

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis	3
1. Einleitung.....	4
2. Theoretischer Rahmen.....	6
2.1 Begriffsklärung und definatorische Annäherung	6
2.1.1 Sonderpädagogischer FSP gE und geistige Behinderung.....	6
2.1.2 Demokratie und Politikbegriffe	8
2.1.3 Bildungstheorie und allgemeine Bildung	9
2.2 Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext von Bildung und Politik.....	10
2.2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bildungssystem.....	10
2.2.2 Politische Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten	12
2.3 Allgemeine (inklusive) Didaktik im SPF gE	13
2.4 Theorie und Didaktik der (inklusive) politischen Bildung.....	14
2.4.1 Inhalte und Ziele	15
2.4.2 Didaktische Prinzipien und Methoden.....	16
2.4 Curriculare Verortung der politischen Bildung	18
2.5 Zusammenfassung und Entwicklung der Fragestellung.....	20
3. Untersuchung.....	22
3.1 Datenerhebung.....	22
3.2 Datenaufbereitung und -analyse	23
3.3 Ergebnisse.....	23
4. Diskussion	27
5. Fazit	30
Literaturverzeichnis	31
Anhang.....	35
Eidesstattliche Erklärung.....	64

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF.....	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
BMAS.....	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BVG.....	Bundesverfassungsgericht
FSP.....	Förderschwerpunkt
gE.....	geistige Entwicklung
ICD-10.....	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10
ICF.....	International Classification of Functioning, Disability and Health
KMK.....	Kultusministerkonferenz
MmL.....	Menschen mit Lernschwierigkeiten
MSB.....	Ministerium für Schule und Bildung
SPF.....	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN-BRK.....	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO.....	World Health Organization

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Schüler*innen auf die FSP.....	11
Abbildung 2: Schwerpunkte der politischen Bildung nach Schulstufe	19

1. Einleitung

Eine demokratisch verfasste Gesellschaft benötigt die für sie spezifische Handlungsfähigkeit ihrer Mitglieder. So ist „[...] in keiner anderen Regierungsform [...] das Recht zur Einmischung in die Politik und damit der Einfluss auf das Schicksal des Gemeinwesens so groß wie in der Demokratie“ (Detjen, 2005, S. 290). Die Aufgabe einer als politisch begriffenen Bildung ist es, solch kompetentes Handeln zu ermöglichen, es zu lernen und zu üben (Sander, 2014). Schule als Institution, die mit der Vorbereitung der Heranwachsenden auf ein Leben in jener Gesellschaft betraut ist, muss dies gewährleisten. Mit Blick auf die Ebene der Individuen ist politische Handlungsfähigkeit eine Voraussetzung für umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Politische Bildung in der Schule ist somit unerlässlich, um volle Partizipationsmöglichkeiten zu entfalten.

Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung sind vielfach von Diskriminierung und Exklusion betroffen (Waldschmidt, 2022; Feuser, 1996). Dieser Befund gilt auch für politische Partizipationsmöglichkeiten. Vorurteile gegenüber jenen Menschen führen dazu, dass ihnen die Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten nicht zugetraut und vielfach sogar das politische Wesen gänzlich abgesprochen wird (Stegkemper, 2022, S. 11). Gleichzeitig ist der Alltag an Schulen für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung noch weitgehend von dem Paradigma lebenspraktischer Bildung geprägt, welches Bildungsangebote auf Aspekte der praktischen Alltagsbewältigung reduziert (Schuppener, Schlichting, Goldbach & Hauser, 2021, S. 177-180). Politische Bildung spielt nur eine untergeordnete Rolle. Man kann relativierend anführen, dass die Bedeutung politischer Bildung auch an allgemeinen Schulen eher zweitrangig ist (Detjen, 2015). Berücksichtigt man jedoch die besonders prekäre Lage des Personenkreises, welche sooft von Fremdbestimmung und paternalistischen Strukturen geprägt ist, so muss festgestellt werden, dass insbesondere hier die Notwendigkeit besteht, die Entwicklung hin zu größtmöglicher Mündigkeit mit allen Mitteln voranzutreiben (Schuppener et al., 2021, S. 221). Mögliche Begrenzungen politischer Handlungsfähigkeit durch fehlende kognitive oder kommunikative Möglichkeiten mancher Menschen des Personenkreises sollen nicht negiert werden. Zweifellos gibt es im Rahmen politischer Partizipation, etwa hinsichtlich der Wahlteilnahme, rechtliche Limitierungen (Bundesverfassungsgericht (BVG), 2019). Dennoch haben Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung qua Artikel 29 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) einen Rechtsanspruch auf Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2009, S. 25-26). Dies muss in Schulen mit dem Förderschwerpunkt (FSP) geistige Entwicklung (gE) angebahnt werden und verlangt auch nach Bildungsangeboten für Menschen auf niedrigem Abstraktionsniveau.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Chancen und Herausforderungen politischer Bildung im sonderpädagogischen FSP gE. Sie umfasst eine ausführliche theoretische Einordnung verschiedener, mit der Thematik assoziierter Aspekte, sowie eine hermeneutische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Lage von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Im

zweiten Abschnitt folgt eine empirische Auseinandersetzung mit der Thematik anhand eines qualitativen Interviews mit einer Lehrkraft einer Förderschule mit dem FSP gE. Im Anschluss werden die Ergebnisse des Interviews unter Rückbezug auf die theoretischen Befunde diskutiert und interpretiert.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Begriffsklärung und definitorische Annäherung

Die politische Bildung im Kontext des sonderpädagogischen FSP gE ist von Begriffen und Phänomenen geprägt, die intuitiv nicht immer eindeutig und teilweise nicht scharf voneinander abzugrenzen sind. Daher soll zunächst durch begriffliche Spezifizierung ein Rahmen für die theoretische und empirische Abhandlung geschaffen werden. Der Themenkomplex lässt sich dabei in drei Schwerpunkte unterteilen.

Es soll zuerst der sonderpädagogische FSP gE und das Phänomen der sogenannten geistigen Behinderung geklärt werden. Im Anschluss werden Konzepte und Theorien von Demokratie, Politik und dem Politischen erläutert, um den Bildungsgegenstand politischer Bildung aus fachwissenschaftlicher Perspektive einzugrenzen. Schließlich wird das zugrunde gelegte Bildungsverständnis umrissen und hieraus bereits erste Schlussfolgerungen für die Ziele politischer Bildung abgeleitet.

Grundsätzlich muss zwischen verschiedenen Kontexten schulischer politischer Bildung unterschieden werden. Hierauf wird an späterer Stelle noch eingegangen. Wesentlich ist jedoch, dass demokratisches und soziales Lernen als Querschnittsaufgabe von Schule, als auch expliziter Fachunterricht betrachtet werden können (Reinhardt, 2022, S. 67). Diese Arbeit geht auf beide Aspekte ein, soll sich aber im schwerpunktmäßig dem expliziten Politikunterricht widmen. Unschärfe Grenzen zwischen den Begriffen von politischer *Bildung* und politischem *Unterricht*, oder den Attributen *politisch* und *demokratisch* werden im Folgenden, soweit möglich, geschärft.

