen Begriffs der Demokratiebildung sonder-/förderpädagogische Bildungspläne und Richtlinien und werfen am Ende jeweils einen kurzen Blick auf eventuelle aktuelle Vorhaben im Bereich von Demokratiebildung (Abs. 3.2). Um sich in Zeiten verunmöglichter direkter Empirie verursacht durch die sogenannte Corona-Krise der Frage nach Demokratiebildung in Förderschulen wenigstens ansatzweise empirisch zu nähern, haben wir im vierten Kapitel stichprobenartig Homepage-Analyse von Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte aus den vier Bundesländern nach Formen und Inhalten von Demokratiebildung gescreent (Kap. 4). Im fünften Kapitel stellen wir eine aufgrund der sehr geringen Datenbasis von nur sechs schriftlichen Interviews explorativ gehaltene Befragung von Förderschullehrkräften und Schulleitungen vor (Kap. 5). Im sechsten Kapitel diskutieren wir die aus unserer Beschäftigung mit der Frage nach Demokratiebildung an Förderschulen entstandenen Einsichten und Eindrücke und benennen aus unserer Sicht offene Forschungsfragen (Kap. 6).

Um unser Vorgehen und unsere Hintergrundmaterialien möglichst transparent zu halten, haben wir einen umfangreichen Anhang erstellt, der die ausführliche Darstellung der Homepages der Förderschulen (Anhang 1), den erstellten (und nicht zur Anwendung gelangten) Interview-Leitfaden (Anhang 2) sowie den daraus entwickelten schriftlichen Fragebogen (Anhang 3) enthält.

2 Schulische Demokratiebildung – ein cursorischer Überblick und eine analytische Differenzierung

In den letzten beiden Jahrzehnten hat schulische (ebenso wie auch außerschulische) Demokratiebildung bzw. Demokratieförderung bildungspolitisch eine geradezu stetig wachsende Aufmerksamkeit erfahren. Das hat offensichtlich damit zu tun, dass die Stabilität eines demokratischen Regierungssystems und die Reproduktion demokratischer Verhältnisse von zunehmend mehr Bürger*innen und Repräsentant*innen aus Gesellschaft, Politik, Wissenschaft, Kultur und Journalismus als immer weniger selbstverständlich betrachtet werden. Demokratiebildung in einem generellen Sinn der Stärkung schulischer und pädagogischer Bemühungen, Kinder und Jugendliche für demokratische Werte, Verfahren, Haltungen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften sowie die Unterstützung eines demokratischen Regierungssystems zu gewinnen, hat kontinuierlich an gesellschaftspolitischer Relevanz und in den Fachdiskursen politischer Bildung und allgemeiner Pädagogik an Resonanz gewonnen. Das erklärt sich daraus, dass die Krisensymptome in den westlichen Demokratien sowohl im Spektrum als auch in der Intensität in den letzten Jahren offensichtlich zugenommen haben. Die wichtigsten gegenwärtigen Herausforderungen demokratischer Rechtsstaaten ergeben sich insbesondere aus vier größeren miteinander zusammenhängenden Entwicklungen:

(a) Neben einem konsolidierten organisierten und zunehmend intellektuell unterfütterten Rechtsextremismus (vgl. z. B. Quent 2020; Pfahl-Traughber 2019a; Salzborn 2018), dem im Zusammenhang des sogenannten „Nationalsozialistischen Untergrunds“ (Ramelsberger 2019) spät offenbar werdenden Rechtsterrorismus (vgl. Botsch 2019; Virchow 2019), islamistischem Extremismus und Terrorismus (Goertz/Holst 2019), stellt der beispiellose Aufstieg rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien in nahezu allen europäischen Ländern, aber auch in weiteren Staaten der Welt (wie insbesondere den USA und Brasilien) die zentrale Herausforderung dar (vgl. z. B. Koppetsch 2019; Manow 2019; Minkenberg 2018; von Beyme 2018, Holtmann 2018; Hartleb 2017, Mudde/Kaltwasser 2017; Müller 2016; Lewandowsky/Siri 2016; Priester 2016). Selbst in dem langjährig stabilen politischen Parteien-System der Bundesrepublik Deutschland, in dem sich rechtspopulistische Bewegungen und Parteigründungen lange nicht flächendeckend und längerfristig durchsetzen konnten, hat sich inzwischen mit der sogenannten Alternative für Deutschland (AfD) eine relativ neue Partei mit Fraktionen im Bundestag und allen Landtagen mit z. T. mit erheblichen Stimmen- und Sitzanteilen, fest etabliert (vgl. Koppetsch 2019; Schroeder/Weßels 2019; Hartleb 2017; Häusler 2016). Diese neue Partei durchläuft gleichzeitig einen kontinuierlichen Wandel in rechtsextremistischer Richtung (Pfahl-Traughber 2019b), so dass die AfD inzwischen dauerhaft vom Verfassungsschutz beobachtet wird, auch wenn der aktuelle Flügelkampf in der AfD als im Ausgang offen bezeichnet werden muss.

(b) Eine weitere zentrale Herausforderung der demokratischen Verhältnisse besteht in Entwicklungen im Zusammenhang eines digitalen Strukturwandels politischer

Öffentlichkeit, wie sich an den inzwischen allseits bekannten Schlagworten „Fake News“, „Fake Accounts“ bzw. „Social Bots“, „Echokammern“ bzw. „Filterblasen“, „Lügenpresse“, „Hate Speech“ usw. zeigt (vgl. dazu z. B. Renn 2019; Pörksen 2018; Russ-Mohl 2018; Marschall 2017; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2017; Schirmmacher 2015). Insgesamt lässt sich eine forcierte Fragmentierung von Medienangeboten und -nutzungen beobachten, die eine kollektive Selbstverständigung über Fragen von allgemeinem Interesse im Rahmen einer demokratischen Öffentlichkeit erschweren sowie die Ausbreitung von Verschwörungsideologien begünstigen. Die organisierte Manipulation von Wahlen und Referenden durch Internetkampagnen und in sozialen Medien (vgl. z. B. Leisegang 2018) stellen eine zunehmende Bedrohung für demokratische Willensbildungsprozesse dar. Die in den Kontexten sozialer Medien breitere Resonanz findenden oft einseitig affektiven, häufig aggressiven, Personen und Gruppen beleidigenden sowie politik- und systemverachtenden Stellungnahmen gefährden offensichtlich das in den westlichen Demokratien erreichte Niveau eines zivilisierten politischen Diskurses und friedlichen Austrags von Interessenskonflikten in erheblichem Maß. Damit im Zusammenhang steht eine in den Medien berichtete Proliferation von Gewalt- und Mordandrohungen gegenüber Politiker*innen, Verbandsvertreter*innen, Journalist*innen und sozial engagierten Bürger*innen, die in den Medien breite Resonanz findet und damit weiter forciert wird.²

(c) Eine diesen Entwicklungen zugrundeliegende schon längerfristig wirkende große Herausforderung für demokratische Verhältnisse besteht in empirisch vielfach nachgewiesenen zunehmend (insbesondere nach sozialer Herkunft und Bildungsgrad) sozial selektiven Mustern politischer (konventioneller wie unkonventioneller) Partizipation und der damit verbundenen Konsequenz (zumindest subjektiv empfundenen) unzureichender politischer Repräsentation bei bestimmten Gruppen (vgl. z. B. Geißel 2015; Schäfer 2013; Schäfer et al. 2013; Merkel/Petring 2012; Bödecker 2012; Böhnke 2011). Es gibt Indizien dafür, dass Politik- bzw. Politikerverdrossenhaft sich in bestimmten Kontexten und Fällen zu Demokratiedistanz und schwindender Unterstützung für demokratische Regierungssysteme entwickelt (hat) (Bertelsmann-Stiftung 2019; Mounk 2018; Foa/Mounk 2016).³ Auswertungen von europäischen Umfragedaten zeigen, dass die demokratischen Kerninstitutionen repräsentativer Demokratien (Parteien, Parlamente und Regierungen) auf Seiten der Bürger*innen der westlichen Demokratien einem kontinuierlichen Vertrauensschwund unterliegen, während gleichzeitig das Vertrauensniveau in zwar demokratisch kontrollierte, aber nicht unmittelbar wählbare Institutionen (wie z. B. Militär, Polizei,

² Lt. einer aktuellen Pressemitteilung des Bundesministeriums des Innern haben insbesondere politisch motivierte Straftaten gegen Amts- und Mandatsträger*innen im Jahr 2019 um 433 Fälle (insgesamt 1674), das ist ein Zuwachs um 25 Prozent gegenüber dem Vorjahr, zugenommen. Verfügbar über: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2020/05/fallzahlen-politisch-motivierte-kriminalitaet-2019-vorgestellt.html>; [31.05.2020]

³ Die Shell Studie 2019 (Shell Deutschland Holding 2019): berichtet hohe Zustimmungswerte Jugendlicher bei einigen Populismus-affinen Aussagen, obwohl die Shell-Jugendstudien ansonsten kontinuierlich hohe Unterstützungsraten für Demokratie im Allgemeinen bei den jeweils befragten Jugendlichen ausweisen.

Gerichte) weit darüber liegt und teilweise zugenommen hat (Merkel/Krause 2015; Gaiser et al. 2016; Shell Deutschland Holding 2019).

(d) Empirische Studien weisen seit Jahren bei einem signifikanten Bevölkerungsanteil in Deutschland relativ stabile und z. T. auch angestiegene Ungleichwertigkeitsvorstellungen bzw. Einstellungsmuster sogenannter gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Heterophobie, Islamophobie, Sexismus, Etabliertenvorrechte) aus (vgl. z. B. Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper 2015, Heitmeyer 2011), die zu den verfassungsmäßig garantierten Menschen- und Grundrechten demokratischer Regime in direktem Gegensatz stehen. Im Umfeld der Verfestigung solcher Ungleichwertigkeitsideologien waren in den vergangenen Jahren wiederholt Radikalisierungen sowie gewalttätige Übergriffe und Mordanschläge zu beobachten (vgl. BMI 2020).

Vor diesem Hintergrund häufen sich öffentlich geäußerte Zweifel über den selbstverständlichen Fortbestand demokratischer Verhältnisse und gleichzeitig politische Bekenntnisse, im (auch gerade schulischen) Bildungsbereich mehr für die Stabilität demokratischer Verhältnisse durch Demokratie- und Partizipationsförderung tun zu wollen. Von der aktuellen Konjunktur des Themas der schulischen (und auch außerschulischen) Demokratiebildung zeugen zahlreiche politische Erklärungen⁴, institutionelle Vorgaben, Richtlinien und Beschlüsse sowohl auf europäischer⁵ und nationaler Ebene⁶ als auch auf der Ebene der einzelnen Bundesländer. Es gibt kaum einen neueren Koalitionsvertrag, in dem dies nicht explizit zum Thema wird. Im Koalitionsvertrag der amtierenden Bundesregierung heißt es z. B.: „Wir wollen Jugendliche für Politik begeistern und die Akzeptanz unserer Demokratie stärken. Das gesellschaftliche und politische Engagement sowie die kulturelle Bildung junger Menschen sind für uns von großer Bedeutung. Hierzu wollen wir mehr Mittel zur Verfügung stellen“ (CDU/CSU/SPD 2018, S. 23).⁷ Die im Umfeld der politischen

⁴ Das Thema ist in öffentlichen Äußerungen und Beiträgen der Massenmedien zunehmend präsent. Selbst in Festansprachen, z. B. der Bundeskanzlerin und des Bundespräsidenten ist der Fortbestand von Demokratie ein Thema. So wies Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in seiner Weihnachtsansprache am 25.12.2019 auf verschiedene Demokratiegefährdungen hin und sagte u. a.: „Nehmen wir das bitte nicht als selbstverständlich! Wir brauchen die Demokratie – aber ich glaube: derzeit braucht die Demokratie vor allem uns! [...] Was die Demokratie braucht sind selbstbewusste Bürgerinnen und Bürger – mit Zuversicht und Tatkraft, mit Vernunft, Anstand und Solidarität.“ (Steinmeier 2019, S. 3)

⁵ Z. B. die Europarats-Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung von 2010.

⁶ Als aktuelles Beispiel sei hier das Programm „Demokratie leben!“ (<https://www.demokratie-leben.de/>) erwähnt, in dessen Rahmen das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Zeitraum von 2015-2019 zahlreiche Initiativen und Vereine sowie Städte und Gemeinden unterstützt, die sich in einem weiten Sinn um Demokratieförderung bei Jugendlichen bemühen. Das Programm wurde inzwischen in großen Teilen verlängert.

⁷ Um noch einige weitere Beispiele zu nennen: „Wir stärken die Demokratieverziehung und Wertebildung an den Schulen. Damit stützen wir das Bewusstsein für die Unverhandelbarkeit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.“ (CSU/Freie Wähler 2018, S. 52) Im neuen Koalitionsvertrag in Hessen findet sich neben Maßnahmen der Extremismus-Prävention und der Förderung von Bürgerengagement ein eigener Abschnitt mit dem Titel: „Politische Bildung ist das Fundament der Demokratie.“ (CDU Hessen/Bündnis 90/Die Grünen Hessen 2019, S. 33). Im geltenden baden-württembergischen Koalitionsvertrag heißt es: „Schülerinnen und Schüler sollen den

Bildung häufig gegebenen Hinweise darauf, dass Demokratien auf demokratische Einstellungen und Kompetenzen der Bürger*innen und damit auf Bildungs- und Lernprozesse angewiesen sind⁸, ist inzwischen auch auf der Ebene öffentlicher Rhetorik zu einer Selbstverständlichkeit geworden. So heißt es, um ein willkürliches Beispiel herauszugreifen, in einer Publikation des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2015, S. S. 25) zu Qualitätsstandards demokratischer Beteiligung in verschiedenen Settings: „Unsere Demokratie braucht Menschen, die Verantwortung übernehmen und sich einmischen. Demokratische Werthaltungen und Kompetenzen müssen früh gelernt werden. Niemand wird als Demokrat geboren.“

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im Herbst 2018 die Beschlüsse zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ von 2009 (KMK 2018a) und „Menschenrechtserziehung in der Schule“ von 1989/2000 (KMK 2018b) überarbeitet, erweitert und z. T. den aktuelleren fachwissenschaftlichen Standards angepasst. Im neuen Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ wird Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe und Aufgabe von Schulentwicklung aufgefasst (S. 2–5):

„Eine rechtsstaatlich verfasste Demokratie ist nicht selbstverständlich. Sie musste und muss immer wieder erlernt, erkämpft, gelebt und verteidigt werden. Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten. [...] Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden. [...]. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe. [...] Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden.“

Eine Reihe von Bundesländern hat in jüngerer Zeit, z. T. bereits vor, z. T. auch infolge der erwähnten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, weitergehende Konzepte der Förderung von Demokratiebildung von unterschiedlicher Reichweite

Wert der Demokratie durch Teilhabe bereits in der Schule erfahren können.“ (Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg/CDU Baden-Württemberg 2016, S. 32); vgl. hierzu ausführlicher den Abschnitt 3.3.

⁸ Zwei Beispiele statt vieler: „Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft [...]. Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ (Negt 2010, S. 13) – „Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. Wir müssen junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen.“ (Edelstein 2012, S. 40)

und Ausrichtung entwickelt. Nachfolgend einige Beispiele außerhalb der vier ausgewählten Bundesländer, die wir im Folgenden näher betrachten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

In Bayern wurde im September 2017 per kultusministerieller Bekanntmachung ein neues „Gesamtkonzept für die politische Bildung an bayerischen Schulen“ in Kraft gesetzt, durch das politische Bildung mit dem deutlichen Fokus auf Demokratiebildung als ein weiteres schulform- und fächerübergreifendes Bildungsziel verbindlich institutionalisiert wurde und die Schulleitungen und Lehrkräfte, zusammen mit einem gleichzeitig bereitgestellten Online-Portal, bei der Werte- und Demokratiebildung unterstützen soll (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019).

In Thüringen ist – aus Anlass eines dreifachen Jubiläums: 100 Jahre Weimarer Reichsverfassung, 70 Jahre Grundgesetz und 30 Jahre nach der friedlichen Revolution in der Ex-DDR – eine Initiative sowie ein 2018 begonnenes Projekt zur Stärkung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung in ganz unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Schulen und Kitas) mit dem Titel „Thüringen 19_19“ entstanden. Die einzelnen ausgewählten Bildungseinrichtungen erhalten multiprofessionelle Qualifikationsangebote, eine kontinuierliche Prozessbegleitung durch ein Projektteam und sollen vernetzt werden.⁹

In Rheinland-Pfalz hat die amtierende Bildungsministerin Stefanie Hubig im Januar 2019 im Rahmen einer Regierungserklärung unter dem Titel „Demokratie macht Schule: Rheinland-Pfalz stärkt Demokratiebildung, Erinnerungskultur und europäisches Miteinander“ ein mit vier Millionen Euro ausgestattetes Maßnahmenpaket angekündigt, das insbesondere die Ausweitung des Sozialkundeunterrichts, die Stärkung der Erinnerungskultur (z. B. durch Besuche von Gedenkorten, die im Rahmen der Lehramtsausbildung verbindlich sind) und die Förderung von Programmen des europäischen Schüleraustausches beinhaltet. Unterstützt werden die Lehrkräfte mit neuem Unterrichtsmaterial sowie Fortbildungs- und Vernetzungsangeboten im Kontext von eingerichteten zentralen Service- und Anlaufstellen.¹⁰

⁹ Vgl. <https://www.thueringen19-19.de/>; [31.05.2020]. Die Projekt-Ressourcen, die aus Mitteln des „Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit“ des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und des BMFSFJ-Programms „Demokratie Leben!“ stammen, sind allerdings sehr begrenzt und insofern bislang nur wenige Schulen beteiligt.

¹⁰ Vgl.: <https://www.rlp.de/de/aktuelles/einzelsicht/news/detail/News/erinnern-leben-demokratie-und-europa-erleben/>; [28.05.2020]. Bereits 2017 hatte sich in Rheinland-Pfalz auf Initiative der Ministerpräsidentin Dreyer ein Bündnis zivilgesellschaftlicher und staatlicher Organisationen mit dem Titel „Demokratie gewinnt!“ gebildet, das aus dem seit 2006 jährlich veranstalteten „Demokratietag“ (hervorgegangen aus dem bundesweiten Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen & leben“), entstanden ist. Ziel des Bündnisses ist es laut der Ministerpräsidentin, „die Lern- und Lebensorte von Kindern und Jugendlichen demokratisch und partizipativ zu gestalten, damit sie auf klein auf demokratische Haltungen und Kompetenzen erwerben können.“ (<https://demokratie-gewinnt.rlp.de/>; [28.05.2020]).

In Hessen hat das Hessische Kultusministerium (2019) eine umfangreiche Handreichung zur „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“ für Schulen und Lehrkräfte aller Schulformen herausgegeben, die wesentliche Aspekte von Demokratie- und Grundrechtsbildung beinhaltet, demokratiegefährdende Herausforderungen im schulischen Kontext thematisiert und zahlreiche praxisrelevante Hinweise enthält.¹¹

In Sachsen ist mit Beginn des Schuljahres 2019/20 im Rahmen einer Reform der Lehrpläne und Stundentafeln politische Bildung gestärkt worden. Das Fach „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung“ ist an sächsischen Oberschulen ebenso wie das Fach „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“ an sächsischen Gymnasien seitdem ab der siebten. Klassenstufe Pflichtfach, während es zuvor erst ab der neunten Klassenstufe unterrichtet wurde. Darüber hinaus sind Medienbildung und Sensibilisierung für nachhaltige Entwicklung explizit als Querschnittsaufgaben für alle Fächer definiert worden und der neue Lernbereich „Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher auf kommunaler Ebene“ ist am Gymnasium eingeführt worden.¹²

In Niedersachsen sind zu Beginn dieses Jahres vom Kultusminister Tonne im Rahmen der 2019 proklamierten Initiative „Demokratisch gestalten“ weitere Maßnahmen des Ausbaus der Demokratiebildung angekündigt worden, „um Kinder und Jugendliche in ihrem Wissen und Engagement für Demokratie und Menschenrechte zu stärken.“ Geplant sind ein Erlass zur Demokratiebildung zur Förderung demokratischer Schulentwicklung und einer partizipativen Schulkultur sowie die Bereitstellung von schulformbezogenen Musterkonzepten und eine stärkere Ausrichtung der Lehramtsaus-, -fort- und -weiterbildung auf Demokratiebildung. Zudem sollen schulische Netzwerkverbände, Kooperationen mit außerschulischen Partnern gefördert und im Primarbereich ein stärkerer Fokus auf Kinderrechte und Beteiligung gelegt werden.¹³

Auch in Fachdiskursen der allgemeinen Pädagogik, der Erziehungswissenschaft sowie der politischen Bildung findet das Thema Demokratiebildung und -förderung bzw. pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und -populismus in den

¹¹ Vgl.: Hessisches Kultusministerium (2021); Hessisches Kultusministerium (2020)

¹² Vgl.: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020). Diese Lehrplan- und Stundentafelreform geht z.T. zurück auf Empfehlungen einer von der früheren sächsischen Kultusministerin Kurth im Sommer 2017 eingesetzten Expertenkommission (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2017), auf Basis derer bereits im Schuljahr 2017/18 an 15 Oberschulen Demokratie module erprobt wurden.

¹³ Siehe: Niedersächsisches Kultusministerium (2020). Online verfügbar über: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/kultusminister-tonne-stellt-umfassenden-massnahmenplan-zur-starkung-der-demokratiebildung-vor-185933.html>: [31.05.2020]

letzten Jahren zunehmend mehr Aufmerksamkeit, wie sich an der Menge an Publikationen¹⁴ und Zeitschriftenschwerpunkten¹⁵ zeigt. In der politischen Bildung und schulischen Politikdidaktik haben Konzepte und Debatten über Demokratie-Lernen, demokratische Kompetenzen sowie die demokratische Basis politischer Bildungsprozesse in den letzten Jahren erkennbar an Bedeutung gewonnen. Außerdem erfährt Demokratiebildung im Kontext einer Renaissance von Wertebildung (vgl. z.B. Verwiebe 2019; Schubarth et al. 2017; Steinherr 2017; Standop 2016; Bertelsmann-Stiftung 2016; Schubarth et al. 2010 und aktuell Burth/Reinhardt 2020) und der fachübergreifenden staatlichen Bildungsziele, wie sie in Landesverfassungen und Schulgesetzen verankert sind (z. B. Bieber 2016; Wiechmann/Becker 2016), deren Kern die Förderung der Akzeptanz der „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ beinhaltet, eine verstärkte Aufmerksamkeit. Für eine verstärkte „Werte- und Demokratieerziehung“ in der Schule hat sich – vor dem Hintergrund einer bei Eltern und Lehrkräften durchgeführten und von der Universität Tübingen ausgewerteten bundesweiten repräsentativen Umfrage (Drahmann et al. 2018) – auch der Verband Bildung und Erziehung (VBE) ausgesprochen.¹⁶ Sogar der Deutsche Philologenverband (DPhV) fordert eine starke Berücksichtigung des Grundgesetzes in der Lehrkräftebildung als eine Voraussetzung für Demokratiebildung in der Schule¹⁷, obwohl man annehmen kann, dass gerade an Gymnasien, auch im Rahmen eines umfänglicheren und fachlich qualifizierteren Politikunterrichts, Demokratiebildung bereits eine solide Grundlage haben müsste. Ein Ausdruck des aus den skizzierten Demokratiegefährdungen resultierenden Aufschwungs von Demokratiebildung ist auch die Konstituierung und der zunehmende Einfluss der von Schul-, Sozialisations- und Bildungsforschern wie z. B. Peter Fauser, Wolfgang Edelstein, Wolfgang Beutel, Kurt Edler, Lothar Krappmann, Helmolt Rademacher, Hermann Veith u. a. vertretenen „Demokratiepädagogik“¹⁸, die sich im Rahmen des schulpädagogischen Förderprogramms „Demokratisch Handeln“¹⁹ und des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007)²⁰ herausgebildet hat und sich inzwischen in einer kaum noch zu übersehenden Menge an Beiträgen und Materialien verbreitet hat.²¹

Die skizzierte bildungspolitische Konjunktur von Demokratiebildung bzw. -förderung hat allerdings eine Inflation von Titeln und Begriffen hervorgebracht, die zu

¹⁴ Z.B. Hentges 2020; Huneke et al. 2020; Schedler et al. 2019; Förster et al. 2019; Buchberger/Mittnik 2019; Möllers/Manzel 2018; Diendorfer et al. 2017; Berkessel/Beutel 2015;

¹⁵ Z. B. Journal für politische Bildung Nr. 02/2019; DJI Impulse Nr. 01/2018; E&W Erziehung und Wissenschaft Nr. 07-08/2019; Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 03/2018 u. Nr. 03/2019.

¹⁶ <https://www.vbe.de/presse/pressendienste-2019/es-braucht-mehr-werte-und-demokratieerziehung-an-schule/?L=0>

¹⁷ <https://www.dphv.de/aktuell/nachrichten/details/article/23-mai-2019-70-jahre-grundgesetzlin-klitzing-das-grundgesetz-muss-in-die-universitaere-phase-de.html>

¹⁸ Im Jahr 2005 wurde die „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) gegründet (<http://www.degede.de/>).

¹⁹ <https://www.demokratisch-handeln.de/>

²⁰ <http://blk-demokratie.de/>

²¹ Seit 2012 werden von Vertreter*innen der Demokratiepädagogik regelmäßig Jahrbücher mit verschiedenen Themenschwerpunkten der Demokratiebildung herausgegeben.

einer Unübersichtlichkeit und Unklarheit darüber geführt hat, ob sich mit den verschiedenen Bezeichnungen unterschiedliche Konzepte und Ausrichtungen verbinden und inwiefern diese sich von einer, zumindest implizit der demokratischen Ausrichtung verpflichteten, politischen Bildung unterscheiden (Widmaier 2018). Neben „Demokratiebildung“ (z. B. Sturzenhecker 2020; Schneider/Gerold 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019), „Demokratieförderung“ (Voigt et al. 2018; Journal für politische Bildung Nr. 2/2019) und der erwähnten „Demokratiepädagogik“ (Beutel/Fauser 2011) gibt es z. B. die Begriffe der „Demokratieerziehung“ (Hessisches Kultusministerium 2021; Weyers 2014; KMK 2009; Himmelmann 2006), des „Demokratie-Lernens“ (Edelstein/Fauser 2001; Himmelmann 2007; 2017; Edelstein 2014; Liggesmeyer 2019; Burth/Reinhardt 2020), der „Demokratiedidaktik“ (Lange/Himmelmann 2010), des „Demokratiebewusstseins“ (Lange/Himmelmann 2007), der Förderung von „Demokratiekompetenz(en)“ (Himmelmann/Lange 2005; Reinhardt 2004; Himmelmann 2005; Veith 2010), der „demokratischen Resilienz“ (Edler 2017), „Citizenship Education“ (Kerner/Lange 2018) sowie „Bildung für die Demokratie“ (Goll 2011) oder „politische Bildung in der Demokratie“ (Ziegler/Waldis 2018). Darüber hinaus ist in einigen Kontexten „Demokratiebildung“ mit dem Begriff der „Extremismusprävention“ gleichgesetzt worden, der allerdings im fachwissenschaftlichen Kontext politischer Bildung stark kritisiert wird (z. B. Hafenecker 2019; Gill/Achour 2019).

Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten, fachliche oder konzeptuelle Akzente und interdisziplinäre Diskussionen einzugehen, lassen sich aus unserer Sicht vier distinkte Konzepte bzw. Dimensionen unterscheiden, die mit Demokratiebildung oder den in diesem Kontext verwendeten und oben genannten Begriffen in Verbindung gebracht werden. Diese vier verschiedenen idealtypisch zu verstehenden Ansätze überlappen sich i. d. R. im Rahmen von Demokratiebildungs-Programmen, Beiträgen zum Thema, bildungspolitischen Leitperspektiven, Bildungsplänen, schulischen Leitbildern usw. Sie können bei der folgenden Analyse von Lehrplänen, Schulleitbildern und Schulkulturen als Indikatoren des vorhandenen Umfangs und der inhaltlichen Ausrichtung und Qualität von Demokratiebildung dienen.

(a) Demokratiepädagogik

Die bereits erwähnte Demokratiepädagogik lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass sie eine demokratietheoretische mit einer demokratiepädagogischen Perspektive kombiniert. Die demokratietheoretische These lautet, dass der Fortbestand demokratischer Verhältnisse nicht allein auf politischen Institutionen, sondern ebenso sehr auf einer demokratischen und zivilgesellschaftlichen Kultur basiert, die in lebensweltlichen Kontexten durch weitgehende Partizipation und daraus resultierenden Anerkennungsverhältnissen erfahrbar ist (Fauser 2011). Die demokratiepädagogische These lautet, dass partizipatorische und dialogische Lehr- und Lernverhältnisse nicht allein von demokratie-intrinsischem Wert sind, sondern gleichzeitig die Voraussetzungen von gelingenden (auch fachlichen) Bildungsprozessen darstellen, indem damit wechselseitige Anerkennungsverhältnisse, Verantwortungsübernahmen, Stärkung der Selbstwirksamkeit und kooperatives Lernen begünstigt werden (Fauser 2016). Demokratiepädagogik kann vor diesem Hintergrund prioritär als maximal mögliche Partizipationsförderung in den vier Handlungsfeldern des Unterrichts (insbesondere durch die Einrichtung von Klassenräten), der Förderung

von Projekten (die durch die Gelegenheit zu gemeinsamer Planung, Verhandlung und Durchführung von Lehrinhalten Teambildungsprozesse ermöglichen), der Stärkung von innerschulischen Mitbestimmungsorganen (der Schüler*innen-Mitverwaltung, aber auch der Lehrkräfte und Eltern) und schließlich durch außerschulische Kooperationen mit Partnerinstitutionen und -organisationen in der Kommune („Lernen durch Engagement“ bzw. „Service Learning“) charakterisiert werden (Edelstein 2012, S. 44ff.). Dabei wird davon ausgegangen, „dass die Erfahrung demokratischer Verhältnisse im Nahbereich, in Familie, Schule, Verein oder Betrieb eine Voraussetzung für Interesse und Bereitschaft zu demokratischem Engagement auch im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat bildet.“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 19)

Ansatz	Demokratiepädagogik
Kernperspektive	Erfahrungs-, handlungs- und lebensweltbasierte Förderung demokratischer Orientierungen, Einstellungen, Haltungen (demokratischer Habitus) als zivilisatorische/zivilgesellschaftliche Unterfütterung demokratischer Institutionen. Förderung demokratischer Kultur im Sinn einer möglichst weitreichenden Partizipationsförderung als Aufgabe von Unterrichts-, aber insbesondere Schulentwicklung und Gemeindeentwicklung.
Demokratiebezug	Erweitertes Demokratieverständnis, das sich auf die Förderung von maximal möglicher Partizipation in allen gesellschaftlichen Teilbereichen und insbesondere in der Schule (Schule als „embryonic society“ – Dewey 1907) bezieht: Annahme eines Zusammenhangs von Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform.
Praxisbeispiele (Indikatoren)	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Partizipation in Schule und Unterricht, • Schülermitverwaltung, Schulversammlung, Schulparlament usw., • Klassenrat, • Projektlernen, Projekttag (Demokratietag, Kinderrechtetag usw.), • Streitschlichtung, Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung, • Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen, • Projekte des „Service-Learning“ bzw. „Lernen durch Engagement“ (systematische Verknüpfung des gesellschaftlichen Engagements mit fachlichen Lernzielen und curricularen Inhalten), • „Community-Service“ bzw. Sozialpraktika (keine systematische Verknüpfung mit Lernzielen und curricularen Inhalten).

(b) Politische Bildung

Anlass der Formierung und Konsolidierung demokratiepädagogischer Initiativen war auch eine Kritik des konventionellen Politikunterrichts als vorwiegend kognitive, abstrakte und lebensferne, auf politische Institutionen im engeren Sinn bezogene Wissensvermittlung, der in dieser Form als ungeeignet betrachtet wurde, den in den späten 1990er Jahren bei Jugendlichen zu beobachtenden Syndrome zunehmender Gewaltbereitschaft, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus-Anfälligkeit

und Abwendung von etablierten politisch-demokratischen Institutionen entgegenzuwirken und einen Beitrag zur Sozialisation eines demokratischen Habitus in Form der Identifikation mit demokratischen Verhältnissen zu leisten (Edelstein/Fauser 2001). Hinzu kommt, dass die Reichweite des schulischen Politikunterrichts aufgrund der geringen Rolle in Stundentafeln und Kernlehrplänen, seiner Relativierung durch sogenannte „Integrationsfächer“ wie „Politik/Wirtschaft“, „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“ u. ä. wie auch durch den außergewöhnlich hohen Anteil fachfremd erteilten Unterrichts im Sinn einer effektiven Demokratieförderung als begrenzt betrachtet werden muss (Gökbudak/Hedtke 2019; 2018; 2017; V. Lange 2018; D. Lange 2009).

Allerdings hat es seit der Formierung des demokratiepädagogischen Lagers starke Kritik von Vertreter*innen der schulischen Politikdidaktik gegeben, insbesondere hinsichtlich der Übertragbarkeit von Demokratie- und Partizipationskompetenzen von der Schulebene auf die Ebene der Organisationsform repräsentativer und parlamentarischer Demokratien (z. B. Massing 2002; Juchler 2005; Sander 2011; Gerdes/Bittlingmayer 2012). Denn Schulen sind z. B. keine sich selbst regierenden Einheiten wie Staaten, es gibt dort keine politischen Parteien, die Schüler*innen können nicht über die Lehrpläne abstimmen, die Schüler*innen wählen nicht die Schulregierung usw. Die Idee eines automatischen Transfers von pro-sozialen Einstellungen und Kompetenzen zu politischem Interesse und politisch-demokratischen Kompetenzen erscheint also schon intuitiv unrealistisch. Sie ist von empirischen Forschungsergebnissen auch nicht gedeckt. Es gibt viele Studien, die einen solchen Zusammenhang nicht belegen (z.B. Reinhardt 2010, 2009; Biedermann/Oser 2010; Burth/Reinhardt 2020).

Schulische politische Bildung bzw. Politikdidaktik bezieht sich, von vielfältigen Kontroversen über inhaltliche Schwerpunkte, Politikbegriffe, Kompetenzverständnisse, Bezugsdisziplinen, didaktische Konzepte und Methoden abgesehen, überwiegend auf die Entwicklung politischer Urteilskompetenzen (Bildung einer kritischen, reflektierten und selbstständigen Meinung über politische Sachverhalte) und, Handlungskompetenzen (Befähigung zu den eigenen Meinungen und Interessen angemessener politischer Partizipation) und Methodenkompetenzen (Beschaffung, Auswahl und kritische Bewertung politischer Informationen) auf der Grundlage von konzeptuellem Deutungswissen (GPJE 2004), womit explizites politisches Wissen und domänenspezifische Basis- und Fachkonzepte gemeint sind, die im Zuge der Kompetenzorientierung weiterentwickelt worden sind (Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Detjen et al. 2012). Vielfach im Zentrum politischer Bildung steht das Konzept von Mündigkeit (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 7ff.), die wiederum durch die im Fach weithin geteilten drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsens (Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*innen-Orientierung) pädagogisch gefördert werden soll (vgl. Sander 2016).

Ansatz	Politische Bildung / Politikdidaktik
Kernperspektive	Entwicklung und Förderung von politischen Urteils Kompetenzen, Handlungskompetenzen und Methodenkompetenzen auf Basis von politischem konzeptuellem Deutungswissen.
Demokratiebezug	Förderung eigenständiger und kritischer politischer Urteilsfähigkeit als Voraussetzung von gleich(berechtigt)er kompetenter Bürgerschaft und Partizipation in demokratischen politischen Systemen.
Praxisbeispiele (Indikatoren)	<ul style="list-style-type: none"> • Politikunterricht bzw. explizite Anteile politischer Themen im Gemeinschaftskunde-, Sozialkunde-, Sachunterricht oder in sonstigem fächerkombinierendem Unterricht, • Politische Planspiele, • Förderung von politischer Medienkompetenz, • Veranstaltungen, Exkursionen, Projektstage, -wochen zu explizit politischen Themen und/oder mit politischen Akteuren.

(c) Menschenrechts- und Grundrechtsbildung

Menschenrechtsbildung kann als ein Element von Demokratiebildung betrachtet werden, weil Menschen- und Grundrechte als Voraussetzung, zentrales Legitimationskriterium und in Form von demokratischen Beteiligungsrechten auch als ein notwendiges Element von Demokratien gelten (z. B. Merkel 2016; Schmidt 2010; Dahl 2000; Habermas 1992).

Von expliziter Menschenrechtsbildung wird gesprochen, wenn die einzelnen Menschenrechte, die existierenden Menschenrechtskonventionen, die Institutionen, Instrumente und Akteure des Menschenrechtsschutzes thematisiert werden sowie u. U. auch die die Menschenrechte tragenden Werte und Prinzipien – wie z. B. Selbstbestimmung, Egalität, Solidarität, und Universalität – erläutert, begründet und interpretiert werden (Fritzsche 2016, S. 187ff.). Explizite Menschenrechtsbildung geht aber nach Auffassung von Menschenrechts(bildungs)expert*innen darüber hinaus und meint nicht nur das „Lernen über Menschenrechte“ (also das Wissen über Menschenrechte und Menschenrechtskonventionen), sondern auch das „Lernen durch Menschenrechte“ (eine die Menschenrechte aller Beteiligten gewährleistende Lernumgebung und Menschenrechte beachtende Lernmethoden) und „Bildung für Menschenrechte“ (Befähigung zum Handeln und des Engagements für Menschenrechte einschließlich menschenrechtlicher Urteilskompetenz) (vgl. z. B. Weyers/Köbel 2016; Reitz/Rudolf 2014, S. 17f.; UN-Generalversammlung 2011; Sommer/Stellmacher 2009).

Grundrechte können als in nationalstaatliche Verfassungen übernommene Menschenrechte betrachtet werden, die durch die verfassungsrechtliche und nationalstaatliche Institutionalisierung eine unmittelbare Geltung und Durchsetzungsgewalt haben. Während eine analoge explizite Grundrechtsbildung allein durch schulische

und unterrichtliche Befassung mit Grundrechten, dem Grundgesetz und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung erfolgt, ist explizite Menschenrechtsbildung weitaus weniger präsent, wie verschiedene Umfragen zum Stellenwert und Umfang von Menschenrechtsbildung in den verschiedenen Schulformen, Lehrplänen und einzelnen Fächern bei den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer und deren Auswertung seitens des Deutschen Instituts für Menschenrechte ergeben hat. Menschenrechtsbildung wird ganz überwiegend eher als ein implizites Thema betrachtet (Reitz 2016; Reitz/Rudolf 2014; KMK 2008), durch die zwar Einstellungen, Orientierungen, Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften, die menschenrechtsadäquaten berechtigten Ansprüchen von individuellen Personen entgegenkommen, vermittelt werden, aber ohne dass ein direkter Bezug zu Menschenrechtsartikeln, -konventionen und -institutionen sowie ihrer moralischen Begründung, politischen Institutionalisierung und rechtlichen Normierung erfolgt (Fritzsche 2016, S. 187ff.). Menschenrechte als ein eigenes und politisches Thema spielen selbst in der Didaktik der politischen Bildung offenbar keine so entscheidende Rolle, wie man das angesichts ihrer allgemein anerkannten Bedeutung als internationale politische Rahmenbedingung zivilisatorischer Verhältnisse der Nachkriegszeit erwarten dürfte (Gerdes/Bittlingmayer 2017).²²

Eine explizite Menschenrechts- und Grundrechtsbildung muss, neben nationalen und internationalen Institutionen der Verankerung und Durchsetzung von Menschen- und Grundrechten, selbst als eine Voraussetzung der Geltung und Gewährleistung von Menschenrechten betrachtet werden, denn nur diejenigen Rechte, die auch bekannt sind, können auch mit Berechtigung eingefordert werden (Reitz 2016, S. 118) sowie als Maßstab der Bewertung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse dienen.²³

²² Die Antwort der Bundesregierung zum Thema „Menschenrechtsbildung in Schulen“ – in ihrem 6. Staatenbericht zum Stand der Realisierung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte – auf die Empfehlung Nr. 31 des UN-Wirtschafts- und Sozialrats (2011), Menschenrechtsbildung „in geeigneter Weise für Schüler und Studierende auf allen Ebenen des Bildungssystems“ vorzusehen, erklärt sich wohl daraus, dass hier nur implizite Menschenrechtsbildung oder explizite Grundrechtsbildung gemeint sein kann: „Alle Länder in Deutschland sehen die Erziehung zur Achtung der Menschenwürde als substanzielle Aufgabe und wesentliches Ziel der Schulen an. Die Thematik ist fest in den Lehrplänen der einschlägigen Fächer aller Schularten und Schulstufen verankert und Gegenstand zahlreicher außerunterrichtlicher Projekte und Initiativen.“ (Bundesrepublik Deutschland 2016, S. 70)

²³ In dem Beschluss der KMK (2018b, S. 4) zur Menschenrechtsbildung in der Schule heißt es: „Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, die Verwirklichung der Menschenrechte in ihrer umfassenden Bedeutung für jeden einzelnen Menschen und für alle gesellschaftlichen Gruppen als grundlegenden Maßstab zur Beurteilung und Bewertung der Lebensverhältnisse und Entwicklungen im eigenen Land wie in anderen Ländern zu erkennen.“

Ansatz	Menschenrechts- und Grundrechtsbildung
Kernperspektive	Explizite Grundrechts- und Menschenrechtsbildung als wesentliches Element des Menschenrechts auf Bildung und als Voraussetzung der Kenntnis der eigenen Rechte, des Respekts gegenüber den Rechten anderer und der Bewertung von politischen Prozessen und gesellschaftlichen Verhältnissen nach menschenrechtlichen bzw. grundrechtlichen Kriterien. Lernen über, durch und für Menschenrechte.
Demokratiebezug	Grundrechte, Menschenrechte, Partizipationsrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Schutzrechte der Opposition u. ä. gelten als integrale Elemente eines demokratischen Regimes, insofern sie einerseits demokratische Beteiligung ermöglichen und andererseits eine uneingeschränkte Durchsetzung von Mehrheitsinteressen zu Lasten von Minderheiten verhindern.
Praxisbeispiele (Indikatoren)	<ul style="list-style-type: none"> • Explizite Behandlung des Themas Menschenrechte im Unterricht (Politik, Gemeinschafts-, Sozialkunde, Ethik, Religion oder auch anderen Fächern), • Einsatz von Unterrichtseinheiten aus externen Programmen der Menschenrechtsbildung (z. B. Deutsches Institut für Menschenrechte, Bundes- oder Landeszentralen für politische Bildung, Amnesty International oder anderen Anbietern wie Betzavta, Lions-Quest u. a.), • Projekttag bzw. -wochen zu Menschenrechten oder Kinderrechten, Exkursionen zu Erinnerungsstätten.

(d) Soziales Lernen bzw. implizite Demokratie- und Menschenrechtsbildung

Unter dem Begriff des Sozialen Lernens kann ein breites Spektrum von (oft außer-curricularen und schulfachübergreifenden) schulischen Ansätzen und Programmen verstanden werden, das von der Stärkung des Schul- und Klassenklimas über die Förderung sozialer Kompetenzen (wie z. B. kommunikativer, kooperativer, konfliktlösungsorientierter, interkultureller Kompetenzen) und Selbstkompetenzen (Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) bis hin zur Förderung von Toleranz, wechselseitigem Respekt und Schüler*innen-Partizipationsförderung reicht.

Soziales Lernen gilt vielfach als Prävention nicht nur von Drogenmissbrauch, sondern auch von Gewalt, Mobbing, Fundamentalismus, Rassismus und Rechtsextremismus. Auch im Fall der Förderung sozialen Lernens sollen prosoziale Orientierungen und Kompetenzen sowie in diesem Sinn demokratische Verhältnisse in der Schule auch gerade fachliche Lernprozesse begünstigen.

Soziales Lernen wird vielfach mit den drei zuvor genannten Konzepten verknüpft. Im demokratiepädagogischen Diskurs wird Demokratie-Lernen häufig mit einer

gleichzeitigen Förderung von sozialen Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeiten, Empathie, wechselseitiger Anerkennung und der Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Verbindung gebracht. Konzepte der politischen Bildung im Primarstufenbereich fokussieren häufig Aspekte des Sozialen Lernens (Liggesmeyer 2019). Auch die Anwendung von erfahrungs-, lebensweltlich, kooperations-, partizipations- und handlungsorientierten Methoden im Fachunterricht können maßgeblich zu Sozialem Lernen beitragen. Insofern mit sozialem Lernen Orientierungen, Einstellungen und Kompetenzen gestärkt werden sollen, die einer „Kultur der Menschenrechte“ und einer „demokratischen Kultur“ korrespondieren, kann auch von „impliziter Menschenrechtsbildung“ bzw. „impliziter Demokratiebildung“ gesprochen werden.

Es gibt darüber hinaus Ansätze, die gerade mittels einer systematischen Verknüpfung von politischer Bildung oder Menschenrechtsbildung mit Sozialem Lernen versuchen, die Reichweite, Akzeptanz und Wirksamkeit von Demokratiebildung, auch in ansonsten schwieriger zu erreichenden Zielgruppen, zu erhöhen (Gerdes 2015; Bittlingmayer et al. 2012; 2013).

Ansatz	Soziales Lernen
Kernperspektive	Förderung von sozialen Kompetenzen (z. B. Toleranz und Respekt, Empathie, Kontakt-, Kommunikations-, Diskurs-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit) und Selbstkompetenzen (z. B. Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Frustrationstoleranz, Kritikfähigkeit), als Voraussetzungen und/oder Teilaspekte von demokratischen Kompetenzen bzw. politischen (Teilhabe-)Kompetenzen.
Demokratiebezug	Sehr weiter Demokratiebegriff, der bereits die intersubjektive Handlungskoordination und Aushandlung von Vereinbarungen (Demokratie als Lebensform) auf der Basis von Toleranz, wechselseitigem Respekt und Empathie als wesentliche Elemente einer eingelebten Demokratie einbezieht.
Beispiele (Indikatoren)	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Förderung von sozialen und Selbstkompetenzen im Fachunterricht (als definierte Bildungsinhalte) • Berücksichtigung der Förderung von sozialen und Selbstkompetenzen im Fachunterricht durch Einsatz von handlungsorientierten und kooperativen Methoden • Einsatz von Unterrichtseinheiten aus externen Programmen zur Förderung sozialen Lernens, fachübergreifenden Life Skills

In den folgenden Kapiteln werden wir auf der hier entwickelten Idealtypik der Frage nach Demokratiebildung an Förderschulen aus unterschiedlicher Perspektive nachgehen. Beginnen werden wir mit einer Art Policy-Analyse, in dem wir in den ausgewählten Bundesländern nach der Skizzierung unterschiedlicher Entwicklungspfade des Förderschulwesens Lehr- und Bildungspläne auf implizite und explizite Bezüge zu den Dimensionen der Demokratiebildung analysieren. Im weiteren Verlauf des

Kapitels werden wir dann die bildungspolitischen Rahmungen der Stärkung schulischer Demokratiebildung sowie aktuelle allgemeine bildungspolitische Flankierungen in den Blick nehmen.