2.1.1 Sonderpädagogischer FSP gE und geistige Behinderung

Um zunächst zu klären, was den Personenkreis des Kontextes charakterisiert, sollen im Folgenden die Begriffe sonderpädagogischer Förderschwerpunkt, beziehungsweise sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF), sowie die zentrale Kategorie der sogenannten geistigen Behinderung beleuchtet werden.

Nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) besteht „Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung [...], wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt.“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2005, S. 2). Es handelt sich dabei um eine „institutionell-schuladministrative Kategorie“, die Schüler*innen nach oben genannten Kriterien einen SPF attestiert (Sturm, 2016, S. 116). Auf dieser Grundlage können Ressourcen bereitgestellt und der Förderort zugewiesen werden.

Behinderung im Allgemeinen und die sogenannte geistige Behinderung im Konkreten sind Gegenstand verschiedener Modelle, die das Phänomen von je verschiedenen Standpunkten und unter bestimmten Bedingungen zu beschreiben versuchen (Hirschberg, 2022, S. 93-94). An dieser Stelle soll ein pointierter Überblick über das individuelle und das soziale Modell von Behinderung genügen.

Das individuelle oder medizinische Modell von Behinderung ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschend und versteht „Behinderung als die individuelle Abweichung einer Person von gesellschaftlich konstruierten körperlichen, mentalen und kognitiven Normalitäten“ (Hirschberg, 2009, zitiert nach Hirschberg, 2022, S. 95). Behinderung wird dabei mit Funktionseinschränkung gleichgesetzt. Zentrale Bezugsrahmen sind, Hirschberg zufolge, medizinische Diagnosen und ein biophysischer Begriff von Normalität (2022, S. 95). Dieser Logik folgend wird die sogenannte geistige Behinderung nach dem medizinischen Modell in Abgrenzung zur Normalintelligenz verstanden. Per definitionem gilt ein Mensch mit einem Intelligenzquotienten von unter 70 als geistig behindert (Zimpel, 2017, S. 85). Dabei erfolgt die medizinische beziehungsweise psychologische Diagnose meist anhand des medizinischen Klassifikationssystems der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10 (ICD-10) beziehungsweise dessen aktualisierter Folgeversion. Hierbei werden Intelligenzstörungen unterschiedlicher Schweregrade zugewiesen. Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organization (WHO) hingegen, als alternatives Klassifikationsinstrument, versucht die Defizitorientierung der ICD-10 zu überwinden. Sie berücksichtigt unter anderem funktionelle Aspekte, soziale Beeinträchtigungen, Umweltfaktoren und Teilhabeaspekte (Zimpel, 2017, S. 85).

Die Disability Studies und verwandte Wissenschaftsströmungen positionieren sich in Opposition zum verbreiteten medizinischen Modell von Behinderung. Zentraler Kritikpunkt sind die Defizitorientierung und das Verständnis von Behinderung als den Menschen des Personenkreises innewohnende, dysfunktionale Eigenschaft. Das soziale Modell von Behinderung versucht dies zu überwinden. Hierbei steht die Unterscheidung von individueller Beeinträchtigung (Impairment) und der gesellschaftlich verursachten Behinderung (Disability) an zentraler Stelle (Hirschberg, 2022, S. 97-98). Dabei stellt die individuelle Beeinträchtigung eine physische, psychische oder sonstige Beeinträchtigung dar. Die Behinderung hingegen konstituiert sich erst in der behinderten Möglichkeit zu gesellschaftlicher Partizipation (Hirschberg, 2022, S. 97-98). Die sogenannte geistige Behinderung aus der Perspektive des sozialen Modells definiert sich somit durch die soziale Exklusion von Menschen des Personenkreises aufgrund einer kognitiven Beeinträchtigung.

Über die beschriebenen Modelle von Behinderung hinaus wurden von Vertreter*innen der (Sonder-) Pädagogik unter dem Leitgedanken von *Geistiger Behinderung als soziale Konstruktion* Zuschreibungs- und Stigmatisierungsprozesse hervorgehoben (Feuser, Ling & Ziemer, 2013). In einem richtungweisenden Vortrag beschrieb Georg Feuser den Personenkreis folgendermaßen: „Es gibt Menschen, die WIR aufgrund UNSERER Wahrnehmung ihrer

menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem WIR sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den WIR als ‚geistigbehindert‘ bezeichnen“ [Hervorhebung v. Verfasser] (Feuser, 1996). Einige der hiermit beschriebenen Aspekte kondensieren zum an dieser Stelle nicht näher beschriebenen kulturellen Modell von Behinderung (Waldschmidt, 2022, S. 106).

Zum Schluss dieser Abhandlung über den SPF gE und die sogenannte geistige Behinderung noch einige Bemerkungen: Der Begriff *geistige Behinderung* wurde im Deutschen durch die Elternvereinigung *Lebenshilfe für das geistig Behinderte Kind e.V.* etabliert und löste die Bezeichnung *Oligophrenie* ab. Selbstbestimmungsbewegungen von Menschen mit Behinderungen bevorzugen den Begriff der Lernschwierigkeiten (Zimpel, 2017, S. 84). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird daher zur Beschreibung des Personenkreises der Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten (MmL), zur Beschreibung des Phänomens der Begriff der sogenannten geistigen Behinderung genutzt.

Es kann angenommen werden, dass die meisten Schüler*innen mit SPF gE zum Personenkreis von MmL zählen. Die hier unterschiedenen Begrifflichkeiten der sogenannten geistigen Behinderung, beziehungsweise Lernschwierigkeiten und des sonderpädagogischen FSP gE sind nicht synonym, kontextuell aber häufig verwoben.

2.1.2 Demokratie und Politikbegriffe

Um sich im Verlauf dieser Arbeit mit der politischen Bildung im Kontext des SPF gE auseinandersetzen zu können, muss geklärt werden, um was es bei diesem Bildungsgegenstand überhaupt geht. Dabei spielen die Begrifflichkeiten Demokratie, Politik und das Politische eine zentrale Rolle.

Politische Bildung ist nach Reinhardt „Bildung für die Demokratie“ (2022, S. 55). Sie muss von jeder Generation neu gelernt und dadurch gesichert werden (Reinhardt, 2022, S. 55). Engartner spricht in diesem Kontext von „politischer Bildung als Verfassungsvoraussetzung“ (2020). Dabei stellt sich die Frage, was Demokratie und demokratisch überhaupt bedeutet. So wirkt die Verwendung des Wortes im Alltag eher unscharf. Es kann „[...] alles und jedes mit dem Begriff Demokratie oder demokratisch verbunden [werden], um es in besonderer Weise zu adeln“ (Massing, 2011, zitiert nach Liggesmeyer, 2019, S. 8). Das speist sich auch aus der Tatsache, dass es keine Blaupause demokratischer Verhältnisse gibt, die sich auf alle als demokratisch geltenden, Systeme auflegen lässt (Himmelman, 2017, S. 5). Massing zählt acht beziehungsweise 15 verschiedene Demokratie-Theorien (2012, zitiert nach Widmaier, 2018, S. 261) und auch im Alltag manifestiert sich die definitorische Gemengelage in uneindeutiger Begriffsnutzung. Darüber hinaus werden Staaten und Einzelpersonen zwar als demokratisch deklariert, verhalten sich aber in vielen Fällen nicht unbedingt entsprechend (vgl. Himmelman 2017, 6). Es gibt also systemimmanente Ambivalenzen, die eine eindeutige Festschreibung schwer machen. Trotz dieser Uneindeutigkeit gibt es einige Aspekte, die diverse Demokratietheorien einen. Im Allgemeinen sind Bestimmungsmerkmale des Phänomens Volkssouveränität, freie und faire Wahlen, Parlamentarismus, Gewaltenteilung und die Gültigkeit der

Menschenrechte (vgl. Himmelmann 2017, 5). Reinhardt nennt darüber hinaus Gleichachtung und -berechtigung der Staatsangehörigen und gleiches formales Recht auf Teilhabe als kennzeichnend für demokratische politische Systeme (2022, S. 55).

Während demokratische Bildung sich auf Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform bezieht, nimmt die politische Bildung eine weitere Perspektive ein. Gloe und Oeftering unterscheiden allgemein zwei Gegenstände der Politischen Bildung, nämlich die Politik und das Politische. *Die Politik* umfasst das, was als alltägliches politisches Wissen wahrgenommen und beschrieben werden kann. Die Rede ist hier von Institutionen, Inhalten und Auseinandersetzungsprozessen (2022a). Es geht um die Frage nach dem „Was?“. *Das Politische* hingegen fragt nach den Wesensmerkmalen von Politik, nach dem „Wie?“. Es geht um das spezifisch politische in der Politik. (Gloe & Oeftering, 2022a). Das Konzept des Politischen geht auf Hannah Arendt zurück. Arendt stellt „das Recht jedes Menschen auf Mitgliedschaft in einem politischen Gemeinwesen“ an die zentrale Stelle ihrer Konzeption (Arendt, 2008, zitiert nach Gloe & Oeftering, 2022, S. 60). In Anlehnung an Aristoteles identifiziert Arendt den Menschen als *zoon politikon*, als von Natur aus politisches Wesen. Sie hebt dabei hervor, dass das Politische dabei nicht im Menschen, sondern zwischen den Menschen in der Aushandlung ihrer *Pluralität* entsteht (2007, zitiert nach Gloe & Oeftering, 2022b, S. 62). Dieser Logik des Politischen folgend und die Deutung von Behinderung im Rahmen des sozialen Modells berücksichtigend, ist die Förderung der Partizipation von MmL an der politischen Gemeinschaft, insbesondere vor dem Hintergrund kontextbezogener Partizipationsbarrieren, zentraler Auftrag einer inklusiven Politischen Bildung.

2.1.3 Bildungstheorie und allgemeine Bildung

Die theoretische Einbettung des Bildungsbegriffes in der politischen Bildung im FSP gE erfolgt am Konzept Allgemeiner Bildung und der Bildungstheorie Wolfgang Klafki.

Nach Klafki ist der Bildungsbegriff die „zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen“ (2007, S. 43). Er ist durch einige Grundbestimmungen charakterisiert, die nachfolgend umrissen werden sollen. Klafki hebt die Verbindung von Bildung und Gesellschaft im Sinne einer gegenseitigen Voraussetzung hervor. In einer sich entwickelnden und erhaltenden Gesellschaft ist Bildung Abbild von und Mittel zur Vergesellschaftung (2007, S. 49). Zielkategorien von Bildung sind dabei nach Klafki die drei Grundfertigkeiten: Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (2007, S. 52). Er legt Bildung darüber hinaus als „Allgemeinbildung“ beziehungsweise „allgemeine Bildung“ aus. Das heißt, dass sie für alle, somit nicht exklusiv, sein und als „Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und [...] Zukunft“ ausgelegt werden muss (2007, S. 53). Sie sollte darüber hinaus vielfältig sein und den Interessen und Fähigkeiten, gewissermaßen der Lebenswelt der sich Bildenden entsprechen (Klafki, 2007, S. 54). Im Zuge der Bestimmung des Allgemeinbildungsbegriffs fordert Klafki eine „inhaltliche und organisatorische Demokratisierung des Bildungswesens“ (2007, S. 54). Damit meint er

unter anderem den Abbau selektiver Faktoren und den Ausbau gemeinsamer Bildungseinrichtungen.

Die oben genannte allgemeinen Frage- und Problemstellungen werden als „Bildung im Medium des Allgemeinen“ zusammengefasst und manifestieren sich in den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 2007, S. 56). Diese nach Aktualität wandelbare, nicht definitive Liste nennt die zentralen gesellschaftlichen Probleme und Aufgaben, die alle Menschen angehen (sollten). Klafki nennt etwa „die Friedensfrage“, „die Umweltfrage“ und die gesellschaftliche Ungleichheit als Beispiele für epochaltypische Schlüsselprobleme (2007, S. 57-59).

Klafki betrachtet Bildung im größeren gesellschaftlichen Zusammenhang. Er misst ihr eine große Bedeutung für den Prozess der Vergesellschaftung bei. Viele Aspekte der Konzeption allgemeiner Bildung können dem Politischen zugeordnet werden und entsprechen in ihrer Zielsetzung denen demokratisch verfasster Gesellschaften. Für Klafki ist Bildung an sich politisch.

2.2 Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext von Bildung und Politik

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, handelt es sich bei MmL um einen Personenkreis, der aufgrund der wahrgenommenen Andersartigkeit und deren negativer Konnotation von Ausgrenzung und Selektion betroffen ist (Ziemen, 2013, S. 70; Schuppener et al., 2021, S. 38). Feuser identifiziert Vorstellungen fehlender Entwicklungsmöglichkeit und Bildsamkeit als Faktoren, die zu dieser Aussonderung führen (1996, S. 47). Diese Exklusion vollzieht sich in sämtlichen Lebensbereichen, somit auch in der Bildung und im gesellschaftlich-politischen Raum. In diesem Kapitel sollen daher die spezifischen Bedingungen von MmL in den Bereichen des Bildungssystem und der politischen Öffentlichkeit erörtert werden, um eine angemessene (politische) Bildung inhaltlich zu legitimieren.

2.2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bildungssystem

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, werden Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten im Bildungssystem zwecks personeller und materieller Ressourcenbereitstellung mit dem SPF gE etikettiert (Sturm, 2016, S.116). Diese Etikettierung bringt eine Abgrenzung zur Schüler*innenschaft ohne SPF, die an dieser Stelle als allgemeine Schüler*innenschaft bezeichnet werden soll. In den Jahren 2020/21 gehörten bei einer Gesamtzahl von mehr als 7 Mio. Schüler*innen in Deutschland, rund 100.000 Schüler*innen zum Personenkreis derer mit SPF gE (s. Abbildung 1) (Klemm, 2021, S. 7). In den Jahren 2013/14 wurden etwa 8% dieser an allgemeinen und 92% an Förderschulen unterrichtet (Klemm, 2015, S. 33). Die Exklusionsquote hat sich seither nur geringfügig verändert (Klemm, 2021, S. 10).