3 Demokratiebildung in Förderschulen – die institutionelle Perspektive

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist durch die föderale Struktur und die bundeslandspezifischen bildungspolitischen Pfade das Förderschulwesen in Deutschland äußerst heterogen. Weil wir im Rahmen der Expertise unter Berücksichtigung des gegebenen Zeitrahmens nicht alle Bundesländer berücksichtigen können, haben wir uns bemüht, eine strukturanaloge Auswahl zu treffen, die die wichtigsten Merkmale des heterogenen Spektrums aufnimmt. Dabei ist eine solche Auswahl immer auch abhängig von den eigenen Feldzugängen und Kenntnissen. Auf dieser Grundlage haben wir die folgenden vier Bundesländer ausgesucht: Baden-Württemberg, als strukturkonservatives, bildungspolitisch wenig progressives Bundesland aus dem Süden; Nordrhein-Westfalen, als bevölkerungsreichstes Bundesland mit einer sehr langen und umkämpften Tradition der Einführung einer Schule für alle und nach dem jüngsten Regierungswechsel mit einer massiven Kehrtwende in Richtung Bestandsschutz für Förderschulen; Bremen als traditionell bildungspolitisch besonders progressiver Stadtstaat, der das Förderschulwesen maßgeblich reduziert hat; und schließlich Brandenburg als ostdeutsches Bundesland, das sehr offensiv für eine inklusive Schule eintritt und als Bundesland sichtbar hinter dem inklusiven Vorhaben steht. Diese Auswahl wurde von uns vorher festgelegt – im Zuge der genaueren Analysen hat sich gezeigt, dass einzelne Bundesländer für die Beantwortung der Fragen im Rahmen der Expertise nicht optimal waren; allerdings liefert das gesamte Spektrum der vier Bundesländer hinreichende Antworten, ohne dass jeweils alle Länderanalysen in gleichem Maße dazu beitragen (wie etwa im Abs. 3.2). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer in Hinblick auf Demokratiebildung (im weiter oben dargelegten vierdimensionalen Verständnis) untersucht.

In diesem Kapitel werden wir zunächst die jüngeren Entwicklungen des Förderschulwesens in den vier Bundesländern darstellen (Abs. 3.1), bevor wir dann vor allem in Baden-Württemberg und Brandenburg eine vertiefte Analyse der vorliegenden und für das Förderschulsystem verbindlichen Bildungspläne präsentieren (Abs. 3.2).

3.1 Jüngere Entwicklungen im Förderschulsystem in vier Bundesländern

Die folgenden Ausführungen zeigen sehr deutlich, dass Fragestellung und Auftrag der Expertise „Demokratiebildung an Förderschulen“ auf eine pfadabhängige bundeslandspezifische Entwicklung trifft, die sehr heterogen mit dem Förderschulsystem verfahren sind. Deutlich wird ferner, dass tendenziell in jedem Bundesland, aber ganz sicher in Bremen diese Fragestellung nicht mehr ohne eine genauere empirische Untersuchung der Demokratiebildung von an Regelschulen beschulten Kindern mit unterschiedlichen Einschränkungen beantwortet werden kann. Hier

wäre dann nicht nur zu untersuchen, ob etwa außercurriculare Unterrichtsprogramme zur Stärkung von Sozialem Lernen, Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie politischer Bildung an den Regelschulen gegenüber den Förderschulen verstärkt eingesetzt werden – das ist sicher der Fall. Vielmehr geht es darum, ob durch diese Programme tatsächlich die demokratischen Kompetenzen und politischen Teilhabechancen von Kindern mit Einschränkungen durch die üblichen Instrumente wie Klassenrat, Service Learning, Politikunterricht oder explizite Menschenrechtsbildung erhöht werden.

Diese Zusammenhänge können wir im Rahmen der vorliegenden Expertise nicht entwickeln, weisen aber darauf hin, dass die Fragestellung insofern verkürzt ist, als es umfassender im Sinne der Adressatenorientierung um die Frage nach Demokratiebildung für vulnerable Kinder und Jugendliche unabhängig von der Schulform gehen müsste (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 6). Nach dieser einschränkenden Vorbemerkung zeichnen wir zunächst im Folgenden die institutionelle Entwicklung des Förderschulsystems in den vier Bundesländern nach.

3.1.1 Förderschulwesen in Brandenburg

Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Das in der ehemaligen DDR landesweit einheitliche Bildungs- und Erziehungsziel wurde vornehmlich über Frontalunterricht vollzogen. Schüler*innen mit Behinderungen wurden in einem „separierten, behinderungsspezifisch angelegten System von Sonderschulen (SOS)“ beschult (Schründer-Lenzen/Krückels 2015, S. 7). Lehrer*innen mit einem zweijährigen Zusatzstudium für Sonderpädagogik galten als für eine Lehramtstätigkeit an einer der Sonderschuleinrichtungen für Blinde und Sehgeschwache, Gehörlose, Taubstumme, Körperbehinderte qualifiziert (ebd.). Daneben bestanden sogenannte „Hilfsschulen“ für „geistig behinderte“ Kinder, die als bildungsunfähig und nicht beschulbar klassifiziert wurden. Bis zum Jahr 1987 wurden sogenannte Intelligenzbeeinträchtigungen in unterschiedliche Kategorien eingeteilt: Kinder und Jugendliche, denen ein „Schwachsinn“²⁴ leichten bis mittleren Grades diagnostiziert wurde, wurden noch als förderungsfähig eingestuft. Für Kinder und Jugendliche mit einer „schulbildungs- und förderungsunfähigen Intelligenzschädigung“ war die Einweisung in spezifische Sozial- und Gesundheitseinrichtungen vorgesehen:

„Es gab zwar ‚rehabilitationspädagogische Förderungseinrichtungen‘, in denen auch eine pädagogische Betreuung dieser Kinder vorgesehen war, aber bis zum Ende der DDR blieb ein nicht zu beziffernder ‚Rest‘ von Kindern und Jugendlichen, die über-

²⁴ Die Terminologie des Schwachsinnens stand an der Wiege der Etablierung eines „leistungsdifferenzierten“ Schulsystems, in dem die „normal begabten“ in ihren Lernfortschritten nicht durch die „Schwachsinnigen“ beeinträchtigt werden sollten. Vgl. hierzu Baulig 2007, S. 241; eine allgemeine Kritik liefern van Essen 2013; Schumann 2018.

haupt keine pädagogische Förderung erhielten, sondern in psychiatrischen Anstalten und Pflegeheimen untergebracht waren“ (Schründer-Lenzen/Krückels 2015, S. 8).

Tab. 1: Das alte DDR-Schulsystem (Schuljahr 1990/91)

	Schularten			
	Polytechnische Oberschule (POS) (10)*	Erweiterte Oberschule (EOS) (2)*	Sonderschule (SOS)	allgemein bildende Schulen
Anzahl Schulen	856	53	80	989
Anzahl Klassen	16.420	377	1.123	17.939
Anzahl Schüler	318.553	7.241	10.001	335.795
Schüler je Schule	3.372	137	125	18,7
Schüler je Klasse	19,4	19,2	8,9	
Klasse je Schule	19,2	7,1	14	
Züge je Schule	1,9	3,6	1,6	

* Anzahl der Jahrgangsstufen

Quelle: Köhler et al. 1997, S. 149; zit. nach Schründer-Lenzen/Krückels 2015, S. 8

Nach der Deutschen Wiedervereinigung wurden die bis dahin bestehenden Strukturen des Erziehungs- und Bildungssystems der DDR aufgelöst und in Brandenburg wurde die sechsjährige Grundschule eingeführt. Die disziplinäre Unterscheidung zwischen einer Grundschul- und einer Sonderschulpädagogik wurde aufgelöst. Die ungleichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von Schüler*innen sollten nun nicht mehr nur akzeptiert, sondern vielmehr sollten Strukturen geschaffen werden, von denen alle Beteiligten profitieren. (Schründer-Lenzen/Krückels 2015, S. 8).

Die Umstrukturierung des Bildungswesens nach 1989 führte in Brandenburg zu einer Etablierung der sogenannten flexiblen Schuleingangsphase (FLEX). In diesem Rahmen ist vorgesehen, dass weder Zurückstellungen noch Selektion auf Grund eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs erlaubt sind. Vielmehr sollen Schüler*innen individuell und lernbegleitend gefördert werden, u. a. durch das Prinzip des jahrgangsübergreifenden Lernens und durch kooperative Unterrichtsorganisationen in multiprofessionellen Teams (Schründer-Lenzen/Krückels 2015, S. 9). Aktuell kann Brandenburg länderübergreifend als Bundesland charakterisiert werden, in dem der Gedanke schulischer Inklusion bildungspolitisch seit Jahren konsequent und konsistent verfolgt wird.

Bildungspläne und sonderpädagogisches Studium

Förderschulwesen in Bremen Die im Jahr 2011 im Rahmen des Maßnahmenpakets des Landes Brandenburg festgelegten Grundsatzziele für inklusive Bildung und Erziehung wurden im Dezember 2016 durch das „Behindertenpolitische Maßnahmenpaket 2.0“ erweitert. Das Paket umfasst neben zehn Handlungsfeldern zusätzlich mehr als hundert konkrete Maßnahmen, die in Verantwortung aller Ministerien gemeinsam verfasst wurden. Darin wird ausdrücklich der Vorrang des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor dem Unterricht in Förderschulen und Förderklassen betont (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2017, S. 24).

Als weitere Grundsatzziele werden zudem genannt:

- die Fortentwicklung der Früherkennung und Frühförderung („Komplexleistung“),
- eine wohnortnahe gemeinsame Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten,
- die Erstellung eines Landeskonzeptes „Gemeinsames Lernen in der Schule“, vor allem für die Primarstufe und die weiterführenden Schulen,
- die Ausweitung der Bereitstellung von sonstigem pädagogischem Personal an Schulen,
- die Neuausrichtung von schulischer Diagnostik und Förderung,
- die langfristige, auf die wohnungsnahe Versorgung in allen Förderschwerpunkten orientierte Schulentwicklungsplanung,
- die Bereitstellung von vertiefenden Berufsorientierungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“
- die Stärkung der Studierfähigkeit (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2017, S. 20).

Um diese Grundsatzziele zu verwirklichen, sieht das Brandenburgische Maßnahmenpaket vor, dass jede Schule langfristig bereit und in der Lage sein soll, möglichst jedes Kind aus dem Wohnumfeld der Schule aufzunehmen und angemessen zu fördern. Zusätzlich wird als Grundsatzziel formuliert,

„[...] das derzeitige parallele System von Förderschulen und gemeinsamen Unterricht in Grundschulen und weiterführenden Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚Lernen‘, ‚sozial-emotionale Entwicklung‘ und ‚Sprache‘ (LES) schrittweise zu einem inklusiven Schulangebot an allen allgemeinen Schulen umzubauen“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2017, S. 25).

Gewährleistet werden soll mit der Umsetzung des Maßgabenpakets „das Gemeinsame Lernen ebenso an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zu entwickeln, um möglichst vielen Jugendlichen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen das Erreichen eines bundesweit anerkannten Schulabschlusses zu ermöglichen.“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2017, S. 27). Das Land Brandenburg unterstützte die Kommunen bei der Umsetzung des Konzepts Gemeinsames Lernen mit einem finanziellen Budget von 56 Millionen Euro von 2016 bis 2019.

Eine besondere Rolle wird der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für das Gelingen der „Schule für gemeinsames Lernen“ zugesprochen. Mit der Änderung des Lehrerbildungsgesetzes von 2012 ist Inklusive Bildung und die Vermittlung von inklusionspädagogischen Inhalten für alle Lehramtstypen verpflichtend vorgesehen (Lange 2016, S. 25–26). Seit dem Wintersemester 2013/14 erwerben Studierende aller lehramtsbezogenen Studiengänge Grundkompetenzen in Inklusionspädagogik. Studierende des Lehramtes für Primarstufen können im Studium einen Schwerpunkt in Inklusionspädagogik legen. Doch trotz der bildungspolitischen Priorisierung inklusiver Bildung und der gemeinsamen Beschulung vor der Überweisung in eine Förderschule, bleibt auch in Brandenburg das Förderschulsystem als separierter Bildungszweig außerhalb der Regelschule weiterhin bestehen.

3.1.2 Förderschulwesen in Bremen

Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Im Jahr 2007 begann Bremen mit der Vorbereitung der Umstrukturierung des Schulsystems mit dem Ziel der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems. Im Jahr 2008 wurde mit dem Positionspapier „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ die konzeptionelle Grundlage für die Schulstrukturreform vorgelegt.²⁵ Die bis dahin bestehenden Förderschulen wurden mit der Schulrechtsreform und der darauffolgenden Schulgesetzänderung im Jahr 2009 weitgehend abgeschafft. Die Schulgesetzänderung wird im Bremischen Schulgesetz in § 3 Absatz 4 festgehalten:

„Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden“ (Die Senatorin für Kinder und Bildung 2019, S. 7).

Somit war Bremen das erste Bundesland, in dem das Konzept inklusive Schule verbindlich eingeführt wurde mit dem zentralen Ziel, an allen allgemeinen Schulen sonderpädagogische Förderangebote zu etablieren und zu integrieren (Lange/Schmidt-Häuer 2016, S. 32). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben seit der Schulgesetzänderung im Jahr 2009 einen verbindlichen Anspruch auf den Zugang zur Regelschule. Ebenso dürfen Eltern von Kindern mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf künftig eigenständig entscheiden, welche pädagogische Einrichtung ihr Kind – eine allgemeinbildende Schule oder eine Fördereinrichtung – besuchen soll (zur darin enthaltenen impliziten Problematik der

²⁵ Im Schuljahr 2011/12 erfolgte die Umstellung des allgemeinbildenden Schulsystems auf ein zweigliedriges System. Nach der vierjährigen Grundschule werden Schüler*innen in Bremen auf die Schularten Oberschule und Gymnasium aufgeteilt, die als gleichwertige Schulformen beide zum Abitur führen. Siehe hierzu Lange und Schmidt-Häuer 2016, S. 9.

Stärkung des Elternwillens vgl. die Ausführungen zu Baden-Württemberg, die hier analog gelten; lesenswert hierzu sind auch Reimann 2020; sowie Sendlinger 2020).

Ergänzend zum Positionspapier wird 2010 der Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schüler*innen mit Bedarf sonderpädagogischer Förderung vorgelegt, der weitere Schritte zu einem inklusiven Schulsystem in Bremen beinhaltet. Darin wird u. a. konkretisiert, was mit dem Begriff inklusiver Schule gemeint ist (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010, S. 12):

„Als Prozess meinen ‚Integration‘ wie ‚Inklusion‘ im Schulsystem die Überwindung von Sondereinrichtungen oder separierenden Formen der Unterrichtsorganisation zur Beschulung spezifischer Zielgruppen. ‚Inklusion‘ geht insofern über ‚Integration‘ hinaus, als nicht mehr zunächst gruppierende besondere Merkmale zugeschrieben werden wie der Migrationsstatus oder eine Behinderungsart, um dann diese Gruppe in die ‚Normal- oder Regel- oder allgemeine Einrichtung‘ hineinzunehmen. ‚Inklusion‘ heißt dagegen, dass alle Kinder eines Jahrgangs gemeinsam eine Schule besuchen und gemeinsam lernen. Der Begriff ‚Inklusion‘ kann missverständlich sein, wenn darunter nur verstanden wird, dass alle ‚drinnen‘ angekommen sind, es geht vielmehr um ein Miteinander im gemeinsamen Lernen und Leben am allgemeinen Ort Schule.

Neben der Abschaffung aller Förderschulen für Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Geistige Entwicklung, sieht das Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung den Aufbau von Zentren für unterstützenden Pädagogik an allgemeinen Schulen und den Aufbau von spezifischen Fördereinrichtungen für Schüler*innen mit den Förderbedarfen Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung vor (Lange 2017, S. 32).

Bereits vor der Schulrechtsreform und der Einführung des Konzepts der inklusiven Schule galt die Beschulung von Schüler*innen mit Förderbedarfen im Land Bremen im bundesweiten Vergleich als ausgesprochen fortschrittlich. So wurden Grundschüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung bereits seit 1998 gemeinsam mit Regelschüler*innen unterrichtet (Lange/Schmidt-Häuer 2016, S. 36). Doch erst nach der Einführung der inklusiven Beschulung und den schulstrukturellen Reformen bildeten sich die Exklusionsquoten von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich zurück (Klemm 2015, S. 57).

Tab. 2: Quoten sonderpädagogischer Förderung in Deutschland und Bremen zwischen 2000 und 2013/14 (Angaben in Prozent)

Deutschland	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,6	4,8	4,9	5,0	4,9	4,8	4,8	4,7
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,7	0,8	1,1	1,2	1,4	1,6	1,9	2,1
Förderquoten insgesamt	5,3	5,7	6,0	6,2	6,4	6,4	6,6	6,8
Inklusionsanteile	13,2	14,0	18,4	20,1	22,3	25,0	28,2	31,4
Bremen	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,1	4,2	4,6	4,7	4,4	2,8	2,3	1,9
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	2,6	3,5	2,9	2,7	3,1	3,5	3,9	4,1
Förderquoten insgesamt	6,7	7,6	7,5	7,4	7,5	6,3	6,1	5,9
Inklusionsanteile	38,8	46,1	39,0	36,9	41,2	55,5	63,1	68,5

Quelle: Klemm 2015, S. 57

Evaluation durch eine Expertengruppe

Eine von der Bremer Senatorin für Kinder und Bildung beauftragte wissenschaftliche Expertenkommission wurde im Juli 2016 beauftragt die ergriffenen Maßnahmen und Entwicklungsschritte zu überprüfen und zu bewerten (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung et al. 2018, S. 17).

Zusammenfassend kommt die Expertengruppe zu folgenden zentralen Befunden:

- Die Oberschule hat sich als weiterführende Schulart neben dem Gymnasium etabliert. Etwa 70 Prozent der Erstwunschanmeldungen richten sich auf die Oberschule. Allerdings ist die Nachfrage nach Oberschulen mit eigener Oberstufe deutlich höher als nach Oberschule ohne eigene Oberstufe (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung et al. 2018, S. 1).
- Die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfährt von den Schulleitungen durchgehend hohe Akzeptanz. Mehr als 90 Prozent der Schulleiter*innen befürworten die inklusive Beschulung (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung et al. 2018, S. 2).

- Auf quantitativer Ebene ist das Ziel der inklusiven Schule weitgehend erreicht. Der Großteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird an Oberschulen und in geringerem Umfang an Gymnasien unterrichtet.
- Förderzentren verlieren als Beschulungsorte stark an Bedeutung. Lediglich zehn Prozent aller Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Schuljahr 2016/17 an einem Förderzentrum beschult.
- „Für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche, die eine entsprechende Diagnose erhalten haben, auch nach der Reform häufiger aus sozial schwächeren Verhältnissen stammen.
- Bei Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, ist der Anteil jener, die aus sozial schwächeren Verhältnissen stammen, überproportional hoch. Darüber hinaus ist der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund seit dem Schuljahr 2013/14 angestiegen. Eine sehr plausible Annahme ist, dass dies mit der gestiegenen Anzahl von Schüler*innen mit Fluchterfahrung zusammenhängen könnte (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung et al. 2018, S. 4).
- Insgesamt sind inklusive Wertorientierungen unter den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, den ZuP-Leitungen und dem weiteren pädagogischen Personal „gut verankert“ (ebd., S. 5), wobei die die Inklusionsbedingte Belastung durchgängig als hoch wahrgenommen wird (Stichwort: Fachkräftemangel, unbesetzte Stellen, mangelhafte Ausstattung sowohl mit Förderressourcen als auch mit Lehrkräften) (ebd., S. 6).
- Die Entwicklung zu einer inklusiven Schulstruktur ist bei den befragten Oberschulen unterschiedlich vorangeschritten. „An Oberschulen mit einem engeren Inklusionsverständnis wird die Förderung sonderpädagogisch statuerter Schülerinnen und Schüler weitgehend an die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte delegiert, während an Oberschulen mit weitem Inklusionsverständnis die Förderung aller Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Aufgabe aller pädagogischen Lehr- und Fachkräfte angenommen wird“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung et al. 2018, S. 6).

3.1.3 Förderschulwesen in Nordrhein-Westfalen

Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Bereits seit den 1980er Jahren gab es in Nordrhein-Westfalen Möglichkeiten für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet zu werden. Allerdings mussten Eltern hierfür eigeninitiativ einen Antrag stellen, der erst von der Schulaufsicht bzw. vom Schulträger bearbeitet und bewilligt werden musste.

Im Jahr 2010 beschließt der nordrhein-westfälische Landtag ein Umgestaltungskonzept zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Hierfür wird beim Ministerium für Schule und Weiterbildung eine Projektgruppe Inklusion eingerichtet, die in Kooperation mit Schulen, Eltern-, Lehrer- und Fachverbänden Eckpunkte

eines schulischen Inklusionsplans entwickeln und eine dementsprechende Schulgesetznovelle vorbereiten soll (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020a).

Im Jahr 2012 verabschiedet die Landesregierung einen Aktionsplan „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“ zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Dieser Maßnahmenplan sieht zentrale Eckpunkte für die Umsetzung eines schulischen Inklusionsplans vor. Unter anderem wird darin zentral festgehalten, dass „um dem Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf inklusive Bildung gerecht werden zu können, [...] das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen überarbeitet und weiterentwickelt werden [soll].“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, S. 67). So soll das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zum gesetzlichen Regelfall werden. Auch sieht der Maßnahmenplan vor, dass Eltern von Kindern und Jugendlichen mit festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, nicht mehr verpflichtet werden dürfen, einen Antrag auf gemeinsame Beschulung ihrer Kinder stellen zu müssen. In Abstimmung mit dem Schulträger müsse es von nun an die Aufgabe der Schulaufsicht sein, allgemeine Schulen zu benennen, die für die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen ausgestattet sind (ebd.).

Für die Verankerung des Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung sind folgende Maßnahmen vorgesehen, die im Rahmen einer geplanten Schulgesetznovelle umgesetzt werden sollen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2012, S. 211):

- Inklusive Bildung ist Teil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und wird im Schulgesetz zentral vermerkt;
- Schüler*innen mit und ohne besonderem Förderbedarf sollen gemeinsam unterrichtet werden;
- Auf Empfehlung der Kultusministerkonferenz soll anstelle der Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ die „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ verwendet;
- eine sonderpädagogische Unterstützung soll künftig nicht mehr davon abhängig sein, ob Schüler*innen mit Behinderungen nicht am Regelunterricht teilnehmen können, sondern davon, ob sie im Unterricht besondere Unterstützung benötigen;
- sonderpädagogische Unterstützungsangebote werden weiterhin in sieben Förderschwerpunkte eingeteilt: Lernen, Sprache, Emotionale und Soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung;
- bis auf begründete Ausnahmefälle sollen grundsätzlich Eltern ein Verfahren zu Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung einleiten.

Im Jahr 2014 trat die Schulrechtsnovelle in Kraft. Um die Umsetzung der Maßnahmen und ein Umgestaltungskonzept zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung zu erleichtern, werden in Schulaufsichten Inklusionsfachberater*innen eingesetzt. Ihre Aufgabe besteht darin, Schulleitungen und Lehrkräfte in

Fragen des Gemeinsamen Lernens und bei der konzeptionellen Gestaltung und der Weiterentwicklung beratend zu unterstützen²⁶ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).

Entwicklungen der Inklusions- und Exklusionszahlen nach Eintritt der Schulrechtsnovelle

Trotz der Änderung gesetzlicher Rahmenbedingungen ist der Anteil von Schüler*innen, die in Nordrhein-Westfalen weiterhin an Förderschulen unterrichtet werden, durchgehend höher im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt. Im Schuljahr 2013/14 lag der Anteil von Schüler*innen mit Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen inklusiv unterrichtet wurden bei 2,1 Prozent während der Anteil an Förderschulen 5,2 Prozent betrug (siehe nachfolgende Tabelle). Somit besuchen mehr als doppelt so viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die Förderschule im Vergleich zur allgemeinen Regelschule (Lange/Hendricks 2016, S. 3).