Förderschwerpunkte	2008 / 09		2020 / 21	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Lernen	210.952	44,7	228.121	39,9
Emotionale und soziale Entwicklung	55.442	11,7	103.571	18,1
Sprache	51.299	10,9	59.230	10,4
Geistige Entwicklung	77.292	16,4	100.040	17,5
Körperliche und motorische Entwicklung	31.150	6,6	39.479	6,9
Hören	14.890	3,2	21.970	3,8
Sehen	7.010	1,5	9.916	1,7
übergreifend / ohne Zuordnung**	24.331	5,2	8.881	1,6
insgesamt	472.366	100,0	571.208	100,0

* anders als in Tabelle 1 einschließlich der Schülerinnen und Schüler des Saarlandes, die dort für die Förderschulen, nicht aber für die allgemeinen Schulen berichtet werden
** darunter 2020 / 21 1.393 mit den zusammengefassten Schwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung

Quellen: Berechnungen auf der Grundlage von KMK 2010 und KMK 2022

Abbildung 1: Verteilung der Schüler*innen auf die FSP (Klemm, 2021, S. 7)

Die Förderschule mit dem FSP gE wurde Mitte/Ende des 20. Jahrhunderts implementiert, um Kindern mit Lernschwierigkeiten, die zuvor von jeglichen Bildungsbemühungen ausgeschlossen waren, schulische Bildung zu ermöglichen (Schuppener et al., 2021, S. 248). Die Institution Förderschule hat somit zu diesem Zeitpunkt die Bildungsmöglichkeiten von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten verbessert. Seither hat sich der Diskurs über die Bildung des Personenkreises jedoch in Richtung inklusiver Ansprüche verändert. Die Schuladministration indes scheint mit dieser Entwicklung nicht Schritt zu halten. Speck führt die stagnierenden Exklusionsquoten ursächlich auf „Unzulänglichkeiten im Gesamtsystem Schule“ zurück (2013, zitiert nach Schuppener et al., 2021, S. 250). So werden Schüler*innen, die ihr schulisches Umfeld vor spezifische Herausforderungen stellen, mit dem Etikett des SPF versehen. In Ermangelung eines angemessenen allgemeinen Schulsystems ist ein spezialisiertes, mit vielfältigen personellen und materiellen Ressourcen ausgestattetes Förderschulsystem gewachsen.

Die strukturelle Exklusion von MmL vom allgemeinen Schulsystem und Separation in das System der Förderschulen wird zunehmend kritisch gesehen und hat laut einigen Fachvertreter*innen weitreichende Folgen. Feuser spricht von den Gefahren sozialer Deprivation und Isolation unter den gleichermaßen Selektierten und Kategorisierten, sowie von der Gefahr des Bildungsreduktionsismus (2017, S. 210). Letzteres Phänomen manifestiert sich nach Schuppener et al. in drei Dimensionen: die Reduktion auf formale Bildungsangebote, die Reduktion auf lebenspraktische Bildungsangebote und/oder die Reduktion auf körperlich-basale Angebote (2021, S. 177-180). Die oben genannten Zuschreibungs- und Stigmatisierungsprozesse führen in vielen Fällen zu der Annahme, der Personenkreis sei nur bis zu einem gewissen Grad oder nur praktisch bildbar. Es muss angemerkt werden, dass die Förderschule mit dem FSP gE die einzige Schulform ist, in der kein qualifizierter Schulabschluss erworben werden kann und ein Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt damit beinahe unmöglich wird (Schuppener et al., 2021, S. 250).

Das Ausmaß exklusiver Beschulung von MmL widerspricht der Forderungen von schulischer Inklusion, die seit Ratifizierung der UN-BRK Menschenrechtsstatus hat (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2009).

2.2.2 Politische Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Im folgenden Abschnitt sollen zweierlei Aspekte betrachtet werden. Zunächst soll der wissenschaftliche Stand politischer Partizipation im Sinne von erschlossenen Möglichkeitsräumen und etwaigen Barrieren untersucht werden. Im Anschluss werden Vorurteile gegenüber MmL im politischen Raum identifiziert und eingeordnet.

Zuvor noch eine Bemerkung über rechtliche Aspekte von Wahlen im Kontext sogenannter geistiger Behinderung: In der Bundesrepublik Deutschland gilt ein inklusives Wahlrecht. Alle Menschen, auch jene mit Lernschwierigkeiten sind berechtigt zu wählen. Wahlrechtsausschlüsse, wie sie lange Zeit insbesondere bei Menschen in Betreuungsverhältnissen stattfanden, zu denen viele MmL zählen, sind seit einem wegweisenden Urteil des BVerfG 2019 nicht mehr zulässig (BVG, 2019). Seither dürfen auch Menschen in Betreuung und Menschen mit technischem Unterstützungsbedarf wählen. Ausgeschlossen sind weiterhin Personen, die nicht in der Lage sind am Kommunikationsprozess des Wählens teilzunehmen, also eigenständig die Wahl zu treffen und zu kommunizieren (BVG, 2019).

Aus den bisherigen Erläuterungen dürfte hervorgegangen sein, dass politische Bildung mehr umfasst als das Ziel der Befähigung zur Wahlteilnahme. Auch Formen des gesellschaftlichen Miteinanders, Aushandlungsprozesse und das Aushalten von Pluralität sind wesentliche Bestandteile und Zieldimensionen. Dennoch ist die Wahl eines der wesentlichen Bestimmungsmerkmale einer Demokratie. Auch die Operationalisierung wissenschaftlicher Untersuchungen zur politischen Partizipation von MmL reduzierten Partizipation häufig auf die Teilnahme an Wahlen (Baumann, 2023, S. 60). Es muss festgestellt werden, dass die Datenlage zur betreffenden Thematik nicht sehr umfassend, teilweise nicht passgenau ist und deren Interpretation daher mit gebotener Vorsicht getätigt werden muss (Baumann, 2023, S. 60). Der Teilhabebericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) spricht von leicht unterdurchschnittlicher Wahlbeteiligung von Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen (2021, S. 716). Eine Differenzierung für MmL wird nicht vorgenommen. Weitert man den Blick auf ein umfassenderes Bild von politischer Partizipation, muss Baumann zufolge eine deutliche Unterrepräsentation des Personenkreises verzeichnet werden (2023, S. 59). Ähnliche Befunde äußern Engartner, Hedtke und Zurstrassen (2021). Die Autor*innen heben darüber hinaus die Bedeutung intersektionaler Aspekte entlang der Dimensionen Behinderung, soziale Herkunft, Geschlecht und Bildungsstatus hervor. Mit Fokus auf MmL werden einige mögliche Einflussfaktoren identifiziert, die gleichermaßen als Barrieren und Gelingensbedingungen für politische Partizipation betrachtet werden können. Diese sind unter anderem: politisches Wissen und Interesse, Komplexität von Inhalt und Sprache, Wohnform, Einbindung in soziale Netze, Unterstützung durch Dritte, Identifikation mit Parteien und deren Politik, An- beziehungsweise Aberkennung von

Fähigkeiten, sowie die Erfahrung von (Un-)Gleichheit (Baumann, 2023, S. 59-60). Die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten, beziehungsweise des verbalen Ausdrucks als Darreichungsform politischer Inhalte soll hier noch gesondert hervorgehoben werden. Stegkemper zufolge ist politisches Handeln oft auch Sprachhandeln. Hier ergibt sich eine wichtige Partizipationsbarriere für MmL, die besonders häufig von sprachlichen Entwicklungsproblemen betroffen sind (2022a, S. 39-40). Einer den Anforderungen heterogener Schüler*innenschaft angemessene, politische Bildung muss dies berücksichtigen und überwinden. Weitere Aspekte, die hier noch verdeutlicht werden sollen, sind die Rolle von kognitiven Fähigkeiten und die der Anbeziehungsweise Aberkennung von Fähigkeiten und Wesensmerkmalen. Beide hängen eng miteinander zusammen. MmL wird mit Verweis auf oben genannte Stigmatisierungsprozesse vielfach abgesprochen, politische Wesen zu sein, sich mit Politik auseinandersetzen zu können, sich gar für sie zu interessieren (Stegkemper, 2022a, S. 38). Es ist unbestritten, dass ein Zusammenhang zwischen kognitivem Entwicklungsstand und dem Aufbau politischen Wissens besteht (Andrain, 1971; Moore et al., 1985, zitiert nach Stegkemper, 2022a, S. 40). Dennoch konnte gezeigt werden, dass MmL im Stande sind die politische Umwelt wahrzunehmen, sich für sie zu interessieren und entsprechende Wissenskonstrukte aufzubauen (Stegkemper, 2022b). Eine entsprechende Anbahnung politischer Inhalte in der Schule als Vorbereitung auf ein von Politik geprägtes Leben ist daher angezeigt.

2.3 Allgemeine (inklusive) Didaktik im SPF gE

Entgegen den oben genannten separierenden und exkludierenden Praktiken im Bildungswesen forderten Strömungen in der wissenschaftlichen (Behinderten-) Pädagogik bereits seit den 1970er Jahren eine integrativ, beziehungsweise inklusiv ausgerichtete Didaktik. Es entstanden Konzepte, die sich in Ablehnung von Spezialpädagogiken konstituierten (Ziemen, 2018, S. 21). Der Anspruch ist seither der einer allgemeingültigen Pädagogik, die spezifische, auf verschiedene Differenzlinien ausgerichtete Ansätze überwindet. Pädagogik und Didaktik im SPF gE versteht sich seither als inklusiv und widmet sich mehr den Lehr- und Lernprozessen heterogener Schüler*innenschaften und weniger den Spezialbedürfnissen von Kindern mit kognitiven Funktionseinschränkungen. Wir befinden uns hier stets in einem Spannungsverhältnis zwischen inklusivem Anspruch und der Identifizierung und differenzierten Betrachtung individueller Bedürfnisse. Hierzu folgen im nächsten Kapitel noch einige weitere Bemerkungen.

Um eine Grundlage für die politische Bildung im Kontext sogenannter geistiger Behinderung zu schaffen, sollen in diesem Kapitel zentrale Ideen didaktischer Konzeptionen aus der pädagogischen Fachrichtung erörtert werden. Es wird konkret um das gehen, was Ziemen in ihrer Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik als die Dimension des Verhältnisses von Schüler*in und Lerngegenstand bezeichnet. Didaktische Fragen struktureller Art werden an dieser Stelle nicht weiter besprochen.

Eine der wegweisenden Didaktiken ist die Entwicklungslogische Didaktik. Aus ökonomischen Gründen kann hier kein umfassendes Bild gezeichnet werden. Zentral ist jedoch, dass Feuser,

in Anlehnung an Klafki, die Sachstruktur des Lerngegenstands und die Tätigkeits- und Handlungsstruktur der Lernenden in Beziehung setzt (2011, zitiert nach Ziemer, 2018, S. 112). Die Sachstruktur des Lerngegenstands muss dafür so aufbereitet sein, dass allen Lernenden, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, notwendige Erkenntnisse offenbar werden. Bei der Auseinandersetzung mit der Tätigkeits- und Handlungsstruktur bedient sich Feuser der Erkenntnisse der Kulturhistorischen Schule und ihrer Vertreter, wie Vygotski, Leont'ev und Galperin. Anhand der *dominierenden Tätigkeiten* nach Leont'ev gilt es die zur Verfügung stehenden kognitiven Möglichkeiten der Aneignung zu identifizieren und den Lerngegenstand entsprechend dieser aufzubereiten (Ziemer, 2018, S. 125-126). Lernen geschieht dabei nach Feuser in aktiver und kooperativer Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Dabei soll, in Anlehnung an Vygotski, der Möglichkeitsraum der *Zone der nächsten Entwicklung* erschlossen werden. Lernen läuft demnach der Entwicklung voraus indem stets neue Potenziale erschlossen werden (Ziemer, 2018, S. 115).

Ein weiteres Konzept der Aufbereitung des Bildungsinhalts und dessen Angleichung mit den Lernausgangsvoraussetzungen ist die Elementarisierung nach Lamers und Heinen (2006). Es geht hier um die „Verdichtung des Kerngehalts des jeweiligen Bildungsinhalts“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 68).

Insgesamt geht es bei Inklusiver Pädagogik und Didaktik stets darum, die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden und die Struktur des Lerngegenstands in Einklang zu bringen. Der Kern und die wesentlichen Sinnzusammenhänge des Lerngegenstands müssen identifiziert und entsprechend den individuellen Möglichkeiten aufbereitet werden. Leitende Prinzipien sind unter anderem Entwicklungs- und Subjektorientierung (Zielgruppenorientierung), Handlungsbezogenheit, Ganzheitlichkeit und Elementarisierung (Schuppener et al., 2021, S. 265-267).

2.4 Theorie und Didaktik der (inkluisiven) politischen Bildung

Nun, da durch die Begriffsklärung einige Klarheit darüber geschaffen wurde, worum es im Kontext geht und die darauf bezogene lebensweltliche Situation von MmL diskutiert wurde, soll die politische Bildung aus fachdidaktischer Perspektive beleuchtet werden. Hierfür werden zunächst Forderungen nach Zielgruppenorientierung und Inklusion abgewogen und evaluiert. Im Anschluss folgt eine Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen politischer Bildung, wie beispielsweise die nach Zielen, Inhalte, Prinzipien und Methoden. Rückbezüge mit Blick auf den Personenkreis werden bei Bedarf angestrengt.