Tab. 3: Quoten sonderpädagogischer Förderung in Deutschland und NRW zwischen 2000 und 2013/14 (Angaben in Prozent)

Deutschland	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,6	4,8	4,9	5,0	4,9	4,8	4,8	4,7
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,7	0,8	1,1	1,2	1,4	1,6	1,9	2,1
Förderquoten insgesamt	5,3	5,7	6,0	6,2	6,4	6,4	6,6	6,8
Inklusionsanteile	13,2	14,0	18,4	20,1	22,3	25,0	28,2	31,4
Nordrhein-Westfalen	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,6	5,0	5,2	5,3	5,5	5,3	5,2	5,1
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,4	0,5	0,7	1,0	1,0	1,3	1,6	2,1
Förderquoten insgesamt	5,0	5,5	6,0	6,3	6,5	6,6	6,8	7,1
Inklusionsanteile	8,0	9,1	12,4	15,5	16,1	19,2	23,9	28,9

Quelle: Klemm 2015, S. 57

²⁶ Zur Umsetzung des Aktionsplanes siehe den 2017 veröffentlichten Zweiten Bericht der Landesregierung „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“ (vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2017).

Festzuhalten ist zudem, dass die Zahl der Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schuljahr 2017/18 mit 128.654 Schüler*innen um 2,7 Prozent höher war als im Schuljahr 2016/17. Die amtliche Statistikstelle des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlichte diesbezüglich, dass die Anzahl von Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Regelschulen zwar auf 6,6 Prozent anstieg, allerdings ist die Anzahl der an Förderschulen beschulten Schüler*innen annähernd gleichgeblieben (Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2020). NRW kann mithin als Bundesland beschrieben werden, in dem sich seit langem ein bildungspolitischer Wille zur Inklusion artikuliert, dem allerdings die nahtlose Aufrechterhaltung des Förderschulsystems in der vollen quantitativen Dimension unvermittelt empirisch zur Seite steht.

3.1.4 Förderschulwesen in Baden-Württemberg

Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Im Jahr 2015 wurde das Förderschulwesen in Baden-Württemberg einer umfassenden Reform unterzogen. Zentral ist die Etablierung von Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ), die sowohl inklusive Schulen beraten und unterstützen als auch eigenständige Bildungsangebote ausbringen sollen (eine weitere Aufgabe ist die systematische Kooperation zwischen SBBZ und Regelschulklassen, in früherer Terminologie so genannte Außenklassen)²⁷. Die Unterteilung in acht unterschiedliche sonderpädagogische Formate wird aufrechterhalten, ebenso wie die zum Teil äußerst umstrittenen sonderpädagogischen Diagnostikverfahren und -regularien, die am Ende in der Hand der Schulämter liegen.

Es gibt mit den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Heidelberg nach wie vor zwei Standorte, an denen Sonderpädagogik eigenständig studiert werden kann. Wichtigste Neuerung der Reform ist die Stärkung des Elternwillens bei der Frage, ob das Kind oder der/die Jugendliche an einer Regelschule (zielgleich oder zieldifferent) oder an einem SBBZ beschult werden soll, ohne dass Eltern allerdings das vollumfängliche Recht zugesprochen wird, ihr Kind an einer ganz bestimmten Schule ihrer Wahl unterrichten zu lassen. Aber die vorher gültige Sonderschulbesuchspflicht nach festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf ist damit abgeschafft worden.²⁸

²⁷ „In einer kooperativen Organisationsform arbeitet eine Klasse eines SBBZ mit einer festen Partnerklasse einer allgemeinen Schule verbindlich zusammen. Die kooperative Organisationsform wird derzeit als dritte gleichwertige Organisationsform für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gesehen“ (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 79).

²⁸ Aus menschenrechtlicher Perspektive ist allerdings eine reine Stärkung des Elternrechts nicht unproblematisch. Menschenrechte sind immer vorrangig subjektive bzw. individuelle Rechte; das gilt auch für Kinderrechte. Die jüngere Diskussion um die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz läuft etwa darauf hinaus, der privilegierten Stellung des Elternrechts (das zwar als Reaktion auf den Nationalsozialismus noch als progressiv bezeichnet werden kann, aber heute

Zunächst ist auch in Baden-Württemberg der gesamtdeutsche Trend einer Steigerung der Förderquote²⁹ festzustellen. Innerhalb der letzten zehn Jahre stieg die Quote von 6,5 Prozent (Referenzjahr Schuljahr 2007/08) auf 7,5 Prozent (Referenzjahr Schuljahr 2017/18). Von allen Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in SBBZ werden rund 15 Prozent an Allgemeinbildenden Schulen beschult, 85 Prozent in SBBZ. Schließlich beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an SBBZ beschult werden, 4,8 Prozent (Referenzjahr 2018) und wird im Bildungsbericht als sehr stabil beschrieben (alle Zahlen in diesem Abschnitt finden sich in Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 80–82).

3.1.5 Anmerkungen zur Heterogenität der Förderschulen in den Bundesländern

Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich wird, gibt es wenige Gemeinsamkeiten und große Heterogenität in der Entwicklung der Förderschulen in den einzelnen Bundesländern. Die zentrale Gemeinsamkeit besteht in der erheblichen Erhöhung der als Kinder mit spezifischem Förderbedarf diagnostizierten Kinder, in der Stärkung des Elternwillens und vor allem darin, dass das Förderschulwesen insgesamt – vor allem, aber nicht nur im Kontext von Inklusion – auf der bildungspolitischen Reformagenda steht. Ganz unterschiedlich wird aber die Zukunft der Förderschulen, und damit auch der Dringlichkeit der Frage von Demokratiebildung an Förderschulen, fortgeschrieben. Während in Bremen nur noch fünf Förderzentren existieren und die Förderschule offiziell als Auslaufmodell gilt, ist das Bekenntnis zu Inklusion in Brandenburg bis in die Lehrerbildung hinein spürbar, trifft aber auf eine Realität, in der die segregierte Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf nach wie vor die Regel ist. In NRW hat nach dem konservativen Regierungswechsel die Förderschule Bestandsschutz erhalten und in Baden-Württemberg

wohl weniger) in Deutschland das Kindeswohl und den ernst zu nehmenden Kinderwillen entgegenzustellen. In diesem Zusammenhang hat das Deutsche Institut für Menschenrechte mehrfach hervorgehoben, dass *das Recht auf inklusive Bildung eben kein Elternrecht* sei, allenfalls in der Form, dass Eltern das eigentliche Recht ihrer Kinder in angemessener Weise stellvertretend wahrzunehmen haben. Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung argumentiert analog in den Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4 zur UN-BRK (2016) unter Punkt 10: "Inklusive Bildung ist zu verstehen als (...) ein fundamentales Menschenrecht aller Lernenden. Insbesondere ist Bildung ein Recht, das dem einzelnen Lernenden zusteht und nicht, zum Beispiel bei Kindern, ein Recht der Eltern oder Fürsorgepersonen. Elterliche Verantwortung ist in diesem Fall den Rechten des Kindes untergeordnet." (Vereinte Nationen – Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, S. 4) Und auch Hans Wocken (2015) identifiziert das Elternrecht als Bremse im Inklusionsdiskurs, mit der eine inklusive Transformation des Schulsystems eher verhindert wird, weil damit die Aufrechterhaltung eines doppelten Systems von inklusiven Schulen und Förderschulen wesentlich legitimiert wird.

²⁹ Die Förderquote ist wie folgt definiert: „Anteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf bzw. Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allen Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen der Klassen 1 bis 10, genau: vollzeitschulpflichtigen Schüler/-innen“ (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 79).

soll ihr Aufgabenbereich künftig sogar auf die Beschulung von (benachteiligten, möglicherweise auch geflüchteten) Kindern und Jugendlichen ohne diagnostiziertem Förderbedarf ausgedehnt werden.

Im Folgenden liefern wir eine Analyse der vorliegenden Bildungspläne, um die Frage nach der Präsenz von Demokratiebildung an Förderschulen nunmehr weiter ins Zentrum zu rücken.

3.2 Demokratiebildung in den offiziellen sonder- bzw. förderpädagogischen Richtlinien, Rahmungen und Bildungsplänen

Im Folgenden liefern wir eine Bildungsplananalyse der vier ausgewählten Bundesländer. Dabei wird sich zeigen, dass die einzelnen Bundesländer bzw. die Kultus- und Schulministerien ganz unterschiedliches Material in Hinblick auf Demokratiebildung für das an Förderschulen unterrichtende pädagogische Personal zur Verfügung stellen. Das Spektrum reicht hier von ausführlichen, für jeden Förderschwerpunkt ausdifferenzierten allgemeinen Bildungsplänen in Baden-Württemberg bis hin zum Verzicht auf Allgemeine Bildungspläne für das Förderschulwesen in NRW. Wir beginnen mit der Analyse des in dieser Hinsicht materialreichsten und reichhaltigsten Bundeslandes.

3.2.1 Demokratiebildung in den Bildungsplänen der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) in Baden-Württemberg

Die Gesamtsituation in Baden-Württemberg ist – wie erwähnt – gemessen an der Idee einer inklusiven Bildung für alle, die für bildungsspezifische und gesamtgesellschaftliche Teilhaberechte stehen soll und in dieser Hinsicht für das Themenspektrum Demokratie, Menschenrechte und Demokratiebildung folgenreich ist, wenig beeindruckend. Die 2015 erfolgte Umbenennung von Sonderschulen in Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor ein stabiler Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Einschränkungen segregiert beschult wird (vgl. hierzu auch den starken Beitrag von Merz-Atalik 2018). Dabei ist die bildungspolitische Vorgabe in Baden-Württemberg besonders problematisch, dass sich SBBZ für Kinder und Jugendliche ohne Rechtsanspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot öffnen sollen, was de facto auf eine Art Bestandschutz für das Förderschulwesen hinaus läuft, selbst wenn der Elternwille massiv in Richtung inklusiver Beschulung tendieren würde (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 76; zu den aktuellen Ambivalenzen rund um den Elternwillen vgl. z. B. Schumann 2018).

Zugleich gibt es aber auch gegenläufige Tendenzen. Im Kontext von Demokratiebildung ist die baden-württembergische Landesregierung kürzlich sogar als Pionier in Erscheinung getreten. Das Kultusministerium Baden-Württembergs hat einen

(allerdings in der politikdidaktischen Fachcommunity durchaus umstrittenen) Leitfaden Demokratiebildung veröffentlicht, der mit der Stärkung bzw. Festigung demokratischer Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einhergehen soll.

„Angesichts der aktuellen Diskussion um die politische Bildung und mögliche Defizite in dieser staatsbürgerlich wichtigen Debatte kommt der Demokratiebildung an Schulen eine noch bedeutendere Rolle zu. Schulen sind als zentrale Orte des Kompetenzerwerbs von Kindern und Jugendlichen daher gefordert, die Demokratiebildung wieder mehr in den Fokus zu rücken. Vor diesem Hintergrund hat das Kultusministerium einen Leitfaden zur Demokratiebildung entwickelt. Ziel des ‚Leitfadens Demokratiebildung‘ ist es, Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer und Schularten von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II eine verlässliche Orientierung für den demokratiebezogenen Kompetenzerwerb in Schule und Unterricht zu bieten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2020a).

Der 2019 veröffentlichte Leitfaden Demokratiebildung wurde als Hardcopy an alle Schulen verschickt. „Der Leitfaden Demokratiebildung wird ab dem Schuljahr 2019/2020 verbindlich an allen öffentlichen und privaten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eingeführt“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2019). Damit gilt der Leitfaden Demokratiebildung auch explizit für SBBZ. Nach Einschätzung der amtierenden Kultusministerin Eisenmann erhalten Lehrer*innen und Schulleitungen damit erstmals ein „kohärentes Konzept zur Stärkung demokratiebezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht, an dem sie sich unabhängig von ihrer Schulart, Klassenstufe und den Unterrichtsfächern verlässlich orientieren können“ (Eisenmann 2019, S. 4). Inwieweit die verbindliche Orientierung am Leitfaden Demokratiebildung an den baden-württembergischen Schulen tatsächlich reicht, ist eine empirische Frage, die im Rahmen dieser Expertise nicht geklärt werden kann. In unseren eigenen Inklusions-Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und der Beruflichen Bildung, die im Winter 2019 an der PH Freiburg durchgeführt wurden, war der Inhalt des Leitfadens Demokratiebildung unbekannt.

Bildungspläne für SBBZ

Demokratiebildung, implizite und explizite Menschenrechtsbildung lassen sich aber nicht nur im in Baden-Württemberg nunmehr verbindlichen Leitfaden Demokratiebildung finden. Tatsächlich bringt dieser Leitfaden inhaltlich nichts Neues, sondern muss als Reaktion auf die starke rechtspopulistische Zustimmung in Baden-Württemberg verstanden werden.

In den relevanten Lehrplänen für die sieben unterschiedlichen Förderbereiche (der achte bezieht sich auf Kinder mit langer Krankheit) lassen sich jedenfalls in fast jedem einzelnen Förderbereich in den Bildungsplänen unmittelbare Verknüpfungen zu den unterschiedlichen Dimensionen der als Oberbegriff verstandenen Demokratiebildung finden. Insofern hat das Thema Demokratiebildung längst Verbindlichkeitsstatus an SBBZ, zumindest dann, wenn Bildungspläne auch im Unterrichtsalltag in dieser Schulform zentrale Bedeutung reklamieren können. In der folgenden Tabelle sind implizite und explizite Demokratie- und Menschenrechtsbildung für

die sieben sonderpädagogischen Förderbereiche zusammengestellt und geben einen Überblick über deren recht umfassende Verankerung. Der Bezugspunkt ist jeweils der in den sieben unterschiedlichen förderbereichsspezifischen (mit erheblichen Überschneidungen) Bildungsplänen ausgewiesene Bildungsbereich „Leben in der Gesellschaft“, der unterschiedliche Unterpunkte aufweist. Maßgeblich für den vorliegenden Zusammenhang ist der unter diesen Bildungsbereich subsummierte Unterpunkt „Demokratie lernen und leben“. Allerdings sind – je nach Förderschwerpunkt – auch in anderen Bildungsbereichen „Identität und Selbstbild“, „Selbstständige Lebensführung“ oder „Umgang mit anderen“ wichtige Anknüpfungspunkte zu finden.

Tab. 4: Demokratiebildung und anvisierte Kompetenzentwicklung in den baden-württembergischen Bildungsplänen für die sieben Förderbereiche an SBBZ

Förderbereiche	A: Implizite Demokratie- und Menschenrechtsbildung – soziales Lernen	B: Demokratiepädagogik – Partizipation – Service Learning	C: Explizite Demokratiebildung; Politikdidaktik	D: Explizite Grund- und Menschenrechtsbildung
Sehen	Ja ZB: SuS beachten vereinbarte Diskussionsregeln; SuS kennen ihre Rechte und Pflichten innerhalb der Schulgemeinschaft, fordern diese ein und halten sich daran.	Ja ZB: SuS beteiligen sich an demokratischen Prozessen.	Bedingt/Ja ZB: SuS kennen das Wahlrecht und die damit verbundenen Hilfemöglichkeiten für Menschen mit Behinderung SuS füllen Wahlunterlagen gegebenenfalls mit Hilfsmitteln aus.	Ja ZB: SuS kennen und achten die Menschenrechte und benennen ihr Recht auf Teilhabe als Menschen mit Behinderung.
Hören*	Ja Beispiele Kompetenzformulierung: Die SuS erkennen und zeigen tolerantes Verhalten.	Ja ZB: Die SuS nutzen die Chance der Mitsprache und Gestaltung bei Fragen der Schulgemeinschaft und übernehmen dafür Verantwortung Engagieren sich für andere oder für eine Idee.	Bedingt ZB: Die SuS kennen wichtige Eckpunkte aus dem Behindertengleichstellungsgesetz. SuS lernen ihre Rechte als Menschen mit Behinderung kennen und ihnen zustehende Hilfen verantwortungsvoll zu nutzen.	Nein Im Bildungsplan für Hörgeschädigte von 2011 tauchen die Begriffe Menschenrechte bzw. Grundrechte nicht auf.
Körperliche und motorische Einschränkungen	Ja ZB: SuS initiieren soziale Interaktionen mit Mut und Selbstvertrauen, trotz möglicher Erschwernisse und Frustrationen.	Bedingt ZB: Verantwortung für andere zu übernehmen, z. B. im schulischen Kontext, wie Klassengemeinschaft, Klassenrat, SMV, Streitschlichtung, Schulkonferenz oder aber auch außerschulisch z. B. in Selbsthilfegruppen.	Bedingt ZB: SuS kennen gesetzliche Vorgaben der Gesundheitsfürsorge; die SuS befassen sich mit Bedingungen des Nachteilsausgleichs bei Prüfungen und erwerben erste Kenntnisse in Behindertenrecht, Arbeitsrecht und Sozialgesetzgebung.	Ja ZB: SuS mit Körperbehinderung wissen um die nationalen und international anerkannten Rechte, wie z. B. die Menschenrechte der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen, die Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit von Personen mit Behinderung, die Kinderrechtskonvention und die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung.
Emotionale und soziale Entwicklung	Ja ZB: SuS können einen Konflikt aufarbeiten; kennen und respektieren für sich und andere das Konzept der Menschenwürde; SuS können gegenüber anderen Menschen Verständnis und Toleranz entwickeln.	Ja SuS zeigen demokratische Grundhaltungen; SuS unterstützen andere aktiv in ihren Rechten; ergreifen Partei für Mitschüler*innen; wirken an Vereinbarungen aktiv mit; sind zu Kompromissen bereit.	Bedingt SuS benennen die ihnen zustehenden gesetzlichen Ansprüche und Rechte und fordern diese gegebenenfalls ein; SuS berücksichtigen den rechtlichen Rahmen des Jugendarbeitsschutzgesetzes.	Ja Die SuS kennen und achten die Menschenrechte und bringen diese mit ihren Lebenssituationen in Zusammenhang

* S. Fußnote 30

³⁰ „Aufgrund weiter Fahrwege sind für Schülerinnen und Schüler, die sich für ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Schwerpunkt Hören entschieden haben, sonderpäda-

Sprache	Ja	Ja	Nein	Ja
	ZB: SuS zeigen sich kompromissfähig, respektieren die Standpunkte anderer, handeln Lösungen aus	ZB: SuS übernehmen Verantwortung in der Klassen- und Schulgemeinschaft.		ZB: SuS kennen und achten Menschenrechte und bringen diese mit ihren Lebenssituationen in Zusammenhang.
Lernen (Gesamtbildungsplan Förderschule, 2008)	ZB: SuS kennen Regeln des Zusammenlebens, demokratische Beteiligungsformen und einfache Konfliktlösungsstrategien; SuS lernen kulturelle Vielfalt kennen und entwickeln Achtung und Respekt vor unterschiedlichen Lebensstilen.	ZB: SuS erfahren die Grundidee von Partizipation und kommen als Handelnde zu demokratischen Entscheidungsfindungen.	ZB: SuS kennen und achten die staatsbürgerlichen Grundrechte und bringen sie mit ihren Lebenssituationen in Zusammenhang; interessieren sich für das Wahlrecht in demokratischen Gesellschaften; SuS kennen Grundlagen der parlamentarischen Demokratie der BRD auf der Ebene der Gemeinde, des Landes BaWü, des Bundes und Europas.	ZB: SuS kennen und achten die Menschenrechte und bringen diese mit ihren Lebenssituationen in Zusammenhang.
Geistige Entwicklung	Ja ZB: SuS können Normen und kulturelle Unterschiede wahrnehmen, kennen und akzeptieren; Kompetenzspektrum: Empathie, Respekt, Wertschätzung und Toleranz in der Begegnung mit anderen Menschen durch Verhaltensweisen oder Äußerungen zeigen.	Ja ZB: Kompetenzspektrum: Eigene Interessen und Bedürfnisse entwickeln und vertreten; Interessen anderer vertreten; Wahlverfahren und Mitbestimmungsmöglichkeiten kennen und nutzen; an demokratischen Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule teilhaben; Möglichkeiten vor Ort die wichtigsten politischen Institutionen und Amtsinhaber zu besuchen.	Ja Themenfeld: Politische Strukturen: „Die Schule vermittelt Kenntnisse über den Aufbau und die Funktionsweise unseres Staates. In den demokratischen Prozessen der Schule wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich zu mündigen Bürgern zu entwickeln. Sie fördert eine aktive Teilnahme am Leben unserer Gesellschaft.“	Bedingt Im Bildungsplan gibt es an nur zwei Stellen Bezüge zu Grund- und Menschenrechten; als möglicher Inhalt im Themenfeld „Leben mit Rechten und Pflichten“ und im Kontext geschichtlicher Zeitepochen als Abgrenzung gegenüber dem Feudalismus

Die Tabelle enthält die vier bereits im zweiten Kapitel herausgearbeiteten Dimensionen von Demokratiebildung. Zur Erinnerung: Die implizite Demokratie- und Menschenrechtsbildung wird vor allem durch schulische Aktivitäten im Rahmen Sozialen Lernens bestimmt. Hierzu zählen auch Unterrichtseinheiten und -aktivitäten zum Umgang mit Diversität, kultureller Heterogenität und Toleranz. Hiervon unterscheidbar sind Bereiche, die im engeren Sinne mit Demokratiepädagogik verbunden sind bzw. von deren Vertreter*innen maßgeblich hervorgehoben werden. Von überragender Bedeutung ist die Betonung aller Formen von Partizipation, paradigmatisch etwa in Form des Klassenrats sowie die Einführung von Service Learning-Elementen. Eine Formulierung, die diese Dimension gut trifft, findet sich zum Beispiel im Bildungsplan der Schule für Hörgeschädigte: „Die Schule eröffnet Möglichkeiten für aktives staatsbürgerlich-politisches Engagement in Projekten, Initiativen, Vereinen und verweist so auf die gesellschaftliche Bedeutung demokratischer Kultur und demokratischen Verhaltens“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, S. 56).

Hiervon ist wiederum die klassisch politikdidaktische Perspektive auf Demokratiebildung zu differenzieren, die sich in der Regel an Kriterien wie die unterrichtliche Herstellung von politischer Urteilsfähigkeit, Handlungskompetenzen und Methodenkompetenzen (im Sinne der selbstständigen Beschaffung, Auswahl und kritischen Bewertung politischer Informationen) dingfest machen lässt. Hierzu gehört

gogische Bildungs- und Beratungszentren mit Internat eingerichtet. Darüber hinaus gibt es berufsbildende Schulen und ein Berufsbildungswerk für Hörgeschädigte“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2020b).

gerade auch die Vermittlung der institutionellen Dimension der deutschen Gesellschaft bis hin zu Gesetzgebungsverfahren und Lokalpolitik. Weil in den SBBZ kein eigenständiger Politikunterricht ausgewiesen ist, sondern bereits die Formulierungen der Bildungsbereiche stark von der demokratiepädagogischen Terminologie durchdrungen sind, ist die Frage nicht ohne Brisanz, ob Schüler*innen mit dem politischen Institutionengefüge der Bundesrepublik Deutschland angemessen vertraut gemacht werden. Schließlich lässt sich als vierte Dimension die explizite Grund- und Menschenrechtsbildung benennen. Ganz grundsätzlich ist die explizite Grundrechts- und Menschenrechtsbildung durchaus als Teil der Politikdidaktik zu bestimmen, weil sie eben auch eine institutionelle Dimension aufweist. Allerdings wird bis heute immer wieder darauf hingewiesen, dass explizite Grund- und Menschenrechtsbildung eine klare Lücke innerhalb der Politikdidaktik bezeichnet (vgl. hierzu z. B. Gerdes/Bittlingmayer 2017). Darüber hinaus lässt sich zur Begründung einer bildungsplanbezogenen inhaltlichen Differenzierung zwischen expliziter Grundrechts- und Menschenrechtsbildung einerseits sowie Politikdidaktik andererseits zusätzlich dadurch begründen, dass in der Politikdidaktik Streit und Konflikt als politisches Paradigma klar im Zentrum steht, während die konsensuellen Ressourcen der zivilisatorischen Konfliktaustragung stark im Hintergrund verhandelt werden, sofern sie überhaupt auftauchen.