Es stellt sich allgemein die Frage, ob es eine spezielle politische Bildung beziehungsweise eine spezielle Didaktik dieser für den Personenkreis von MmL geben muss. Es wird also die Frage nach dem Verhältnis von Zielgruppenorientierung und gebotener Inklusion aufgeworfen. Zielgruppenorientierung galt, so Dönges und Köhler, in der (politischen) Bildung lange Zeit als „Königsweg um Heterogenität gerecht zu werden“ (2015, S. 87). Zielgruppenorientierte Ansätze sorgten in jüngerer Vergangenheit, so Ackermann, dafür, dass Personengruppen, denen

zuvor Bildsamkeit abgesprochen wurde, sowie Personen, die von politischer Bildung ausgeschlossen waren, in Bildungsbemühungen mehr und mehr berücksichtigt wurden (2012, zitiert nach Dönges & Köhler, 2015, S. 88).

Mit der zunehmenden Debatte um Inklusion von Menschen mit Behinderung und insbesondere seit der Ratifizierung der UN-BRK wurde das pädagogische Dogma jedoch zunehmend in Richtung einer allgemeinen und inklusiven Herangehensweise verschoben. So kennt inklusive Pädagogik laut Hinz keine spezielle Förderung mehr. Diese würde die Überwindung einer Zweigruppen-Theorie, wonach es eine spezielle Personengruppe gibt, die sich aufgrund einer Behinderung von einer allgemeinen Gruppe abhebt, negieren (2008, zitiert nach Dönges & Köhler, 2015, S. 87). Die sich hieraus ergebende Forderung ist also die nach einer allgemeinen, inklusiven (politischen) Bildung. Eine spezielle politische Bildung für den Personenkreis wird abgelehnt (Ackermann, 2015, S. 41).

Letztlich scheinen sich Zielgruppenorientierung und Inklusion nur scheinbar zu widersprechen. Dönges und Köhler heben hervor, dass bei genauerer Betrachtung die Zielgruppenorientierung mehr als Gelingensbedingung von Inklusion verstanden werden kann. So sollen strukturelle Barrieren analysiert und abgebaut, sowie konkrete Unterstützungsmöglichkeiten ermittelt werden (2015, S. 95).

Dieses Kapitel soll diesen Umstand berücksichtigen und Aussagen mit universellem Anspruch über die politische Bildung treffen. An gegebenen Stellen werden zielgruppenorientierte didaktische Rückschlüsse auf Bedingungen des Personenkreises, wie in Kapitel 2.2 und 2.3 diskutiert, gezogen.

2.4.1 Inhalte und Ziele

Aus den bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit sind bereits einige Aussagen über Ziele und Inhalte politischer Bildung hervorgegangen. In diesem Abschnitt sollen diese noch einmal differenziert aufgeführt und ergänzt werden.

Es gilt, Reinhardt zufolge, zunächst die „Illusion [...] zu zerstören, dass [...] ein fester Kanon des Wissenswerten und Wissensnotwendigen für die Lehre politischer Bildung existieren könne“ (2022, S. 66). Vielmehr geht es darum politische Prozesse und die damit verbundenen Realitäten zu erfahren und zu üben. Diese sind durch die, von Kontroversität geprägte, Suche nach und Entscheidung über die Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens gekennzeichnet. Die inhaltliche Zuspitzung kann, so Reinhardt, nicht abstrakt erfolgen (2022, S. 68). Vielmehr „oszilliert [die Planung des Unterrichts] zwischen ganz unterschiedlichen Punkten: mal ist ein aktueller Konflikt der Ausgangspunkt, mal ist eine Kompetenz der Zielpunkt, mal entscheidet der Wunsch einer Lerngruppe oder die Lehrerin regt sich über eine Einstellung bei Schülern auf und versucht zu reagieren.“ (Reinhardt, 2022, S. 68).

Politische Bildung ist Bildung für die Demokratie, die nach einer „Dialektik zwischen Konflikt und Konsens“ verlangt (Reinhardt, 2022, S. 57 & 60). Voraussetzung hierfür und damit das übergeordnete Ziel politischer Bildung ist die Mündigkeit der handelnden Subjekte, also die

Möglichkeit zum selbstbestimmten und -verantworteten Beitrag zum gesellschaftlichen Ganzen (Meyer-Heidemann, 2020). Reinhardt identifiziert fünf Kernkompetenzen des politisch gebildeten und mündigen Menschen, nämlich Konfliktfähigkeit, Perspektivübernahme, Fachwissen, Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit (2020, S. 20-25).

Um urteils- und handlungsfähig zu sein, benötigt ein mündiger Mensch also auch Fach- und Faktenwissen über politische Institutionen, Inhalte und Prozesse. Diese verdichten sich zu den drei definitorischen Dimensionen von Politik: polity, policy und politics nach Rohe (1994, zitiert nach Gloe & Oeftering, 2022b, S. 92). Faktenwissen an sich erfüllt aber keinen Selbstzweck, sondern ist vielmehr Mittel zum Zweck des Aufbaus konzeptuellen Deutungswissens und politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004; Detjen 2005, zitiert nach Stegkemper, 2022a, S. 40). Der Anspruch an die Politische Bildung ist somit, auch unter Rückbezug auf die in 2.1.3 beschriebenen, bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis und deren politische Bezüge, dass sie die demokratisch verfasste Gesellschaft stets mit entsprechend handlungsfähigen Menschen versorgt.

2.4.2 Didaktische Prinzipien und Methoden

Als nächstes stellt sich die Frage, wie die genannten Ziele erreicht werden sollen. Im folgenden Beitrag werden daher Leitprinzipien und Methoden der politischen Bildung erklärt und in Hinblick auf die Zielgruppe analysiert.

Zunächst jedoch soll der Kontext, in dem politische Bildung stattfindet, beziehungsweise deren Form überblicksmäßig beleuchtet werden. Eine differenzierte Betrachtung erfolgt an späterer Stelle im Rahmen der curricularen Verortung. Grundsätzlich muss zwischen explizitem Politikunterricht und sozialem Lernen sowie demokratischer Mitbestimmung als schulische Querschnittsaufgabe unterschieden werden (Reinhardt, 2022, S. 67). Einige der oben genannten Zielkompetenzen mündiger Menschen, wie Konfliktfähigkeit und Perspektivübernahme, sind nicht spezifisch dem politischen Unterricht zuzuordnen, sondern können auch als allgemeine Forderungen schulischer Umgangskultur und Ziele sozialen Lernens angesehen werden. Dabei ist soziales Lernen, so Reinhardt, keinesfalls mit politischer Bildung gleichzusetzen. Politische Bildung passiert somit nicht „nebenbei“, sondern muss auch explizit angebahnt werden (Reinhardt, 2022, S. 61). Beide Aspekte, also expliziter politischer Unterricht, aber auch strukturelle Schulentwicklung nach demokratischen und sozialen Maßgaben sind notwendig. Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen soll aber auf dem expliziten Politikunterricht liegen.