Vor dem Hintergrund unserer begrifflichen Differenzierung und nach Sichtung der Bildungspläne in den sieben Förderbereichen ergibt sich für Baden-Württemberg grob das folgende zusammenfassende Bild: Die Mehrheit der Bildungspläne ist aus unserer Sicht überraschend stark und klar durchsetzt mit Grundelementen der Demokratiepädagogik, die hier im Bereich der Demokratiebildung die Definitionsmacht übernommen hat. Die Politikdidaktik spielt auch in Ermangelung eines klaren curricularen Themenbereichs eine nur marginale Rolle. Mit Ausnahme des Bildungsplans für Schulen für geistige Behinderung sind die Kenntnisse, die ein traditioneller Politikunterricht adressiert, nur sehr rudimentär vorhanden.

Nach unserer Einschätzung wirft eine so deutliche Dominanz demokratiepädagogischer Konzepte das im vorherigen Kapitel bereits angesprochene Transferproblem demokratiepädagogischer Elemente in manifestes politisches Handeln deutlich auf. So findet sich in allen baden-württembergischen SBBZ-Bildungsplänen unter den einführenden Leitgedanken der Satz: „Die freiheitlich-demokratische Grundordnung wird den Schülerinnen und Schülern als Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben und als Fundament für gesellschaftliches und politisches Handeln bewusst gemacht“ (hier zit. nach dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 52), aber es bleibt unklar, wie genau das bewerkstelligt werden soll, ohne auf die institutionellen Grundlagen einer repräsentativen Demokratie genauer und systematischer einzugehen; in den Bildungsplänen Baden-Württembergs bleibt hier aus unserer Perspektive eine bedenkliche Leerstelle.

3.2.2 Demokratiebildung in den förderschulbezogenen Richtlinien und offiziellen Dokumenten in Nordrhein-Westfalen

Anders als im vergleichsweise dankbar auszuwertenden Material aus Baden-Württemberg sind in Nordrhein-Westfalen Bildungspläne für Förderschulen unterschiedlicher Schwerpunkte nicht unmittelbar verfügbar. Auf der einschlägigen Homepage des nordrhein-westfälischen Schulministeriums finden sich unter dem Eintrag „Förderschule“ einige wenige allgemeine Hinweise, darunter auch die Aussage, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Normalfall an Regelschulen beschult werden: „Sonderpädagogische Förderung findet in Nordrhein-Westfalen in der Regel in der allgemeinen Schule statt“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020b). Deshalb soll sich das pädagogische Personal nach den fachlichen und fachdidaktischen Ausrichtungen und Inhalten der Regelschulfächer richten. Die offizielle Formulierung lautet: „Für sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler gelten die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen einschließlich der Unterrichtsfächer und der Stundentafeln der allgemeinen Schulen, soweit diese Verordnung nichts anderes bestimmt“ (BASS - Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 2019/2020 § 21, Abs. 1).

Das ist deshalb bemerkenswert, weil die Quoten von an Förderschulen unterrichteten Kindern in NRW ja keineswegs deutlich rückläufig, sondern weitgehend stabil sind (siehe Abs. 3.2.1). Nach den informellen Aussagen von kontaktierten Schulleitungen aus NRW ist deshalb die Praxis häufig so, dass sich das pädagogische Per-

sonal an nordrhein-westfälischen Förderschulen eher an den vorliegenden Bildungsplänen aus anderen Bundesländern in ihrer alltäglichen Arbeit orientiert. In den vorliegenden, auf das Jahr 2005 datierten und zuletzt 2016 aktualisierten relevanten Verwaltungsvorschriften und Verordnungen über sonderpädagogischen Unterricht in NRW (BASS - Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 2019/2020) finden sich – wenig überraschend für Verwaltungsvorschriften – keine Erwähnungen der für diese Expertise einschlägigen Begriffe Demokratie, Menschenrecht oder Politik.

Gegenüber den für Baden-Württemberg verfügbaren Bildungsplänen mit ihren umfassenden und systematischen Bezügen zu mindestens drei der vier Dimensionen der Demokratiebildung könnte der Kontrast – zumindest auf der Folie unserer zeitlich eingeschränkten Recherche, wir lassen uns hier gerne korrigieren – für das Bundesland NRW kaum größer sein. Es entsteht nicht der Eindruck, dass die Förderschulen in NRW eine Schulform darstellen, um die sich bildungspolitisch im Allgemeinen und demokratiebezogen im Besonderen noch maßgeblich gekümmert wird. Und das, obwohl die Zahlen der segregativ beschulten Schülerschaft äußerst stabil ist.

Aber auch hinsichtlich der aktuelleren bildungspolitischen Perspektiven auf schulische Demokratiebildung im Allgemeinen (über die Förderschulen hinaus) sieht die Lage in Nordrhein-Westfalen nicht günstig aus. Im geltenden Koalitionsvertrag der amtierenden CDU/FDP-Koalition gibt es zwar einige Passagen, die auf das Ziel der Stärkung von Demokratiebildung hinweisen, die allerdings nicht im schulpolitischen Teil erscheinen. So heißt es im Zusammenhang des jugendpolitischen Vorhabens einer Stärkung von Jugendparlamenten z. B.: „Wir wollen junge Menschen in Nordrhein-Westfalen ermutigen, sich in die Gesellschaft einzubringen und ihre Anliegen selbstbewusst zu vertreten. Sie sollen für Teilhabe in der parlamentarischen Demokratie befähigt und begeistert werden“ (CDU/FDP NRW 2017, S. 98). Ferner wird im Kontext des Themenfeldes „Integration und Einwanderung“ auf erforderliche Anstrengungen im Bereich einer „Wertevermittlung“ (womit die Grundwerte des Grundgesetzes gemeint sind) hingewiesen. Der Eindruck, dass deren Adressaten vorrangig Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, wird immerhin dadurch relativiert, dass konstatiert wird: „Wir werden eine Offensive für Wertevermittlung in Schulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen starten, die sich nicht nur an Einwanderer richtet, sondern demokratische Bildung für alle zum Ziel hat“ (CDU/FDP NRW 2017, S. 107). Im schulpolitischen Teil der Koalitionsvereinbarung finden sich diese Ziele jedoch nicht wieder, sondern werden durch andere Schwerpunktsetzungen, wie insbesondere einerseits die „Stärkung der Fachlichkeit und der Fachdidaktik“, der „Kernkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen“ und der Erreichung von Bildungsstandards bei Fremdsprachen sowie mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern und andererseits der Gewährung von mehr pädagogischer und organisatorischer Gestaltungsfreiheit der Schulen und Lehrkräfte, konkretisiert (CDU/FDP NRW 2017, S. 7–15). Darüber hinaus wird nicht etwa politische oder Demokratiebildung als ein zentrales Bildungsziel, sondern „ökonomische Bildung“ als „ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ hervorgehoben, weshalb das Fach „Wirtschaft“ (mit Fokus auf Kenntnisse der Wirtschaftsordnung und Verbraucherbildung) an allen weiterführenden Schulen etabliert werden

soll.³¹ In aktuellen Antworten auf Kleine Anfragen von Bündnis 90/Die Grünen in Bezug auf die Frage der Umsetzung der neueren KMK-Beschlüsse zur Demokratiebildung (KMK 2018a) und zur Menschenrechtsbildung (KMK 2018b) hat die Landesregierung (Landtag NRW 2019a; b) immerhin eingeräumt, dass in den in der Entwicklung befindlichen neuen Kernlehrplänen sowohl „politische Bildung und Demokratieerziehung“ als auch „Menschenrechtsbildung“ als verbindlich zu erfüllende Querschnittsaufgaben der Fächer in allen Schulformen ausgewiesen werden soll. Ansonsten wird jedoch umfangreich auf die Beteiligung von Schulen an fakultativen Projekten, Schüler*innen-Wettbewerben und Bildungspartnerschaften verwiesen. Die berichteten hierbei beteiligten Schul- und Schülerzahlen machen jedoch nur einen geringen Anteil im Verhältnis der insgesamt existierenden Schulen und Schülerzahlen in Nordrhein-Westfalen aus. Förderschulen sind nicht explizit erwähnt.

3.2.3 Demokratiebildung im Rahmenlehrplan Sonderpädagogik in Bremen

Für das Bundesland Bremen findet sich der Rahmenlehrplan „Sonderpädagogische Förderung“, der allerdings bereits aus dem Jahr 2002 datiert und keine weitere Aktualisierung erfahren hat (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft 2002). Das ist aber deshalb nicht zu beanstanden, weil Bremen wie oben gezeigt sehr konsequent auf die Inklusion von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen setzt. Die Schulform „Förderschule“ ist in Bremen insgesamt nahezu aufgegeben worden (siehe hierzu auch Kap. 4). Für Bremen ist eine detaillierte Analyse des knapp zwanzig Jahre alten Rahmenplans für Förderschulen deshalb nicht sehr zielführend.

Erwähnenswert scheint aber, dass im Rahmenplan kein einziges Mal der Begriff Politik verwendet wird, gleiches gilt für die Begriffe Recht oder Demokratie. In Hinblick auf die vier Dimensionen der Demokratiebildung lassen sich allerdings auch hier – für Deutschland relativ früh – Elemente impliziter Demokratie- und Menschenrechtsbildung ausmachen, indem etwa Life Skills-Förderung aufgegriffen wird (Stärkung des Selbstwertgefühls), diese aber vollständig in den Dienst gelingender und störungsfreier Sozialintegration gestellt wird (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft 2002, S. 41–42). Demokratiebildung ist in diesem alten, aber noch immer gültigen Rahmenlehrplan aber kein erkennbarer Fokus.

³¹ Das Fach „Wirtschaft“ soll ab dem Schuljahr 2020/21 in allen allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen Pflichtfach sein. Siehe: <https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/schulfach-wirtschaft-kommt-zum-schuljahr-202021> [7.2.2021]

Im Hinblick aktueller Pläne zum Ausbau der schulischen Demokratiebildung insgesamt finden sich einige Punkte im aktuellen Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und DIE LINKE (2019, S. 6, S. 10–11, S. 19–20): Die Stärkung der Demokratie soll neben dem Klimaschutz (beide Aspekte werden als aktuell am meisten gefährdet betrachtet) fest in den Bildungs- und Lehrplänen verankert werden, wobei jedoch unklar ist, in welcher Form (in bestimmten Fächern oder als Querschnittsthema) und welchem Umfang dies anvisiert ist. Außerdem sollen im Schulverwaltungsgesetz die Beteiligungsrechte der Schüler*innen gestärkt werden, im Bereich der schulischen politischen Bildung soll die Kooperation mit außerschulischen Trägern sowie der Austausch mit Politiker*innen gefördert werden. Zudem soll gewährleistet werden, dass alle Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit einen außerschulischen Lernort zum Thema NS-Diktatur besuchen und ein Exemplar des Grundgesetzes ausgehändigt bekommen. Allerdings klingt die Mitteilung des Senats (Bremische Bürgerschaft 2020) auf eine zu Nordrhein-Westfalen analoge Anfrage von Bündnis 90/Die Grünen zu den Umsetzungsplänen der KMK-Beschlüsse zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung (KMK 2018a; b) wesentlich defensiver: Hier wird argumentiert, dass die Zielstellungen der KMK-Beschlüsse durch die existierenden schulischen und curricularen Rahmenbedingungen in Bremen erfüllt seien, ansonsten wird ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen auf fakultative Teilnahmen von Schulen und Schüler*innen an weiteren Projekten und auf die Selbstverantwortung der Einzelschulen verwiesen. Förderschulen werden in keiner Hinsicht explizit erwähnt.

3.2.4 Demokratiebildung in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen für Brandenburg

In Brandenburg werden sonderpädagogische Förderbedarfe gegliedert in die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“ und „Geistige Entwicklung“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018). Je nach sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt kommen unterschiedliche Rahmenlehrpläne zur Geltung (siehe nachfolgende Tabelle 3). Lediglich für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ bestehen gesonderte Rahmenlehrpläne während für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sehen“ und „Hören“ der allgemeine Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen für Berlin und Brandenburg vorgesehen ist.

Tab. 5: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte und Rahmenlehrpläne in Brandenburg

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte gem. BbG SchulG	Rahmenlehrplan
Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören	Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 für Berlin und Brandenburg (Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 1-10), Rahmenlehrpläne für die Bildungsgangverordnung der Sekundarstufe II (Rahmenlehrplan Sek II)
Lernen	Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“
Geistige Entwicklung	Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“
Sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe	Rahmenlehrplan
Autistisches Verhalten	Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 1-10, Rahmenlehrplan Sek II
Taubblind	Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 1-10, Rahmenlehrplan Sek II

Quelle: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018, S. 6

Sonderpädagogischer Förderbedarf „Geistige Entwicklung“

Seinen Rahmenlehrplan für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ hat Brandenburg gemeinsam mit dem Land Berlin erarbeitet. Der 2011 aktualisierte Rahmenlehrplan schließt strukturell und begrifflich an den Plänen der allgemeinen Schulen an und fokussiert auf den Erwerb von Leitkompetenzen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der spezifischen Unterstützungsbedarfe von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Dabei orientiert sich der Rahmenplan an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sowie an dem Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie er in den Schulgesetzen der Länder Berlin und Brandenburg formuliert ist und folgt dem Grundsatz, dass Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ unterschiedliche Unterstützungsbedarfe in den verschiedenen Entwicklungsbereichen aufzeigen und daher eine besondere Unterstützung benötigen (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 9).

Im Rahmenlehrplan wird zentral darauf hingewiesen, dass nicht alle Leitkompetenzen und erwünschten Ergebnisse von Lernprozessen von allen Schüler*innen mit

dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zu erreichen sind. Daher wird das Erlernen von Handlungskompetenzen im Lehrplan als das zentrale Lernziel formuliert, welche als unabdinglich für eine „erfolgreiche Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben“ betrachtet werden und den Lehrkräften zudem als eine Orientierungshilfe in ihrem pädagogischen Handeln dienen sollen (ebd.; S. 11):

„Als Handlungskompetenz wird das Zusammenwirken von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen bezeichnet, sie umfasst Sachkompetenz, Methodenkompetenz sowie soziale und personale Kompetenz. Zur Entwicklung von Handlungskompetenz wird Wissen systematisch aufgebaut und vernetzt sowie durch vielfältiges Anwenden in kompetentes, durch Interesse und Motivation geleitetes Handeln überführt. Handlungskompetenz zielt auf größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Lernenden im gegenwärtigen und im zukünftigen Leben“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 11).

Handlungskompetenz setzt sich aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen zusammen und wirkt sich sowohl auf die Gestaltung von Lernprozessen, Unterrichtsinhalten, Methoden wie auch auf den Umgang mit Notengebung und Leistungsermittlungsprozessen aus.

Personale Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler erwerben personale Kompetenz, indem sie

- sich ihrer eigenen Bedürfnisse bewusst werden,
- ein eigenes Körperkonzept entwickeln,
- ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen erfahren,
- sich als Subjekt wahrnehmen,
- für sich selbst Verantwortung übernehmen,
- lernen, Hilfe und Unterstützung anzunehmen. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 11)

Soziale Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler erwerben soziale Kompetenz, indem sie lernen,

- sich zu äußern, Bedürfnisse mitzuteilen sowie Wissen, Meinungen und Wünsche in eine soziale Situation einzubringen,
- die Äußerungen und Signale anderer Menschen zu verstehen und angemessen zu deuten,
- sich auf andere einzustellen und eigene Bedürfnisse situativ zurückzustellen,
- eigene Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen,
- soziale Beziehungen aufzunehmen und zu gestalten,
- sich in gruppenspezifischen Prozessen angemessen zu verhalten (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 11).

Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Methodenkompetenz durch

- Imitation von Handlungen,
- Versuch und Irrtum,

- Beobachten, Vergleichen von Vorgängen und Sachverhalten,
- Ritualisierung von Handlungsabläufen,
- rückblickendes Bewusstwerden von vollzogenen Methoden,
- wiederholtes, bewusstes und zielgerichtetes Anwenden von Verfahren,
- Schrittfolgen oder Techniken (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 12).

Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler erwerben Sachkompetenz, indem sie lernen,

- ihr Vorwissen zu aktivieren,
- Kenntnisse zielgerichtet anzuwenden,
- Wissen bewusst zu nutzen,
- Wissen auf neue, unvertraute Aufgabenstellungen zu übertragen,
- sich ihrer Lernwege bewusst zu werden und über Lernergebnisse nachzudenken (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 12).

Um diesen im Rahmenlehrplan vorgesehenen Kompetenzansatz im Unterricht umsetzbar zu machen, sollen Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Entwicklungsschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Gelegenheiten und Möglichkeiten angeboten werden, in denen das von ihnen erworbene Wissen auf neue Inhalte übertragen werden kann, um sie so „für eigene Ziele sowie Anforderungen in Schule, Alltag und beruflichen Situationen nutzbar“ zu machen. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 19).

Demokratie und Demokratiebildung im Rahmenlehrplan Sonderpädagogischer Förderbedarf „Geistige Entwicklung“

Sechs Leitthemen mit jeweils mehreren Handlungsfeldern werden im Rahmenlehrplan der Eingangs- bis Oberstufen ausgeführt (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 21). Explizit wird das Thema Demokratie lediglich im Leitthema 4 „Der Mensch in der Gesellschaft“ und seinen Handlungsfeldern behandelt. Im Handlungsfeld „Soziale Beziehungen“ soll Schüler*innen die Möglichkeit der „Mitgestaltung und Einflussnahme in der Klassen- und Schulgemeinschaft“ gegeben werden. Im Handlungsfeld Demokratie werden u. a. die Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule und im Schulalltag thematisiert. Ebenso werden Schüler*innen „Kenntnisse über politische Informationen, über Gewaltenteilung, Ämter und Behörden vermittelt“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 28).

Tab. 6: Leitthemen und Handlungsfelder im Rahmenlehrplan

Leitthemen	Handlungsfelder
Leitthema 1: Der Mensch im Alltag	Selbstversorgung Freizeit Wohnen Zusammenleben Mediennutzung
Leitthema 2: Der Mensch und die Arbeit	Erzeugnisse herstellen Berufe Zusammenarbeit Beschäftigungsarten Berufsvorbereitung
Leitthema 3: Der Mensch und die Gesundheit	Gesundheit Körper, Aufklärung, Entwicklung Ernährung
Leitthema 4: Der Mensch in der Gesellschaft	Soziale Beziehungen Meine Biografie Ich und die Welt Demokratie Geschichte im Wandel Feste, Bräuche, Riten
Leitthema 5: Der mobile Mensch	Verkehr und Verkehrserziehung Kommunikationsmedien Räumliche Orientierung
Leitthema 6: Der Mensch in Natur und Umwelt	Naturerscheinungen Umweltschutz Lebewesen

Quelle: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011, S. 25–30 (eigene Zusammenstellung)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Rahmenlehrplan für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ der Eingangs- bis Oberstufen die Themen Demokratie und Partizipation nicht sonderlich ausführlich, sondern eher nur rudimentär behandelt. Anders hingegen sieht es im Rahmenlehrplan für Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ aus, die die Abschlussstufe, den zweijährigen berufsqualifizierenden Lehrgang oder die Werkstufe besuchen. Im Rahmen des berufsfeldübergreifenden Unterrichts, hier im Besonderen im Fach Wirtschafts- und Sozialkunde, haben Schüler*innen die Möglichkeit, sich eingehend mit den Themen Demokratie, Grundrechten und politischer Partizipation zu befassen. Vorgesehen ist, dass sich Schüler*innen mit den Handlungsfeldern „Gesellschaft“ und „Globale

Welt“ befassen und sich im Rahmen dessen u. a. mit folgenden Themenfeldern auseinandersetzen: Öffentlichkeit und Medien, Staat, Globalisierung und Europäische Integration (vgl. hierzu aktuell Böhme 2019).

Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Lernen“

Der Anteil der Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ ist in den vergangenen Jahren in Brandenburg in allgemeinbildenden Schulen zunehmend gestiegen (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2017, S. 7).

Anders als für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ist für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ seit dem Schuljahr 2017/18 kein separater Rahmenlehrplan mehr vorgesehen. Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ werden zusammen mit Regelschüler*innen mithilfe eines gemeinsamen Rahmenlehrplanes unterrichtet. So wird auch der neue Rahmenlehrplan mehr als methodisch und didaktische Ergänzung des regulären Rahmenlehrplans verstanden mit dem Ziel, Lehrkräften „Anregungen für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ zu geben (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2017, S. 30). Statt der bis dahin geltenden Leitthemen wird im neuen Rahmenlehrplan mit sogenannten Regelstandards auf insgesamt acht Niveaustufen gearbeitet (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2017, S. 10). Dieses Niveaustufenmodell ermöglichen eine „bessere Vergleichbarkeit der erreichten Kompetenzen und Standards innerhalb einer Lerngruppe und eine individuelle Lern- und Schullaufbahnberatung“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2017, S. 22).

Demokratie und Demokratiebildung im Rahmenlehrplan SPF „Lernen“

Vor dem Hintergrund, dass kein separater Rahmenlehrplan für Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ besteht, kann die Antwort darauf, ob und in welchem Umfang das Thema Demokratie(bildung) im Unterricht behandelt wird, den regulären Rahmenlehrplänen (Teil B „Fachübergreifende Kompetenzen“) entnommen werden. Laut dem Rahmenlehrplan wird Demokratiebildung im brandenburgischen Schulalltag in allen Fächern und auf vielfältige Weise, z. B. in Planspielen und Projekten, umgesetzt (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015, S. 26). Schüler*innen sollen so Fähigkeiten entwickeln, „verantwortlich an gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, eigene Intentionen zu verhandeln, unterschiedliche Interessen auszuhalten und in Konflikten demokratische Lösungen zu finden“ (ebd.). Als grundlegende Aspekte des sozialen und demokratischen Handelns sollen Schüler*innen die „Anerkennung anderer, die Überzeugung von eigener Wirksamkeit, der Respekt vor demokratischen Normen, Regeln und Gesetzen sowie Verantwortungsbereitschaft“ vermittelt werden (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015, S. 26). Insgesamt wird deutlich, dass die Schwerpunkte der Demokratiebildung – mit der einen erwähnten Ausnahme – auch hier wiederum eher in den Bereichen soziales Lernen liegen und die Bereiche Politiklernen und Menschenrechtsbildung eher vernachlässigt werden.

Hinsichtlich aktueller Zielsetzungen im Kontext von schulischer Demokratiebildung in Brandenburg ist zu erwähnen, dass im neuen Koalitionsvertrag zwischen

SPD Brandenburg, CDU Brandenburg und Bündnis 90/Die Grünen Brandenburg (2019, S. 31f.) anvisiert ist, politische Bildung zu stärken, und zwar sowohl auf der Ebene des Faches Politische Bildung insgesamt (insbesondere in den Oberschulen und Gesamtschulen der Jahrgänge sieben bis zehn) als auch in Form Projektwochen mit politischen Bildungsschwerpunkten in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung. Unklar bleibt jedoch, ob das Ziel der Stärkung politischer Bildung auch für Förderschulen gelten soll.

4 Analyse der Homepages ausgewählter Förderschulen in vier Bundesländern

Aufgrund der Corona-Krise und der dadurch verursachten dramatisch eingeschränkten Feldzugänge haben wir den empirischen Zugang erweitert und eine Homepage-Analyse von Förderschulen bzw. SBBZ unternommen.