Als Leitplanke politischer Bildung gilt in Deutschland der Beutelsbacher Konsens. Dieses drei Grundsätze umfassende Positionspapier ist das Ergebnis einer Tagung führender Fachvertreter*innen über die Gefahr der politischen Indoktrination von Schüler*innen im Politikunterricht (Gloe & Oeftering, 2022b, S. 101). Der erste Grundsatz konstatiert ein *Überwältigungsverbot*. Dieses verbietet das „Überrumpeln“ beziehungsweise indoktrinieren von Schüler*innen im Sinne erwünschter Meinungen (Wehling, 1977, S. 179). Zweitens gilt ein *Kontroversitätsgebot*,

wonach alles, was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen soll. Dieses wird häufig als Neutralitätsgebot im Sinne einer Entpolitisierung des politischen Unterrichts missinterpretiert, bedeutet aber ausdrücklich nicht, dass die Lehrperson keine eigene Position haben, beziehungsweise diese mitteilen darf (Gloe & Oeftering, 2022b, S. 102). Schließlich hat sich politische Bildung, nach dem dritten Grundsatz, an der Interessenlage der Lernenden zu orientieren. Somit sollen die politische Situation und die eigenen Interessen analysiert und zum Ziel einer einflussnehmenden Handlungsfähigkeit in Beziehung gesetzt werden (Wehling, 1977, S. 179).

Politische Bildung wird zumeist als sozialwissenschaftliche Bildung gedacht, also als Bildung, die die verschiedenen Dimensionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in ihrer Verschränktheit betrachtet (Engartner et al., 2021). Auch wenn der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der politischen Dimension des sozialen Zusammenlebens liegt, muss die sozialwissenschaftliche Perspektive dennoch berücksichtigt werden, weil viele didaktische Prinzipien, wie sie etwa von Engartner et al. (2021) oder von Reinhardt (2022) vorgeschlagen werden, eine multiperspektivische Herangehensweise voraussetzen. Vielfach genannte Prinzipien politischer und eben auch sozialwissenschaftlicher Bildung sind Konflikt- und Problemorientierung sowie das Fallprinzip und die damit verbundenen Methoden der Konfliktanalyse, Fallstudie und Dilemma-Diskussion (Reinhardt, 2022, S. 69). Auch wenn diese Methoden hier nicht im Detail beschrieben werden können, ist doch zentral, dass sie alle mit prägnanten, exemplarischen und kontroversen Beispielen arbeiten, die vielfältige Positionen und Zugangswege zulassen, beziehungsweise voraussetzen. Viele der so bearbeiteten Probleme sind eben nur unter Berücksichtigung der sozialwissenschaftlichen Prinzipien von Inter- und Transdisziplinarität umfassend zu beleuchten (Engartner et al., 2022, S. 86).

Daran anschließend muss das Prinzip der Wissenschaftsorientierung genannt werden. Engartner et al. heben, in Anlehnung an Klafki, insbesondere die Bedeutung der Wissenschaften für die Vermittlung eines angemessenen Wirklichkeits- und Selbstverständnisses hervor (2022, S. 79). Bei einer an den Wissenschaften orientierten Bildung geht es, so Klafki, nicht um eine verkleinerte Abbildung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes, sondern vielmehr darum, was Wissenschaften, in Form elementarer Beispiele, für die Aufklärung von individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Problemen leisten können (1984).

Der politische Unterricht und dessen Inhalte sollten sich also an der Lebenswelt der sich bildenden Schüler*innen orientieren und dabei die Pluralität möglicher Meinungen und Standpunkte, sowie deren Kontroversität berücksichtigen (Engartner, 2021, S. 91,117). Die Lebenswelt, die Engartner et al., in Anlehnung an Husserl und Schütz, definieren, ist der sozial geprägte Ort alltäglicher Erfahrung (2021, S. 91-92). Die soziale Prägung impliziert, dass dieser Ort für jede*n ein anderer ist und die sich ergebenden Meinungen und Haltungen voneinander abweichen und sich auch widersprechen können. Politikunterricht hat sich an eben jenen Orten zu orientieren und dabei eine Vielfalt von Standpunkten zu repräsentieren (Engartner, 2021, S. 117-118).

Die Auseinandersetzung mit Methoden des Politikunterrichts macht deutlich, dass die Diskussion über dessen inklusive Öffnung von Seiten der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik trotz Bemühungen um Berücksichtigung von Kategorien sozialer Ungleichheit (Engartner et al., 2021, S. 62) nur langsam voranschreitet (Thorweiler, 2020, S. 287). Die vorgeschlagenen Methoden erfordern in ihrer konventionellen Form häufig ein hohes kognitives und operationales Funktionsniveau. Überdies werden zumeist umfassendere Kompetenzen in Sprache und den Kulturtechniken vorausgesetzt. Beispiele für jene Methoden sind etwa die Textanalyse, Pro-Contra-Debatte oder die Karikaturanalyse (Engartner et al., 2021, S. 136, 142 & 151), aber auch praktische Ansätze wie Planspiele (Schiefer, Schütte & Schlummer, 2015, S. 220). Wie bereits beschrieben, sind es aber eben jene Kompetenzen, die MmL in vielen Fällen an der politischen Partizipation hindern (Stegkemper, 2022, S. 39-40). An Bedürfnissen von MmL orientierte Veröffentlichungen zu Methoden politischer Bildung sind rar. Sie orientieren sich im Wesentlichen an oben genannten Methoden und reduzieren Barrieren im Sinne individuell differenzierter Materialien und Kommunikationswege (Gohlke, 2022, S. 142-151; Westphal & Olejnick, 2022, S. 160-175). Ein wichtiger Baustein hierbei ist die Leichte Sprache als Form der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, deren Regelwerk für und mit MmL entwickelt wurde (Rüstow, 2015, S. 115). Das Regelwerk fordert etwa einfach verständliche Wörter, kurze Sätze und verdeutlichende Bebilderung. Wie Rüstow hervorhebt, können mittels dieser insbesondere textbasierte Methoden politischer Bildung für eine breitere Zielgruppe geöffnet werden (2015, S. 123). Zurstrassen schließt sich dieser Position an, würdigt aber kritisch, dass ein fachlicher Austausch nach mehr Standards und Qualitätssicherung verlangt, als es die aktuellen Konzeptionen leichter Sprache bieten (2015, S. 136).

2.4 Curriculare Verortung der politischen Bildung

Die oben beschriebene, strukturell mitbedingte Lage von MmL im Bildungskontext zeigte sich in der Vergangenheit und teilweise noch heute in den curricularen Vorgaben auf Bundes- und Landesebene. Unter Rückbezug auf die Stigmatisierung von MmL war im Kontext des FSP gE lange Zeit die Ansicht verbreitet, dass jene Menschen nur (lebens-) praktisch bildbar seien (Jöhnck, 2022, S. 76). Seither hat sich die fachliche Diskussion von der Betonung pädagogischer Ziele hin zu zunehmender Fächerorientierung verschoben, um oben genannte Bildungsreduktionismen entgegenzuwirken (Musenberg, 2019, S. 450). Dies bildet sich, mit einiger Latenz, auch allmählich in den rechtlichen Vorgaben für den FSP gE ab (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 51-56).

In diesem Kapitel sollen die curricularen Vorgaben für die politische Bildung im FSP gE untersucht werden. Hierfür werden die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021) und deren Umsetzung auf Landesebene beispielhaft in den Unterrichtsvorgaben und Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB) des Landes NRW (2022) betrachtet.