In dem vollen Bewusstsein, dass eine Inhaltsanalyse von Schulhomepages, zumal von Förderschulen, die ja hier in der Regel über ein kleines Kollegium und über wenig Ressourcen für eine sorgfältige Homepagepflege verfügen, kein realistisches Bild der Schulwirklichkeit liefert, haben wir keinen großen Datensatz erzeugt. Stattdessen haben wir in drei Bundesländern zehn bis 15 SBBZ/Förderschulen zufällig über das Schulregister ausgewählt. Als einziges Kriterium des Samples haben wir festgelegt, dass unterschiedliche Förderschwerpunkte und Regionen repräsentiert sein müssen. In Bremen haben wir die Homepages aller fünf noch existierenden Förderzentren gescreent (die Schule für Kranke haben wir nicht berücksichtigt).

Aber auch wenn die Stichprobe klein ist und es natürlich eine markante Diskrepanz zwischen einer Homepagepräsentation und dem Schulalltag gibt, so halten wir, wie sich zeigen wird, die zusammengestellten Ergebnisse doch für interpretationsfähig, weil sie einerseits ein recht deutliches Bild über die Verankerung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung in SBBZ/Förderschulen in den untersuchten Bundesländern zeichnen. Andererseits sind auf den Homepages zum Teil sehr kleinteilige Aktivitäten durchaus aufgeführt, es ist also der Inhalt (außercurricularer) schulischer Praktiken dokumentiert.

Auf der Basis der systematischen Einschränkungen, die die Betrachtung schulischer Internetauftritte unterliegen, kommen wir gleichwohl zu einem folgendem, nach Bundesländern differenzierten Befunden.

Auf den Homepages des Baden-Württembergischen Samples spielt, auch ein Jahr nach der Einführung verbindlicher Demokratiebildung an allen Schulformen, explizite Demokratiebildung keine Rolle. In Hinblick auf die Partizipation von Schülerinnen und Schülern findet die – ohnehin rechtlich verbindlich vorgeschriebene – Schülermitverwaltung (SMV) regelmäßig Erwähnung (aber nicht überall). Vereinzelt wird die Einrichtung eines Klassenrates und eines alle sechs Wochen tagenden Schüler*innenparlaments berichtet. Weitaus häufiger findet sich unter dem Stichwort Partizipation an Baden-württembergischen SBBZ der Verweis auf Schülerfirmen. Die Ausrichtung und der Subtext vieler Schulen geht in Richtung späterer biografischer Lebensbewältigung ihres Schüler*innenklientels. Analog werden unter Life Skills-Förderung vor allem erfolgreiche Berufsorientierung und erfolgreiche Alltagsbewältigung gefasst. Als häufige Zielperspektive und dominantes Narrativ wird benannt, dass die Schule zur Ausbildung eines eigenständigen oder selbstbestimmten Lebens maßgeblich beitragen soll. Das Thema explizite Menschenrechtsbildung ist eine vollständige Leerstelle.

Das Bild, das die Homepages von Förderschulen in Nordrhein-Westfalen widerspiegeln, ist analog. Hier können häufiger ganze, zum Teil 200-seitige Schulkonzepte und -programme heruntergeladen werden, aber das Thema Demokratiebildung spielt auch hier keine nennenswerte Rolle und bleibt marginal. Dafür finden sich, wenn auch unsystematisch, Hinweise auf Dimensionen des Sozialen Lernens, vor allem Respekt, gegenseitige Anerkennung, Anti-Rassismus, aber auch Gewaltprävention werden hervorgehoben. In NRW-Förderschulen ist gegenüber den baden-württembergischen SBBZ zumindest auf den Homepages das Thema Partizipation und Mitbestimmung noch seltener Thema. Die explizite Menschenrechtsbildung ist, wie auch in Baden-Württemberg, nicht adressiert.

Der Eindruck in Brandenburg ist gegenüber dem aus Nordrhein-Westfalen relativ analog. Explizite Demokratiebildung und Menschenrechtsbildung stehen nicht im Zentrum, sondern werden, wenn überhaupt, dann implizit über Life Skills-Förderung, Antigewalt- (Streitschlichtung) oder Antidiskriminierungsaktivitäten hergestellt. Rhetorisch im Mittelpunkt stehen zumeist Toleranz und gegenseitiger Respekt. An einer Schule wird ein explizites Verbot von Springer-Stiefeln und ähnlichen, dem rechtsextremen Spektrum zugerechneten Symbolen benannt. Auch in Brandenburg dominiert die Betonung, den Schülerinnen und Schülern eine möglichst autonome und selbstbestimmte spätere Lebenspraxis zu ermöglichen. Viele Anstrengungen richten sich deshalb auf die berufliche Integration, auf die systematische Ausdehnung beruflicher Praktika, Schülerfirmenarbeit oder – an einer Schule – auf explizite und passgenaue Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit in Behinderten-Werkstätten.

In Bremen existieren nur noch sechs Förderschulen. Davon ist eine Schule zuständig für die Beschulung von Kindern mit einem längeren Krankenhausaufenthalt oder von schwerer erkrankten Kindern, die zu Hause unterrichtet werden müssen, die wir aus der Expertise ausgeklammert haben. Von den übrigen fünf werden auf der offiziellen Homepage der Bremer Senatorin für Kinder und Bildung nur vier erwähnt, die letzte, ein Förderzentrum für Lernen, Sprache und Verhalten, taucht aus nicht erkennbaren Gründen nicht auf und verfügt auch über keine eigene Homepage. Auf den Homepages der vier übrigen Schulen dominieren sportliche Aktivitäten – die sich gut mit den Zielen und Methoden Sozialen Lernens verbinden lassen – sowie Life Skills-Elemente und Service Learning-Aktivitäten. Weil die Förderbereiche Hören und Sehen unterschiedliche Bildungsgänge anbieten, existiert hier auch ein konventioneller Politikunterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen. Die Etablierung des Klassenrats oder anderer Formen direkter Partizipation werden auf den Homepages ebenso wenig präsentiert wie Demokratiebildung; die explizite Menschenrechtsbildung ist auch in Bremen an Förderzentren vollständig abwesend.

Aus unserer Sicht ergibt sich zusammenfassend, trotz aller Einschränkungen, die eine stichprobenartige Homepageanalyse mit sich bringt und die wir hier nicht verschweigen oder überspielen wollen,³² dennoch ein in Hinblick auf Demokratiebildung im umfassenderen Sinne deprimierendes Bild. Es besteht eine sehr klare Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Vorgaben, wie sie in den Bildungsplänen manifest als Richtung der Schulentwicklung vorliegen, und politisch-parlamentarischen Statements (wie etwa in Bremen) einerseits und den auf den Homepages berichteten Aktivitäten andererseits. Es bestehen keinerlei konsistente Bezüge zu den demokratiepolitischen und menschenrechtlichen Zielen der Bildungspläne und den Schulprogrammen oder den außercurricularen Aktivitäten. Wenn Aktivitäten an Schulen in Richtung Demokratiebildung vorhanden sind, bleiben es Einzelmaßnahmen, ohne erkennbare übergreifende Perspektive, wie sie etwa in der UN-Behindertenrechtskonvention zu Grunde gelegt worden ist.

³² Nach unserer Einschätzung wäre eine systematische und vollständige Analyse aller verfügbaren Homepages in Hinblick auf die vier in der Expertise herausgestellten Dimensionen der Demokratiebildung durchaus lohnenswert. Im Rahmen der verfügbaren zeitlichen und materiellen Ressourcen, die für die Expertise zur Verfügung standen, müssen wir die Erhärtung der gewonnenen Eindrücke hier vertagen.

5 Rudimentäre Einblicke in die Förderschulpraxis im Kontext von Demokratiebildung

Die ursprüngliche Planung zur Beantwortung der Frage, welche Formen von Demokratiebildung in welchem Umfang an Förderschulen auffindbar und selbstverständliche Praxis sind und welche außercurricularen Unterrichtsprogramme hier zur Anwendung kommen, sollte mittels qualitativer Leitfaden-Interviews in vier Bundesländern beantwortet werden. Wir haben entsprechend einen Leitfaden entwickelt, der die Fragebereiche aufbereitet (ist im Anhang dokumentiert), konnten aber während der Kernzeit der Corona-Krise zunächst keine Lehrpersonen finden, die bereit waren, ein Interview mit uns durchzuführen. Auch nach der schrittweisen Teil-Normalisierung gab es keine Bereitschaft von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitungen, ein mündliches Interview zu führen, weil nunmehr die Vermittlung des ausgefallenen Unterrichtsstoffs prioritär und sozialwissenschaftliche Anliegen als weniger zentral (als ohnehin schon üblich) eingestuft worden sind. In Brandenburg etwa hat das Kultusministerium einen Evaluations-Stop für die allermeisten auch laufenden schulischen Projektvorhaben verhängt. Das Resultat war, dass wir die empirische Überprüfung, die im Zentrum der Expertise stehen sollte, so nicht durchführen konnten.

Als Reaktion darauf haben wir neben der Homepage-Analyse den Leitfaden in einen einfach zu beantwortenden schriftlichen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Items transformiert und Schulen aus den vier ausgewählten Bundesländern kontaktiert. Basis des Grundsamples waren dabei die zufällig ausgesuchten Schulen, die wir in die Homepageanalyse mit einbezogen haben. Dabei erwiesen sich unsere Feldzugänge als unterschiedlich tragfähig – obwohl wir in NRW 20 Schulen angeschrieben haben, gab es keinen Rücklauf, stattdessen gab es bei telefonischem Nachfassen negative Reaktionen und offene Ablehnung gegenüber der thematischen Ausrichtung des Fragebogens. Auch in Brandenburg hat keine Förderschule auf unsere Anfrage an immerhin 15 Schulen reagiert. Wir haben alle fünf für uns relevanten Förderschulzentren in Bremen angeschrieben und einen Fragebogen zurückerhalten. Schließlich haben wir 15 Schulen in Baden-Württemberg kontaktiert und hier insgesamt fünf ausgefüllte Fragebögen zurückerhalten.

Dass sich mit einem Sample von sechs Fragebögen keine validen und reliablen Aussagen treffen lassen, muss nicht extra diskutiert werden. Im Folgenden stellen wir trotzdem einige wenige Eindrücke zusammen, von denen wir denken, dass sie es rechtfertigen, überhaupt benannt zu werden, weil damit zumindest Einblicke in die Praxis einzelner Schulen gegeben werden – der Modus ist aber sehr klar explorativ und kann sich zudem nur auf die Selbstreporte der Schulen stützen.

Ob also unsere offenen Spekulationen empirisch tatsächlich tragfähig sind, muss künftige empirische Forschung zeigen, so sie denn angestrengt wird. Bis dahin stellen wir die Ausführungen unter das Motto: „to the best of our knowledge“.

Einschätzung der Bedeutung von Demokratiepädagogik und Sozialem Lernen durch die Lehrpersonen und Schulleitungen

Demokratiebildung wird konsensuell als wichtig eingeschätzt. Nach unserer Einschätzung wird an Förderschulen mit Demokratiebildung allerdings ein Verständnis verbunden, dass vorrangig auf demokratiepädagogische Dimensionen abhebt.

Bis auf eine Schule, die „mittelmäßig wichtig“ angibt, ist „außerordentlich wichtig“ die häufigste Nennung. Das ist konform zu Umfragen zu allgemeinen Einstellungen zu Gerechtigkeits- und Gleichheitsvorstellungen auf Seiten der Lehrpersonen, die in der Regel über ein hohes Ungleichheitsbewusstsein verfügen und die beispielsweise – mindestens abstrakt – normative Gleichheitspostulate, Inklusion und ähnliche offensiv normative Prinzipien vertreten. Auch wenn in solchen Befragungen soziale Erwünschtheitseffekte nicht auszuschließen und schwer konkret zu beziffern sind, lässt sich doch davon ausgehen, dass der Lehrerberuf in der Regel mit einer hohen Zustimmung für allgemeine Gleichheitsgrundsätze korrespondiert. Auch innerhalb der Sonderpädagogik wird häufig positiv Bezug genommen auf die UN-Behindertenrechtskonvention, so dass die abstrakte Wertschätzung von Demokratie insgesamt nicht überrascht.

Allerdings hat die Forschung der letzten Jahre ein Spannungsverhältnis herausgestellt zwischen allgemeinen Einstellungen und Zustimmungen zu Demokratie und Menschenrechten auf Seiten von Lehrpersonen einerseits und Widerständigkeiten andererseits, wenn es darum ging, Demokratie, Partizipation (oder Inklusion) an der eigenen Schule konkret, etwa durch entsprechende Projekte oder außercurriculare Angebote oder eine vollständige Ausrichtung des Schulkonzepts zu implementieren. Dieses Spannungsverhältnis bildet sich in unseren Daten dadurch ab, dass bis auf eine Schule, die anführt, dass in ihrer Schule schon viel Demokratiebildung erfolgt, die Zustimmungswerte auch bei der Frage, ob Demokratiebildung in der Schule künftig eine größere Rolle spielen soll, ebenfalls sehr hoch sind. Die Interpretation liegt nahe, dass der abstrakten Zustimmung zu Demokratie keine umfassenden Maßnahmen innerhalb der eigenen Schule korrespondieren. Die Kombination der zustimmenden Aussagen, dass Demokratiebildung sehr wichtig ist und in Zukunft eine größere Rolle spielen sollte, lässt sich nur dann konsistent halten, wenn sie bis dato noch nicht vernünftig etabliert ist.

Bei der offenen Frage, welche Aspekte im Kontext von Demokratiebildung als besonders wichtig erachtet werden, wurden von allen Schulen Dimensionen der Mitbestimmung (in unterschiedlichen Vokabeln und mit leicht unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen) benannt. Eine Mehrheit benennt ebenfalls die mit Demokratie notwendig in Verbindung stehenden Dimensionen der Toleranz und der Heterogenitätsakzeptanz. Ebenfalls Erwähnung findet Gerechtigkeit und die Kenntnis eigener Rechte und Pflichten und in zwei Fällen werden Menschenrechte ganz explizit angesprochen. Nach unserer Einschätzung ist das Konzept der Demokratiebildung damit näher am Pol Sozialen Lernens als am Pol menschenrechtlicher Deutungen.

Eine eher partizipations-gestützte Lesart von Demokratiebildung ist auch vor dem Hintergrund plausibel, dass alle Schulen bis auf eine die Institutionalisierung des

Klassenrats und die Etablierung von Schüler*innenvertretungen angeben. Überraschend war, dass lediglich eine Schule das Vorhandensein von Service-Learning-Projekten an der Schule benannt hat – nach unseren Homepage-Analysen dürfte das aus unserer Sicht eher damit zusammenhängen, dass der Begriff noch nicht so stark in die Sonderpädagogik eingewandert ist wie das für die Schulpädagogik der Fall ist. Denn mittlerweile liegen hierzu nicht nur Veröffentlichungen und einschlägige Webportale vor – im Praxishandbuch Service Learning sind Beispiele aus Förderschulen aufgegriffen (Seifert et al. 2019) und am Lehrstuhl der Sonderpädagogik IV der Universität Würzburg (<https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/profu/profu-projekte-forschung-und-unterstuetzung-service-learning/>) ist eine sehr aufwändig eingerichtete Kontaktbörse für Service-Learning-Projekte eingerichtet worden –, sondern auf fast allen von uns besuchten Homepages der Förderschulen finden sich Service-Learning-analoge Aktivitäten.

Bei der Frage, ob Schüler*innen im sozialen Lernen an der Schule besonders gefördert werden, sind die Antworten aller befragten Schulen am ausführlichsten. Auch hier wird häufig auf Streitschlichtung hingewiesen und die Organisation gemeinsamer Aktivitäten wie Sportveranstaltungen, AG's oder gemeinsames Kochen spielt eine sichtbare Rolle. Komplementär werden entweder Anti-Aggressionstrainings, sucht- oder gewaltpräventive Programme benannt, aber auch darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Programme nicht gut an Förderschulen umsetzbar sind und deshalb auf eigene Materialerstellung oder auf grundlegende Adaptionen zurückgegriffen wird.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Demokratiepädagogik zumindest in der Selbstbeschreibung der Förderschulen in vielfacher Weise präsent ist und dass die noch vor zehn bis fünfzehn Jahren dominante Sichtweise von Förderschulleitungen, dass soziales Lernen und Demokratiepädagogik/-bildung bereits in der ganzen Anlage dieser Schulform liegt und deshalb keine besonderen Anstrengungen in Hinblick auf Partizipation, der Stärkung sozialer Kompetenzen oder der Stärkung demokratischer Teilhabechancen unternommen werden müssen (eine Perspektive, die nur bei einer Schule noch explizit auftaucht), weiter entwickelt worden ist.

Einschätzung der Bedeutung von Politikdidaktik und Menschenrechtsbildung durch die Lehrpersonen und Schulleitungen

In Hinblick auf die Politikdidaktik und den Unterrichtsinhalt des politisch-institutionellen Systems bzw. die freiheitlich-demokratische Grundordnung ergibt sich für die Schulen aus Baden-Württemberg ein konsistentes Bild, auch, wenn die für die SBBZ vorliegenden Bildungspläne mit herangezogen werden. Wie im dritten Kapitel herausgestellt, dominiert ein demokratiepädagogischer Zugang und hinterlässt eine politikdidaktische Leerstelle im Förderschulbereich – das wird auch in den Antworten auf die Frage, ob und in welcher Form Politikunterricht an der Schule durchgeführt wird, deutlich. In zwei Fällen haben wir es mit SBBZ zu tun, die bis zur sechsten Klassenstufe unterrichten und die als Begründung für fehlenden Politikunterricht darauf hinweisen, dass sie nach dem Grundschullehrplan unterrichten. Zudem werden (auch von anderen Schulen) politische Inhalte aus tagesaktuellen Themen in den Unterricht eingespeist.

Nun sind tagesaktuelle Ereignisse nicht ohne erheblichen Arbeitsaufwand (z. B. im Rahmen einer Elementarisierung der dahinterliegenden Gegenstände und Konzepte) auf der systematischen politikinstitutionellen Ebene zu verfolgen, so dass die Thematisierung wenig tiefgründig erfolgen dürfte. Darüber hinaus ist der Hinweis auf den Grundschullehrplan selbstverständlich zutreffend; allerdings liegt eine große Anzahl von Materialien für den Politikunterricht der fünften und sechsten Klasse vor, so dass Schulen im Rahmen ihrer autonomen Spielräume durchaus in der Lage und berechtigt wären, Politikdidaktik in der Schule systematischer mit einzubeziehen. Insofern bleibt es zumindest teilweise etwas begründungsbedürftig, das Thema Politik systematischer mit einzubeziehen, insbesondere dann, wenn demokratische Teilhabe für die Förderschulklientel nicht als überragend wichtig erachtet wird.

Einige Schulen verweisen an dieser Stelle auch ganz ausdrücklich auf die demokratiepädagogischen Elemente, etwa auf die kommunalen Service-Learning-Aktivitäten oder direkt auf den etablierten Klassenrat. Diese Antworten implizieren aus unserer Sicht, dass die politisch-institutionelle Struktur der Bundesrepublik eher außerhalb des schulischen Lernarrangements verbleibt.

Schließlich wird auf das auch in den Rahmenlehrplänen verankerte Fach Welt/Zeit/Gesellschaft verwiesen, bei dem ja durchaus eine Reihe von Anknüpfungspunkten für die unterschiedlichen Dimensionen der Demokratiebildung herausgearbeitet wurden (siehe Abs. 3.2 oben). Inwieweit in den Fächerverbänden tatsächlich in erheblichem Umfang Politikunterricht erfolgt, ist nur schwer einzuschätzen – die vorliegenden Studien zeigen aber für die Regelschulen, dass der Politikunterricht an deutschen Schulen vergleichsweise wenig vorkommt. Das dürfte nach unserer Einschätzung und den Beobachtungen und Gesprächen an Förderschulen sehr analog sein. Die Inhalte des Schulfachs Politik, die in Fächerverbänden eingearbeitet wurden, sind sicher, so unsere zusammenfassende Einschätzung, deutlich weniger präsent an Förderschulen als vielfältige im Spektrum der Demokratiepädagogik anzusiedelnde Aktivitäten, die unmittelbar mit „Politik“ im weitesten Sinne assoziiert werden.

Bei der Frage nach der expliziten Thematisierung von Menschenrechten, Grundrechten und Kinderrechten wird auf die Verwendung von Materialien der Landes- und Bundeszentrale für politische Bildung verwiesen, ohne allerdings konkrete Beispiele zu nennen. Ferner wird darauf hingewiesen, dass in den späteren Klassenstufen (Oberstufe der SBBZ) diese Themen ein bis zwei Stunden pro Woche vorkommen, ohne auch hier konkreter zu werden. Insgesamt dominiert aber deutlich die Sichtweise, dass in den Förderschulzentren die Thematisierung von Menschen-, Kinder- und Grundrechten ohnehin alltäglicher Bestandteil der sonderpädagogischen Praxis ist und deshalb nicht explizit verfolgt werden muss.

Diese Sichtweise fußt nach unserer Einschätzung auf einer bis heute existierenden Reserviertheit der Sonderpädagogik gegenüber einer expliziten Betonung von Menschenrechten und der daraus abgeleiteten notwendigen Organisationsformen von Bildungsprozessen für Kinder und Jugendliche mit Einschränkungen, wie sie vor allem von der UN-Behindertenrechtskonvention verlangt wird: „Gewiss ist es nicht übertrieben zu sagen, dass die Sonderpädagogik sich bisher nicht in grundlegender

Art und Weise mit den Menschenrechten beschäftigt hat“ (Wohlgensinger 2014, S. 74). Nach Liesen et al. (2012) liegt das vor allem daran, dass das sonderpädagogische Professionsverständnis durch die Anwaltschaft für Menschen mit Einschränkungen grundiert ist, während menschenrechtliche Positionen in aller Regel mit subjektiver Autonomie und der gattungsmäßigen Berechtigung, bestimmte Rechte zu besitzen, argumentieren – Hannah Arendts starkes Postulat sei erwähnt, dass jeder Mensch das Recht habe, Rechte zu haben (vgl. Arendt 1991 [1955]). Allerdings werden Menschen mit Behinderung(en) auf der Grundlage dieses anwaltschaftlichen Zugangs vorrangig als „bildungs- und erziehungsbedürftige Subjekte mit einem Entwicklungsbedarf, in dem sie professionell unterstützt werden müssen“ (Liesen et al. 2012, S. 22; vgl. hierzu ausführlicher Wohlgensinger 2014), betrachtet. Die in unserer Befragung häufig anzutreffende Perspektive, dass Kinder- und Menschenrechte ohnehin in dieser Schulform omnipräsent sind, spiegelt aus unserer Sicht gerade die Distanz zu einer expliziten Menschenrechtsbildung wider.

In der Gesamtschau ergibt sich – auf begründet-spekulativer Basis, das sei ein letztes Mal betont – ein konsistentes Bild: Während die Demokratiepädagogik und außer-curriculare Programme den Weg in die Förderschulpraxis gefunden haben, ist es um einen systematischen Politikunterricht bzw. die Vermittlung politikdidaktischer Inhalte und Prinzipien deutlich schlechter bestellt. Explizite Menschenrechtsbildung schließlich spielt – entgegen den Referenzen in den Bildungsplänen aus Baden-Württemberg – keine sichtbare Rolle.

6 Demokratiebildung an Förderschulen: offene Fragen und Diskussionspunkte

Im Zuge der Bearbeitung des Themas Demokratiebildung in Förderschulen, verstärkt durch die wegen der Corona-Krise eher konzeptionell angelegte Expertise, sind eine Reihe von offenen Fragen und Diskussionspunkten zu Tage getreten, denen in diesem Kapitel Platz abschließend eingeräumt wird.

Demokratiebildung an Förderschulen contra Demokratiebildung im Rahmen von Inklusion

Zunächst ist zu konstatieren, dass die Beantwortung der Frage nach politischer bzw. Demokratie-Bildung an Förderschulen nach einer etwa zehnjährigen und in den meisten Bundesländern sehr halbherzig durchgeführten Umstellung auf ein inklusives Schulsystem noch immer dringend notwendig ist. Noch immer wird in der überwiegenden Mehrzahl der Bundesländer der erheblich größere Teil von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf an segregierten Schulformen beschult. Weil der Weg zu politischer Partizipation und politischem Engagement bei Schüler*innen mit Einschränkungen, die bis zur massiven Begrenzung und Beschädigung kognitiver Prozesse reichen (die allerdings vergleichsweise sehr selten sind) besonders weit zu sein scheint, wäre gerade aus einer normativen Perspektive, die auf Partizipation, Gleichberechtigung und die Befähigung (und vollumfänglicher Unterstützung) zur Ausübung eigener Rechte setzt, besonders angezeigt.

Ausgerechnet durch das Thema Inklusion sind die an Förderschulen beschulten Kinder aber in dieser Hinsicht etwas in Vergessenheit geraten. Nachdem das Förderschulsystem einige Jahre unter massiver Kritik stand, scheint sich eine „Beruhigung“ der Debatte über diese Schulform vollzogen zu haben und der Fokus – auch der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Publikationen – hat sich pragmatischer auf pädagogische und schulkulturelle Gelingensbedingungen von Inklusion in Regelschulen verlagert. Das BMBF hat erhebliche Forschungsgelder zur Umsetzung von Inklusion an Schulen ausgelobt und verschiedene Förderlinien begründet. Die Fachdidaktiken haben sich des Themas der zunehmenden Heterogenität angenommen und eine beeindruckende Anzahl von (z. T. sehr kleinteiligen) empirischen Studien, Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien im Rahmen evidenzbasierter Unterrichtsforschung vorgelegt. Und die Fortbildungen, die für Lehrerinnen und Lehrer zur Unterstützung der Umsetzung von Inklusion angeboten werden, sind zahllos (allerdings finden sich einer im Rahmen des StiEL-Projekts (www.stiel-verbund.de) durchgeführten Analyse zufolge so gut wie keine Angebote aus einer menschenrechtsbasierten Inklusionsperspektive, obwohl sich die schulischen Umsetzungsbemühungen von Inklusion der Ratifizierung einer Menschenrechtskonvention und den darauf basierenden Interpretationen des Menschenrechts auf Bildung verdanken, welches zudem ein Recht auf Menschenrechtbildung einschließt).

Zwar hat Inklusion mittlerweile erhebliche und häufig höchst problematische Konsequenzen für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die nunmehr sowohl an Förderschulen als auch – stundenweise – an Regelschulen lehren. Aber all diese Entwicklungen haben nach unserer Einschätzung kaum Effekte auf die noch immer an Förderschulen beschulten Kinder, die hiervon wenig berührt werden.

Folgender allgemeiner Eindruck drängt sich auf: Aktuell erscheint die Lage bundesweit als ein schlechter Kompromiss, an dem keine Seite seine Freude hat: Die Berufspraxis der Profession der Sonderpädagog*innen ist zunehmend räumlich fragmentiert, wobei die Klagen über die Regelschul-Lehrer*innen bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit kaum zu überhören sind. Die Regelschulen sind personell und didaktisch noch immer nicht auf Inklusion angemessen vorbereitet. Die Folge ist, dass gerade akademische Eltern in der Ausübung der kindlichen Interessen zunehmend ihre Kinder mit besonderen Förderbedarfen auf Förderschulen anmelden, die zum Teil (noch) suboptimalen Zustände an Inklusionsschulen vor Augen.

Diese Fragen nach Inklusion berühren tatsächlich unmittelbar den Gegenstandsbereich von Demokratiebildung an Förderschulen, weil sie Kinder und Jugendliche betrifft, die an einer bis heute stigmatisierten und in Hinblick auf die biografischen Perspektive der Schülerschaft äußerst problematischen Schulform unterrichtet werden, von der der öffentliche Diskurs über Jahre der Meinung war, dass sie abgeschafft oder auf das Notwendigste eingeschränkt werden sollte. Es lässt sich argumentieren, dass Kinder und Jugendliche von als problematisch angesehenen Schulformen – ganz unabhängig von ihrer individuellen Persönlichkeit und Kompetenz! – sowohl in Hinblick auf die gleichberechtigte Partizipation etwa in der Peer-Kommunikation als auch in der Ausübung politischer Praktiken von vorne herein über Nachteile verfügen. Solange Förderschulen in dieser Weise existieren, müssten sie, so eine Konsequenz, in Hinblick auf Demokratiebildung, vor allem auch kompensatorisch arbeiten, damit Kinder und Jugendliche ihre verfassungsmäßig garantierten Grundrechte bestmöglich und so autonom wie möglich ausüben können. Hierzu könnte aus unserer Sicht eine massive Ausdehnung expliziter Kinder-, Grund- und Menschenrechtsbildung sowie eine deutliche Stärkung der Sichtbarkeit traditioneller politischer Bildung beitragen, die an Förderschulen nach unseren Recherchen ein Schattendasein führen.

Auf der anderen Seite ist keineswegs klar und eine empirisch vollkommen offene Frage, ob unter den gegebenen Umständen Kinder mit besonderen Förderbedarfen, die an Regelschulen beschult werden, von den Programmen zur Demokratiebildung überhaupt profitieren. Hier fehlt es substantiell an ethnographischer Forschung, die untersucht, wie genau Kinder mit attestierten Einschränkungen in die schuldemokratischen Prozeduren (Klassenrat usw.) einbezogen werden, ob es ihnen gelingt, ihre Bedürfnisse adäquat in Verhandlungsprozesse auf der Peer-Ebene einzubringen. Ob also Kinder mit unterschiedlichen Einschränkungen tatsächlich von Demokratiebildung an Regelschulen durch den Aufbau demokratischer Kompetenzen profitieren, muss als vollkommen offene Frage betrachtet werden.

Evidenzbasierte politische Bildung an Förderschulen?

Eng mit der Frage nach den konkreten Einbindungen in verfügbare Partizipationsmöglichkeiten an Schulen verbunden ist die Frage nach sogenannten Transfereffekten demokratiepädagogischer Formate in außerschulische politische Handlungsfelder. Der Stand der empirischen Forschung zu solchen Transfereffekten ist sehr gering (vgl. die Beiträge in Burth/Reinhardt 2020). Es muss nach wie vor als offene Frage bezeichnet werden, unter welchen Bedingungen sich in der Schule erworbene demokratische Kompetenzen in von Macht und Herrschaft durchdrungene außerschulische politische Handlungsfelder übertragen lassen, wie sich Kinder und Jugendliche aus Förderschulen (oder Kinder und Jugendlichen mit Einschränkungen aus Regelschulen) dort einbringen (können) und auf welche Hindernisse und Blockaden sie dort treffen, selbst wenn sie die Kontaktaufnahme in politische Institutionen erfolgreich bewältigt haben. Von daher wäre eine Transferforschung, die erstens verfolgt, welche Formate in außerschulische politische Handlungskontexte übertragbar sind, und zweitens als Übergangsforschung die politischen Aktivitäten für die Zeit nach der Schule erhebt, angezeigt. Solch eine Forschung ist allerdings als vergleichsweise komplex und aufwändig einzuschätzen.

Verfügbare Angebote von Demokratiebildung an Förderschulen

In den meisten Bundesländern wurden in den letzten 15 Jahren die Rahmenlehrpläne bzw. Bildungspläne in Hinblick auf Demokratiebildung renoviert und insbesondere die beiden Dimensionen der Demokratiepädagogik und impliziten Demokratie- und Menschenrechtsbildung deutlich sichtbar gestärkt. Feststellbar ist, dass Programme verstärkt in die Förderschulpraxis Einzug gehalten haben, die wir unter der Dimension des sozialen Lernens bzw. der impliziten Demokratie- und Menschenrechtsbildung gefasst haben. Zumindest in den Interviews wurde vielfach auf die Implementierung des Klassenrats und von Formaten der Streitschlichtung hingewiesen und es ist, auch wenn hier wenig gesicherte Vergleichszahlen vorliegen, aus unserer Sicht wahrscheinlich, dass Service Learning-Aktivitäten mittlerweile häufiger an Förderschulen implementiert sind als 15 Jahre zuvor.

Zumindest bei der Frage nach expliziter Menschenrechtsbildung stellt sich für die Förderschulen die Frage nach adäquaten Angeboten. Wir haben hierzu recherchiert und nur sehr wenig explizit auf die Förderschule ausgerichtetes Material gefunden. Besonders hervorzuheben und eindrucksvoll ist die Zusammenstellung von Materialien zur politischen Bildung für Förderschulen im Bundesland Bayern zu nennen, auf den Seiten des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (www.isb.bayern.de) das Portal „Mitdenken! Mitreden! Mitgestalten! – Portal für Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung an bayerischen Schulen“ (www.politischebildung.schulen.bayern.de/), auf dem sich unter der Rubrik Politische Bildung in den einzelnen Schularten auch die Förderschule findet. Unter dem dortigen Link ist eine übersichtliche und gut ausgestattete Sammlung einzelner Themen eingerichtet worden; die Sammlung reicht von Planspielen über Nachrichten in Leichter oder Einfacher Sprache bis hin zum Klassenrat.

Das von uns in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführte VorBild-Projekt hat bislang zwei Module zum Sozialen Lernen und zwei Module zur politischen Bildung vorgelegt (www.bpb.de/mediathek/vorbild/ und

www.ph-freiburg.de/de/soziologie/forschung/laufende-projekte/vorbild.html), die mit Hilfe multimedialer Einheiten Demokratiebildung in allen vier Dimensionen (und in systematischer Verknüpfung von impliziter und expliziter Demokratie- und Menschenrechtsbildung) an Förderschulen verankern soll (Bittlingmayer et al. 2012). Die beiden Module „Selbstvertrauen und Vertrauen in Andere“ sowie „Grund- und Menschenrechte“ sind allerdings erst kürzlich fertig gestellt worden. Auf der Grundlage unserer Gespräche, Befragungen und Recherchen können wir festhalten, dass das VorBild-Projekt bislang in der Förderschulpraxis keine nennenswerte Rolle spielt und weitgehend unbekannt ist.

Bei den Materialsammlungen zur Stärkung von „Service Learning“-Elementen (bzw. „Lernen durch Engagement“ als Teil von Demokratielernen), finden sich häufig als Beispiele demokratiepädagogische Aktivitäten, die in Förderschulen insbesondere projektförmig durchgeführt worden sind.

Aus Gesprächen mit Sonderpädagogikstudierenden wissen wir, dass es sporadisch im Sonderpädagogikstudium Seminarformate gibt, die Klassenrat oder Service-Learning thematisieren. Ferner gibt es vereinzelt Seminare zum buddy-Programm (www.vodafone-stiftung.de/buddy-programm/), aber es lassen sich im Sonderpädagogikstudium keine systematischen Bezüge und Module zur politischen Bildung und zur Demokratiebildung in den von uns untersuchten vier Bundesländern finden.

Schließlich lässt sich mit Lions-Quest „Erwachsen handeln“ (<https://www.lions-quest.de/lions-quest/erwachsen-handeln/>) noch ein allgemeines Life Skills-Programm anführen, das ebenfalls eine Kombination aus subjektbezogenen Kompetenzen und politischer Bildung favorisiert und das als allgemeines außercurriculäres Unterrichtsprogramm Förderschulen nicht ausschließt. Solche allgemeinen und nicht-zielgruppenspezifischen außercurriculären Unterrichtsprogramme finden sich in den Förderschulen sehr selten wieder – aus Sicht der Lehrkräfte ist der Aufwand für die Adaption an die eigene Lerngruppe zu hoch, so dass die Entwicklung von eigenen Unterrichtsmaterialien schneller zu bewerkstelligen ist.³³

Es ist zusammenfassend relativ deutlich, dass es an zielgruppenspezifischen Materialien zur Demokratiebildung an Förderschulen mangelt. Weil bis auf absehbare Zeit eine relevante Anzahl von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen unterrichtet werden, plädieren wir dafür, diesem Mangel zu begegnen. Trotz der aus post-strukturalistischer Perspektive prinzipiell dilemmatischen Struktur zielgruppenspezifischer Materialien, die darin besteht, benachteiligte soziale Gruppen immer wieder dadurch zu konstituieren, dass sie von der Allgemeinheit abgetrennt und ausgesondert werden, ist die verstärkte Entwicklung und Anstrengung, Materialien zur Demokratiebildung für Förderschülerinnen und Förderschüler zur Verfügung zu

³³ Dasselbe gilt auch für sonstige zur Verfügung stehende Materialien der Menschenrechtsbildung wie z. B. der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, des Deutschen Instituts für Menschenrechtsbildung oder von Menschenrechtsorganisationen wie Amnesty International.

stellen, solange notwendig wie es Förderschulen gibt. Denn es ist angesichts der gesellschaftspolitischen Kontroversität der Frage um ein inklusives Schulsystem nicht davon auszugehen, dass Förderschulen kurzfristig, flächendeckend und in allen Förderbereichen abgeschafft werden. Insofern brauchen die jetzt und hier in Förderschulen beschulten Kinder und Jugendlichen und ihre Lehrkräfte Unterstützung.

Lohnt sich Demokratiebildung an Förderschulen überhaupt?

Als weiteren Diskussionspunkt wollen wir eine häufig implizit bleibende Perspektive kurz andeuten, ohne hier das gesamte Spektrum der Argumente aus Politikwissenschaft, politischer Soziologie, Demokratietheorie und Verfassungsrecht hier erschöpfend verhandeln zu können. Infrage steht, wie viel Ressourcen eine Gesellschaft (oder ein Bundesland) für die Stärkung der Demokratiebildung an Förderschulen zur Verfügung stellen soll, wenn erstens die Zukunft des Förderschulsystems unklar ist und zweitens bei der Förderschulklientel, etwa in der Förderlinie sogenannter geistiger Beeinträchtigung (vgl. hierzu Feuser 2013), ohnehin kaum eine massive Stärkung der Beteiligung in politischen Gremien, Parteien und Institutionen zu erwarten ist. Diese utilitaristische Perspektive ist auch in einer spezifischen Variante in der Schulpraxis sehr präsent, die anführt, dass es für Kinder und Jugendlichen an Förderschulen wichtigere Probleme gibt, als beispielsweise das deutsche Parteiensystem zu kennen, zu wissen, was ein Zweikammersystem ist, oder an einem Besuch im Bundestag teilzunehmen. Die Perspektive aus der Förderschulpraxis, die uns immer wieder als Kontrast präsentiert wurde, zielt vor allem auf eine gelingende (möglichst autonome) Lebensbewältigung und auf eine Arbeitsmarktintegration ab – Motive politischer Bildung werden demgegenüber als für die Gesamtbioografien von Förderschülerinnen und Förderschülern weniger unmittelbar bedeutsam erachtet. Diese Perspektive ist ernst zu nehmen, liefert sie doch ein realistisches Bild der aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse und lässt erahnen, wie groß die gesellschaftlichen Veränderungen wären, die diese Argumentation aushebeln könnten.

Wir halten in diesem Zusammenhang auch die prinzipielle Gegenüberstellung einer auf Fürsorge festgelegten Sonderpädagogik und einer demgegenüber auf individuelle Autonomie abzielenden UN-Behindertenrechtskonvention (Liesen et al. 2012; Wohlgensinger 2014) weder für zielführend noch für gerechtfertigt. Aus unserer Sicht lassen sich beide Perspektive gut vereinbaren, wenn ständische Interessen nicht in den Vordergrund gestellt und die Fürsorge und Anwaltschaft selbst unter die Zielperspektive individueller Autonomie gestellt wird.

Zugleich kann eine Perspektive, die an Förderschulen beschulte Kinder und Jugendliche auf erfolgreiche Lebensbewältigung und Arbeitsmarktintegration als vordringlichste Problemlagen festlegt, nicht befriedigen. Einer in diesem Sinne realistischen oder einer unmittelbar utilitaristischen Sichtweise ist zunächst entgegenzuhalten, dass alle Kinder und Jugendliche (und späteren Erwachsenen) über individuelle grundgesetzliche Rechte verfügen, über die sie bestmöglich und unabhängig vom Aufwand, gemäß dem in Verfassungen und Schulgesetzen verankerten Bildungsauftrag, in Kenntnis zu setzen sind. Ferner müssen sie in die Lage versetzt werden, die

ihnen, unabhängig von ihrer jeweiligen (schulischen) „Leistungsfähigkeit“ (ein allgemeiner Maßstab, der übrigens nicht seriös zu operationalisieren ist!) zustehenden Rechte bestmöglich in ihrem Alltag zu realisieren.

Wenn sich Gesellschaften als demokratisch verfasste Gemeinwesen verstehen und institutionalisiert haben, dann sind die Meinungen, Bedürfnisse und Handlungsoptionen aller in einem Gemeinwesen lebender Menschen relevant, jedenfalls dann, wenn die Demokratie nicht zu einem Elitenprojekt umformatiert werden soll. Da mittlerweile bei Jugendlichen die Empfänglichkeit für rechtspopulistische und -extremistische Parolen sowie z. T. auch die Zustimmungswerte für autokratische Regime zunehmen und Demokratie nicht mehr unter allen Umständen uneingeschränkt als sinnvollste Regierungsform begriffen wird, wäre dem hier stark entgegenzuwirken. Zudem hat der Blick in die Bildungspläne, Rahmenverordnungen, KMK-Papiere usw. unmissverständlich gezeigt, dass – zumindest auf der rhetorischen Ebene – die angemessene Ausübung der vorhandenen Grundrechte für alle Kinder und Jugendliche gewährleistet sein müssen. Vor diesem Hintergrund muss man die demokratischen Partizipationsmöglichkeiten von Individuen und Gruppen stärken, deren individuelle Ressource nicht automatisch zur Ausübung ihrer verbrieften grundgesetzlichen Rechte führen.

Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Der letzte Punkt, auf den im Kontext von schulischer Demokratiebildung hingewiesen werden muss, ist die zentrale Bedeutung einer entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte, ohne die nicht zu erwarten ist, dass entsprechende Konzepte und Programme in substanziellem Umfang in Schule und Unterricht implementiert und eingesetzt werden, ganz unabhängig von der Schulform.

Demokratie- und Menschenrechtsbildung, ebenso wie auch Wertebildung auf Basis des überfachlichen Bildungsauftrags der Schule, spielen jedoch in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, wenn überhaupt, eine marginale Rolle (Schneider/Gerold 2018; Gloe/Rademacher 2019; Piontek/Rademacher 2019), was z. T. mit einer zunehmenden Dominanz der Fachdidaktik sowie der Orientierung an Grundkompetenzen und Bildungsstandards in den Kernfächern zusammenhängt (Wiechmann/Becker 2016). In dem Maße, wie Demokratiebildung auch als eine fächerübergreifende und auf die Schulentwicklung bezogene Aufgabe verstanden wird, wäre es allerdings erforderlich, dass zentrale Begriffe und Konzepte wie z. B. Demokratie, Menschenrechte, Menschenwürde, Rechtsstaat, unterschiedliche Politikverständnisse, aber auch Populismus, Extremismus, Autokratie eingehender reflektiert werden als dies in den gut gemeinten Erklärungen, Bildungsplänen und Handreichungen zur Demokratiebildung üblicherweise der Fall ist. Dies wäre insbesondere dann wünschenswert, wenn über die Förderung von Partizipation in und im Umfeld der Schule und von sozialen Kompetenzen hinaus auch das Systemvertrauen in die Organisationsform repräsentativer und parlamentarischer Demokratien, in dem politische Parteien zur Artikulation und Bündelung verschiedener gesellschaftlicher Interessen und Belange eine zentrale Rolle spielen, gestärkt werden soll. Auch hinsichtlich angemessener didaktischer Prinzipien von Demokratiebildung besteht Qualifizierungsbedarf. So ist z. B. die didaktische Perspektive des bereits erwähnten KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung (KMK 2018a) an dem in der politischen Bildung einschlägigen Beutelsbacher Konsens orientiert, ohne dass

dessen Kenntnis, fachwissenschaftlichen Interpretationen sowie damit verbundene pädagogische Herausforderungen aber i. d. R. außerhalb der Politikdidaktik bekannt sind.

Weitere Herausforderungen ergeben sich insbesondere im Zusammenhang der in jüngerer Zeit vielfach thematisierten Verpflichtung und Interventionsfähigkeit von Lehrkräften in Fällen von seitens der Schülerinnen und Schüler geäußerten rassistischen, menschenabwertenden, demokratiefeindlichen und grundgesetzwidrigen Positionen (z. B. Däuble 2019; Waldmann 2019; Cremer/Niendorf 2020).³⁴ Hier bedarf es einerseits Kenntnisse und Kriterien, um verfassungsfeindliche und demokratieproblematische Aspekte in Äußerungen überhaupt erkennen und angemessen einschätzen zu können, und andererseits angesichts von Online-Meldeplattformen der AfD einer Art pädagogischer „Zivilcourage“, um der Verunsicherung von rechtspopulistischen Kampagnen im Namen eines falsch verstandenen politischen Neutralitätsgebots zu widerstehen. Auch im Bereich der Qualifikation von Lehrkräften wären empirische Studien erforderlich, die die Möglichkeiten einer weitergehenden Verankerung von Demokratiebildung in Aus- und Fort- und Weiterbildung ausloten.

³⁴ Im Beschluss zur Demokratiebildung der KMK (2018a, S. 5) heißt es: „Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer diese keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen.“

7 Literatur

- Arendt, Hanna (1991 [1955]): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus. Imperialismus. Totale Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. München: Piper.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BASS - Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW (2019/2020): 13–41 Nr. 2.1 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). Online verfügbar über: <https://bass.schul-welt.de/6225.htm> [02.06.2020]
- Baulig, Volkmar (2007): Politikunterricht an Sonderschulen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 2. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 241–253.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019): Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen. Verbindliche Bekanntmachung des Kultusministeriums. München. Online verfügbar über: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/gesamtkonzept-pb/> [12.04.2020]
- Berkessel, Hans/ Beutel, Wolfgang (Hrsg.) (2015): Jahrbuch Demokratiepädagogik 3: Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (2019): Schwindendes Vertrauen in Politik und Parteien. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt? Gütersloh. Online verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Gesellschaftlicher_Zusammenhalt/ST-LW_Studie_Schwindendes_Vertrauen_in_Politik_und_Parteien_2019.pdf [20.05.2020]
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh. Online verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/imported/leseprobe/1_676_Leseprobe.pdf [20.05.2020]
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung - gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert/Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1617), S. 45–59.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2011): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beyme, Klaus von (2018): Rechtspopulismus. Ein Element der Neodemokratie? Wiesbaden: Springer VS.
- Bieber, Götz (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen Lehrplänen. In: Die Deutsche Schule 108 (3): S. 278–286.
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz (2010): Politische Mündigkeit durch politische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, Nr. 1/10, S. 28–44.
- Bittlingmayer, Uwe H./Sahrai, Diana (2017): Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In: Scherr, Albert/ El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 683–699.
- Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana (2012): Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen. Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Bad Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 131–149.
- Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana/Scherr, Albert (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göring, Maik/Teiwes-Kügler/Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung – Politisierende Bildung – Politische Sozialisation, Weinheim/München, S. 252–275.
- Bödeker, Sebastian (2012): Das uneingelöste Versprechen der Demokratie. Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und politischer Partizipation in der repräsentativen Demokratie. In: Vorgänge – Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 51 (3), S. 43–52.
- Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 61 (1-2), S. 18–25.
- Böhme, Lars (2019): Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Botsch, Gideon (2019): Was ist Rechtsterrorismus? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 69 (49-50): S. 9–14.
- Bremische Bürgerschaft (2020): Mitteilung des Senats. „Demokratie muss Schule machen: Wie kann Demokratie im Kindertagesstätten- und Schulalltag unmittelbarer erlebt, praktiziert und vermittelt werden?“ Drucksache 20/299 v. 03.03.2020. Online verfügbar über: <https://www.bremische-buergerschaft.de/dokumente/wp20/land/drucksache/D20L0299.pdf> [02.06.2020]

- Buchberger, Wolfgang/Mitnik, Philipp (Hrsg.) (2019): Herausforderung Populismus. Multidisziplinäre Zugänge für die politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg/ CDU Baden-Württemberg (2016): Baden-Württemberg gestalten: Verlässlich. Nachhaltig. Innovativ. Koalitionsvertrag 2016 – 2021. Online verfügbar über: <https://www.gruene-bw.de/wp-content/uploads/2016/06/Gruen-Schwarzer-Koalitionsvertrag-Baden-Wuerttemberg-gestalten.pdf> [10.04.2019]
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2020): Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2019. Online verfügbar über: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2020/pmk-2019.pdf?sessionid=60DF45F8F7A7CA46AEC1FEFE15927E35.2_cid295?__blob=publicationFile&v=8 [31.05.2020]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Für ein kindergerechtes Deutschland. Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Berlin. Online verfügbar über: <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> [20.05.2020]
- Bundesrepublik Deutschland (2016): Sechster Staatenbericht nach Artikel 16 und 17 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Berichtszeitraum: 2008 bis Ende 2015 (teilweise Mitte 2016). Online verfügbar über: https://www.kok-gegen-menschenhandel.de/fileadmin/user_upload/medien/Downloads/DE_6.Staatenbericht_WSK_Pakt.pdf [07.02.2021]
- Burth, Hans-Peter/ Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2020): Wirkungsanalyse von Demokratielernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Leverkusen-Opladen: Budrich Academic Press.
- CDU/CSU/SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag, 19. Legislaturperiode. Online verfügbar über: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc2359d04cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1> [10.04.2019]
- CDU Hessen/Bündnis 90/Die Grünen Hessen (2019): Aufbruch im Wandel. Durchhaltung, Orientierung und Zusammenhalt. Koalitionsvertrag für die 20. Legislaturperiode. Online verfügbar über: <https://www.cduhessen.de/data/documents/2019/02/01/313-5c53f4c0d9690.pdf> [10.04.2019]
- CDU Nordrhein-Westfalen/FDP Nordrhein-Westfalen (2017): Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022. Düsseldorf. Online verfügbar über: https://www.cdu-nrw.de/sites/www.neu.cdu-nrw.de/files/downloads/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf [07.02.2021]
- Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar über: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63942> [07.02.2021]
- Cremer, Hendrik/Niendorf, Mareike (2020): Bildungsauftrag Menschenrechte. Zum Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 70 (14-15): S. S. 22–27.
- CSU/ Freie Wähler (2018): Für ein bürgernahes Bayern. Menschlich, nachhaltig, modern. Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2018 – 2023. Online verfügbar über: https://www.csu.de/common/csue/content/csu/hauptnavigation/dokumente/2018/Koalitionsvertrag_Gesamtfassung_final_2018-11-02.pdf [10.04.2019]
- Däuble, Helmut (2019): Politisches Lehren und Lernen in Zeiten digitaler „Meldeplattformen“. Mit dem „Beutelsbacher Konsens“ in der politischen Bildung gegen die AfD. In: Lehren & Lernen 45 (6): S. 20–24.
- Dahl, Robert A. (2000): On Democracy, New Haven/London.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)/Universität Bielefeld/Universität Bremen (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform. Hrsg. im Auftrag der Bremer Senatorin für Kinder und Bildung. Online verfügbar über: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/bremen-evaluation-maerz-2018-zentrale-be-funde/>. [15.05.2020]
- Dewey, John (1907): The School and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (Hrsg.) (2019): Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz. Online verfügbar über: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=28378&usg=AOvVaw0cOMd5WoWZ4Z_Ag4Se9T6l. [15.05.2020]
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion. Online verfügbar über: <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf>. [24.04.2020]
- Diendorfer, Gertraud/Sandner, Günther/Turek, Elisabeth (Hrsg.) (2017): Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1617).
- Drahmann, Martin/Cramer, Colin/Merk, Samuel (2018): Wertorientierungen und Werteerziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Universität Tübingen. Online verfügbar über: http://www.colin-cramer.de/downloads/Kurzbericht_WWL_DE.pdf [02.05.2020]
- Edelstein, Wolfgang (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Edelstein, Wolfgang (2012): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39–51.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Gutachten zum BLK-Programm, Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Eidler, Kurt (2017): Demokratische Resilienz. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Eisenmann, Susanne (2019): Vorwort. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 3–4.
- Elger-Rüttgardt, Sieglind (2007): Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung. München: UTB GmbH (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher).
- Fauser, Peter (2016): Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik? Ein skeptischer Appell. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.): Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Berlin. Online verfügbar über: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf> [15.03.2020]
- Fauser, Peter (2011): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag; S. 16–41.
- Feuser, Georg (2013): Geistige Behinderung gibt es nicht. Online verfügbar über: www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Geistigbehinderte-gibt-es-nicht-Negation-der-Entwicklung-dessen-was-wir-Geist-nennen-12-2013.pdf [15.5.2020]
- Foa, Roberto Stefan/Mounk, Yascha (2016): The Democratic Disconnect. In: Journal of Democracy 27 (3): S. 5–17.
- Förster, Mario/Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2019): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2002): Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Online verfügbar über: <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sonderpaedagogik-15324> [10.06.2020]
- Fritzsche, K. Peter (2016): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/de Rijke, Johann (2016): Einstellungen junger Menschen zur Demokratie. Politikverdrossenheit oder politische Kritik? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 66 (40-42): S. 36–41.
- Geißel, Brigitte (2015): Mitwirkung für alle? Thesen zur politischen Ungleichheit. In: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hrsg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37–48.
- Gerdes, Jürgen (2015): Menschenrechtsbildung zwischen sozialem und politischem Lernen. In: Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken: Chancen für politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 141–162.
- Gerdes, Jürgen/Bittlingmayer, Uwe H. (2012): Demokratische Partizipation und politische Bildung. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 26–40.
- Gerdes, Jürgen/Bittlingmayer, Uwe H. (2017): Menschenrechtsbildung als Thema der politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn. Baden-Baden: Nomos, S. 170–184.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gill, Thomas/Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal für politische Bildung 9 (2): S. 32–36.
- Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hrsg.) (2019): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Universität Bielefeld, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper No. 9. Online verfügbar über: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934293> [07.02.2021]
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2018): Ranking Politische Bildung 2017. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. Universität Bielefeld, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper No. 7. Online verfügbar über: https://dvpb-nw.de/wp-content/uploads/2018/03/Ranking_Politische_Bildung_2017_final_31-1-2018.pdf [07.02.2021]
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2017): 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Universität Bielefeld, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper No. 6. Online verfügbar über: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2915174> [07.02.2021]
- Goertz, Stefan/Holst, Martin (2019): Islamistisch-terroristische Radikalisierung: Deutsche und internationale Radikalisierungsforschung im Vergleich. In: Freudenberg, Dirk/Goertz, Stefan/Maninger, Stephan (Hrsg.): Terrorismus als hybride Bedrohung des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29–52.
- Goll, Thomas (Hrsg.) (2011): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37–48.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Häusler, Alexander (Hrsg.) (2016): Die Alternative für Deutschland. Programmatik, Entwicklung und Verortung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hafeneger, Benno (2019): Politische Bildung ist mehr als Prävention. In: Journal für politische Bildung 9 (2): S. 22–25.
- Hartleb, Florian (2017): Die Stunde der Populisten. Wie sich unsere Politik trumpetisiert und was wir dagegen tun können. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2020): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2011): Deutsche Zustände. Folge 10. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hessisches Kultusministerium (2020): Video: Wertevermittlung: Handreichung für Lehrkräfte. Online verfügbar über: <https://kultusministerium.hessen.de/video/neue-handreichung-fuer-lehrkraefte-wertevermittlung-der-schule-0> [07.02.2021]
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021): Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden. Online verfügbar über: https://www.hessen.de/sites/default/files/media/grundrechtsklarheit_wertevermittlung_demokratieerziehung.pdf [07.02.2021]
- Himmelmann, Gerhard (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann (2007): Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, Gerhard (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“. Online verfügbar über: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/257/pdf/Himmelmann2.pdf> [21.05.2020]
- Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS.
- Holtmann, Everhard (2018): Völkische Feindbilder. Ursprünge und Erscheinungsformen des Rechtspopulismus in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Huneke, Friedrich/Schmiechen-Ackermann, Detlef/Lange, Dirk/Ehlers, Axel/Wernstedt, Rolf (Hrsg.) (2020): Populismus und Schule. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Juchler, Ingo (2005): Worauf sollte die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Politische Bildung 38 (1): S. 100–109.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.) (2018): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Online verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf. [10.04.2020]
- KMK (2018a): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [13.04.2019]

- KMK (2018b): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018. Online verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf [13.04.2019]
- KMK (2009): Stärkung der Demokratieverziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- KMK (2008): Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. Online verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf [13.04.2019]
- Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2020): Pressemitteilung: Entwicklung der Inklusionsquoten im Schuljahr 2018/19 in NRW. Online verfügbar über: <https://www.it.nrw/node/96420/pdf> [23.05.2020]
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2011): Rahmenlehrplan. Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Online verfügbar über: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rlp_geistige_entwicklung_oberstufe.pdf; [07.02.2021]
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin, Potsdam. Online verfügbar über: <https://www.europaschule-ketzin.de/attachment/module/4686/RLP%20ab%202017%20-%20Teil%20B%20-%20F%C3%A4cher%C3%BCbergreifende%20Kompetenzentwicklung.pdf?download=true> [7.2.2021]
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2017): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ im Rahmenlehrplan 1 - 10 für Berlin und Brandenburg. Ludwigsfelde, 2017. Online verfügbar über: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/Foerderschwerpunkt_Lernen/Handreichung_FSP_Lernen_und_RLP_1-10_ges_2017_08_23__2_.pdf [07.02.2021]
- Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2018): Bildung in Baden-Württemberg. Bildungsberichterstattung 2018. Stuttgart. Online verfügbar über: https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Systemanalysen/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2018/Bildungsbericht_BW_2018.pdf [21.03.2020]
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (2017): Deutschland & Europa. Zeitschrift für Gemeinschaftskunde, Geschichte und Wirtschaft 34, Nr. 74–2017.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2019a): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage von Bündnis 90/Die Grünen: Wie setzt die Landesregierung die KMK-Strategie zur Menschenrechtsbildung um? Drucksache 17/7597, 08.10.2019. Online verfügbar über: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-7597.pdf> [12.02.2020]
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2019b): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage von Bündnis 90/Die Grünen: Wie setzt die Landesregierung die KMK-Strategie zur Demokratiebildung und -erziehung um? Drucksache 17/7655, 15.10.2019. Online verfügbar über: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-7655.pdf> [12.02.2020]
- Lange, Dirk (2009): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.) (2007): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, Valerie (2018): Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar über: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14033.pdf> [12.02.2020]
- Lange, Valerie (2016): Inklusive Bildung in Brandenburg. Teil 13 des Ländervergleichs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar über: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13093.pdf>. [03.05.2020]
- Lange, Valerie (2017): Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar über: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13834.pdf>. [03.05.2020]
- Lange, Valerie/Hendricks, Renate (2016): Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen. Teil 7 des Ländervergleichs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar über: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12388.pdf>. [03.05.2020]
- Lange, Valerie/Schmidt-Häuer, Julia (2016): Inklusive Bildung in Bremen. Teil 5 des Ländervergleichs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar über: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12276.pdf> [03.05.2020]
- Leisegang, Daniel (2018): Die Demokratiehacker. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 63(5): S. 71–75.

- Lewandowsky, Marcel/Siri, Jasmin (2016): Rechtspopulismus in Europa. Überblick und Bestandsaufnahme. In: Kursbuch 186 („Rechts. Ausgrabungen“), S. 3–22.
- Liesen, Christian/Wolfisberg, Carlo/Wohlgensinger, Corinne (2012): Heilpädagogik und Menschenrechte? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 17 (7-8), S. 19–24.
- Liggismeyer, Leonie (2019) Demokratie-Lernen in der Grundschule. Demokratietheoretische Grundlagen didaktischer Konzepte. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Manow, Philip (2019): Die politische Ökonomie des Populismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Marschall, Stefan (2017): Lügen und Politik im „postfaktischen Zeitalter“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (A-PuZ) 67 (13): S. 17–22.
- Massing, Peter (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 160–187.
- Merkel, Wolfgang (2016): Eingebettete und Defekte Demokratien. In: Lembcke, Oliver/Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.) Zeitgenössische Demokratietheorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 455–484.
- Merkel, Wolfgang/ Krause, Werner (2015): Krise der Demokratie? Ansichten von Experten und Bürgern. In: Merkel, W. (Hrsg.): Demokratie und Krise. Wiesbaden: Springer, S. 45–65.
- Merkel, Wolfgang/Petring, Alexander (2012): Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Mörschel, T./ Krell, C. (Hrsg.): Demokratie in Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 93–119.
- Merz-Atalik, Kerstin (2018): Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! In: Zeitschrift für Inklusion 13 (4). Online verfügbar über: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508> [23.03.2020]
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle. Düsseldorf. Online verfügbar über: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/121115_endfassung_nrw-inklusive.pdf. [25.03.2020]
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2017): „Behindertenpolitische Maßnahmenpaket 2.0“. Unser Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Eine Veröffentlichung des Landes Brandenburg. Online verfügbar über: https://msgiv.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Broschuere_Behindertenpolitisches_Ma%c3%9fnahmenpaket_2-0_barrierefrei_Februar2017.pdf [25.04.2020]
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2018): Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, 2018. Online verfügbar über: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/final_handreichung_2018.pdf. [25.04.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Bildungsplan 2011. Schule für Hörgeschädigte. Online verfügbar über: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-H%C3%B6ren/BP2011_Hoergeschaedigte.pdf [28.03.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012): Bildungsplan 2012: Schule für Sprachbehinderte. Online verfügbar über: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1781843359/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-Sprache/BPL_Sprachbehinderte_online.pdf [07.02.2021]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Leitfaden Demokratiebildung. Online verfügbar über: https://km-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Schule/Demokratiebildung?QUERYSTRING=Leitfaden+Demokratiebildung [23.03.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020a): Bildungspläne. Online verfügbar über: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> [23.03.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020b): Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Hören. Online verfügbar über: <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Foerderschwerpunkt+H hoeren> [13.04.2020]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020a): Inklusion. Entwicklungsschritte in NRW. Online verfügbar über: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Inklusion-in-der-Praxis/01-Entwicklung-in-NRW/index.html> [07.02.2021]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020b): Förderschule. Online verfügbar über: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Foerderschule/index.html> [02.06.2020]
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Aktionsplan der Landesregierung „Eine Gesellschaft für alle“ – NRW inklusiv. Zweiter Bericht zur Umsetzung des Aktionsplans (Stand April 2017). Online verfügbar über: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/170621_sachstandsbericht_aktionsplan_april17_barrierefrei.pdf [07.02.2021]
- Minkenberg, Michael (2018): Was ist Rechtspopulismus? In: Politische Vierteljahresschrift (PVS) 59: S. 337–352.
- Möllers, Laura & Manzel, Sabine (Hrsg.) (2018): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Mouk, Yascha (2018): Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht. München: Droemer.

- Mudde, Cas/Kaltwasser,Christóbal Rovira (2017): Populism. A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? Ein Essay. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Müller, Katharina/Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Mang, Julia/Heine, Jörg, Hendrik/Gebhardt, Markus (2017): Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 45 (2). Online verfügbar über: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016BW_ALLG_LFDB_20190712.pdf. [15.05.2020]
- Muñoz, Vernor (2007): Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz, on his mission to Germany (13-21 February 2006). Geneva. Online verfügbar über: <https://digitallibrary.un.org/record/595224> [17.03.2020]
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Kultusminister Tonne stellt umfassenden Maßnahmenplan zur Stärkung der Demokratiebildung vor. Hannover. Verfügbar über: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/kultusminister-tonne-stellt-umfassenden-massnahmenplan-zur-starkung-der-demokratiebildung-vor-185933.html>; [31.05.2020]
- Pfahl, Lisa (2014): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag (Disability Studies. Körper - Macht - Differenz, v.7).
- Pfahl-Traughber, Armin (2019a): Rechtsextremismus in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfahl-Traughber, Armin (2019b): Die AfD und der Rechtsextremismus. Eine Analyse aus politikwissenschaftlicher Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Piontek, Regina/Rademacher, Helmolt (2019): Demokratie lernen – Aufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. Online verfügbar über: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/11/tm-2019-11-degede-layout-web.pdf> [12.02.2020]
- Pörksen, Bernhard (2018): Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 721–739.
- Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2013): Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann
- Priester, Karin (2016): Rechtspopulismus – ein umstrittenes theoretisches und politisches Phänomen. In: Virchow, F.; Langebach, M./Häusler, A. (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus, Wiesbaden: Springer, S. 533–560.
- Quent, Matthias (2020): Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der macht greifen und wie wir sie stoppen können. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ramelsberger, Annette (2019): Nach dem NSU-Prozess: Leerstellen und Lehren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 69 (49-50): S. 4–8.
- Reimann, Lisa (2020): Verkaufsschlager Förderschule? Warum weiterhin in ein gescheitertes System investiert wird. In: Inklusionsfakten.de - Über Mythen und Fakten rund um das Thema Inklusion, S. 1–5. Online verfügbar über: <https://inklusionsfakten.de/was-ist-das-gute-an-foerderschulen/#more-3385> [08.06.2020]
- Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden: VS, S. 125–141.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP). H. 1, S. 119–125.
- Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“ Online verfügbar über: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf> [21.05.2020]
- Reitz, Sandra (2016): Die Verankerung von Menschenrechtsbildung auf UN-Ebene. Umsetzungsempfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. In: Weyers, Stefan/ Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden, S. 113–136.
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Renn, Ortwin (2019): Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Russ-Mohl, Stephan (2018): Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde. Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Salzborn, Samuel (2018): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Sander, Wolfgang (2016): Pädagogischer Sinn und (fach-)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 294–302.
- Sander, Wolfgang (2011): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 71–85.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019): Neue Lehrpläne für Sachsens Schulen. Online verfügbar über: <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/06/25/neue-lehrplaene-fuer-sachsens-schulen/> [07.02.2021]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2017): W wie WERTE. Handlungskonzept zur Stärkung der demokratischen Schulentwicklung und politischen Bildung an sächsischen Schulen. Dresden. Online verfügbar über: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/Br_Werte_barrierefrei.pdf [30.05.2020]
- Schäfer, Armin (2013): Wahlbeteiligung und Nichtwähler. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 63 (48–49), S. 39–46.
- Schäfer, Armin; Vehrkamp/Robert/Gagné, Jérémie Felix (2013): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Schedler, Jan/Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (Hrsg. 2019): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar über: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf [10.02.2020]
- Schirmmayer, Frank (Hrsg.) (2015): Technologischer Totalitarismus. Eine Debatte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Manfred G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schroeder, Wolfgang/Weßels, Bernhard (Hrsg.) (2019): Smarte Spalter. Die AfD zwischen Bewegung und Parlament. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Schründer-Lenzen, Agi/Krückels, Caro (2015): Die Grundschule im Land Brandenburg. Frühe Reformansätze und aktuelle Strukturen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, S. 7–20.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/von Berg, Heinz, Lynen (Hrsg.) (2010): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS.
- Schubarth, Wilfried/Gruhne, Christina/Zylla, Birgitta (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schumann, Brigitte (2018): Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2019): Praxisbuch Service-Learning. "Lernen durch Engagement" an Schulen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sendlinger, Linda (2020): Inklusion in der Schule. Warum sich Eltern und Lehrer davon abwenden. In: Katapult. Magazin für Eis, Kartografie und Sozialwissenschaft (Nr. 17), S. 1–7. Online verfügbar über: <https://katapultmagazin.de/de/artikel/artikel/fulltext/warum-sich-eltern-und-lehrer-davon-abwenden/> [08.06.2020]
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Sommer, Gert/Stellmacher, Jost (2009): Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: VS.
- SPD Brandenburg/CDU Brandenburg/Bündnis 90/Die Grünen Brandenburg (2019): Ein neues Kapitel für Brandenburg: Zusammenhalt, Nachhaltigkeit, Sicherheit. Gemeinsamer Koalitionsvertrag. Online verfügbar über: https://www.brandenburg.de/media/bb1.a.3833.de/Koalitionsvertrag_Endfassung.pdf [03.06.2020]
- SPD Landesorganisation Bremen; Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Bremen & DIE LINKE Landesverband Bremen (2019): Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 20. Wahlperiode der Bremischen Bürgerschaft 2019-2023. Online verfügbar über: http://spd-land-bremen.de/Binaries/Binary_6302/Koalitionsvereinbarung-RGR-2019-2023-mitU-final.pdf [03.06.2020]
- Standop, Jutta (2016): Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Steinherr, Eva (2017): Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinmeier, Frank-Walter (2019): Weihnachtsansprache vom 25.12.2019. Online verfügbar über: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2019/12/191225-Weihnachtsansprache-2019.pdf;jsessionid=B325BFA1AF8D4282EFC2939B078A1345.1_cid392?__blob=publicationFile [07.02.2021]

- Sturzenhecker, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1261–1271.
- UN-Generalversammlung (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. A/RES/66/137. Online verfügbar über: <https://www.un.org/Depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> [07.02.2021]
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förder-schüler. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Veith, Hermann (2010): Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS, S. 142–156.
- Vereinte Nationen – Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung; online verfügbar über: https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=394626A489ABA8C6DF3287CA1585365D.2_cid330?__blob=publicationFile&v=4 [07.02.2021]
- Verwiebe, Roland (Hrsg.) (2019): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer.
- Virchow, Fabian (2019): Zur Geschichte des Rechtsterrorismus in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 69 (49-50): S. 15–19.
- Voigt, Jana/Pommerening, Markus/Büttner, Mareike/Sturzbecher, Dietmar (2018): Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure. IFK e.V. an der Universität Potsdam. Online verfügbar über: <https://fiz-mts.com/wp-content/uploads/2018/06/Projektbericht-BMFSFJ-Demokratief%C3%B6rderung-im-Jugendalter-end.pdf> [20.05.2020]
- Waldmann, Klaus (2019): Kann wertfrei über Demokratie informiert und diskutiert werden? In: Journal für politische Bildung 9 (2): S. 26–31.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weyers, Stefan (2014): Demokratie als Ziel und Mittel der Erziehung? Paradoxien, Perspektiven und Grenzen demokratischer Erziehung. In: Garz, Detlef/Zizek, Boris (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden: VS; S. 257–286.
- Weyers, Stefan/Köbel, Niels (2016): Bildung und Menschenrechte. Wiesbaden: Springer VS.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, Nr. 3, S. 258–266.
- Wiechmann, Jürgen/ Becker, Günter (2016): Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Die Deutsche Schule 108 (3): S. 287–305.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für "optimale Förderung". In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. 20. Jahrestagung der Integrationsforschung im Februar 2006 in Rheinsberg bei Berlin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–59.
- Wohlgensinger, Corinne (2014): Behinderung und Menschenrechte: Ein Verhältnis auf dem Prüfstand. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2015): Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.) (2018): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinsmeister, Julia (2017): Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 593–612.

8 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Das alte DDR-Schulsystem (Schuljahr 1990/91)	28
Tab. 2: Quoten sonderpädagogischer Förderung in Deutschland und Bremen zwischen 2000 und 2013/14	32
Tab. 3: Quoten sonderpädagogischer Förderung in Deutschland und NRW zwischen 2000 und 2013/14	35
Tab. 4: Demokratiebildung und anvisierte Kompetenzentwicklung in den baden-württembergischen Bildungsplänen für die sieben Förderbereiche an SBBZ.....	40
Tab. 5: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte und Rahmenlehrpläne in Brandenburg	47
Tab. 6: Leitthemen und Handlungsfelder im Rahmenlehrplan.....	50