Die *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* der KMK bilden seit 2021 den rechtlichen Überbau schulischer Bildung im FSP gE. Zuvor galt eine Fassung aus dem Jahre 1998, eine zeitgemäße Aktualisierung hat somit über 20 Jahre auf sich warten lassen. Politische Dimensionen dieser Empfehlungen umfassen in erster Linie Bemühungen um Befähigung zu gesellschaftlicher Partizipation (KMK, 2021, S. 9,13). Darüber hinaus fordert die KMK Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (2021, S. 23). Eine Eingrenzung der Bildungsinhalte erfolgt nicht. Hier verweist die KMK auf die Lehrpläne der allgemeinen Schule.

Die landesspezifische Umsetzung der Empfehlungen der KMK in NRW erfolgt in den *Richtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* und folgt ihr in den wesentlichen Punkten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022b). Darüber hinaus werden in den *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung* unter anderem politische Bildung, Demokratieerziehung und Menschenrechtsbildung als fächerübergreifende schulische Querschnittsaufgaben anerkannt und Förderung im Entwicklungsbereich Sozialisation zur Teilhabe an demokratischen und staatsbürgerlichen Prozessen gefordert (MSB, 2022a). Wie erwähnt empfehlen KMK und MSB des Landes NRW eine inhaltliche Orientierung an den Lehrplänen der allgemeinen Schule. Damit einher geht eine Verankerung in den schulspezifischen Fächern, wie Sachunterricht im Kontext der Grundschule, oder Sozialwissenschaften in der Sekundarstufe I. Abbildung 1 zeigt einen Überblick über inhaltliche Schwerpunkte der politischen Bildung und Demokratieerziehung nach Schulstufe. Es wird ersichtlich, dass sich die politische Bildung im Verlauf der Schulstufen der allgemeinen Schulen qualitativ verändert. Während in der Grundschule noch individuelle politische Lernaspekte im Vordergrund stehen sind es in den Sekundarstufen I und II zunehmend auch spezifisch politische Wissenskonstrukte (Schiefer et al., 2015, S. 214).

Demokratie	Lebensform (personale, soziale und moralische Voraussetzungen)	Gesellschaftform (Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft)	Herrschaftsform (Demokratie/Politik, Macht, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren)
Ziele/Stufen	»Selbst«-Lernen Ich-Kompetenz	Soziales Lernen Soziale Kompetenz	Politik-Lernen Demokratie-Kompetenz
Grundschule	XXX	XX	X
Sek. I	XX	XXX	X

Abbildung 2: Schwerpunkte der politischen Bildung nach Schulstufe (Schiefer et al., 2015, S. 214 modifiziert nach Himmelmann, 2001)

In Anbetracht des Schwerpunktes dieser Arbeit soll der in Abbildung 1 gegebene Überblick genügen. Es wird nicht weiter auf die Lehrpläne der Allgemeinen Schule eingegangen. Vor dem Hintergrund der genannten Unterrepräsentation politischer Bildung im Kontext des FSP sowie der Notwendigkeit zielgruppenorientierter Bildungsangebote dürfte ein alleiniger Verweis auf inhaltliche und methodische Aspekte der Lehrpläne der allgemeinen Schule ohnehin kaum angemessen sein. Einige Bundesländer, etwa Niedersachsen, haben dies erkannt und bereits 2019 spezifische Curricula für die Primar- und Sekundarstufe im FSP gE mit fächerspezifischem Unterricht und einer entsprechend verankerten politischen Bildung etabliert (Jöhnck, 2022, S. 76-77).

Dem ist auch das MSB in NRW kürzlich nachgekommen. Im August 2024, also zeitgleich mit der Verfassung dieser Arbeit, veröffentlichte dieses Unterrichtsvorgaben für das *Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (Erdkunde, Geschichte, Politik)* (s. Anhang 1). Es werden drei übergeordnete Inhaltsfelder des Politikunterrichts vorgeschlagen. Das erste Inhaltsfeld widmet sich dem Leben in der Demokratie. Hier geht es um ein grundlegendes Verständnis von Demokratie, Politik des Nahraums und Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung in der Schule (MSB des Landes NRW, 2024, S. 59). Im zweiten Inhaltsfeld geht es um Identität und Lebensgestaltung, also um das Zusammenspiel individueller Entwicklung und sozialer und kultureller Prozesse. Ein vertieftes Verständnis von Demokratie mitsamt der Auseinandersetzung mit Regierungsformen, Institutionen und Möglichkeiten der Partizipation, sowie der verfassungs- und rechtsstaatlichen Ordnung, wird im dritten Inhaltsbereich angegeben. Es werden darüber hinaus innerhalb der Inhaltsfelder Themenschwerpunkte ausgewiesen und diesen konkrete Kompetenzerwartungen und Entwicklungschancen zugeordnet (MSB des Landes NRW, 2024, S. 61-84). Ein Auszug der hier besprochenen Unterrichtsvorgaben ist in Anhang 1 zu finden.

Insgesamt decken die diskutierten Vorgaben das vielbesprochene Spektrum von demokratischem und sozialem Lernen bis hin zu konkretem politischem Wissensaufbau ab. Darüber hinaus liefern die verknüpften Kompetenzerwartungen und Entwicklungschancen eine konkretere didaktische Handreichung für eine zielgruppenorientierte Unterrichtsgestaltung.

2.5 Zusammenfassung und Entwicklung der Fragestellung

Grundsätzlich müssen verschiedene Aspekte politischer Bildung und demokratischer Erziehung im schulischen Kontext unterschieden werden. Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform mit ihren sozialen und moralischen Voraussetzungen, aber auch mit ihren Charakteristika wie Pluralismus und Konflikt sind ebenso Bestandteile wie materiale Wissenskonstrukte über Wahlen, Institutionen oder Menschenrechte (Schiefer et al., 2015, S. 213). Es kann angenommen werden, dass MmL in sämtlichen Aspekten, insbesondere aber in letzteren, von gleichberechtigter Partizipation an Bildungsbemühungen ausgeschlossen sind. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Sie liegen unter anderem in Systemstrukturen, aber auch in Vorurteilen und Stigmata, die MmL gegenüber vorherrschend sind.

Betrachtet man den gesamtdeutschen Bildungskontext inklusive allgemeinbildender Schulen, so muss festgestellt werden, dass politische Bildung ohnehin nicht flächendeckend qualitativ hochwertig implementiert ist (Detjen, 2015). Es ist nicht verwunderlich, dass sich dieser Befund im Kontext des FSP gE noch verstärkt.

Die Curricularen Vorgaben für den FSP gE haben politische Bildung lange Zeit nicht umfassend berücksichtigt. Die Entwicklung hin zu stärkerer Orientierung am Fachunterricht hat bewirkt, dass in NRW zum 01. August 2024 Unterrichtsvorgaben für die politische Bildung in Kraft getreten sind, die eine gute Orientierungsgrundlage für den Politikunterricht im Kontext des FSP bieten.

Insgesamt ist auch der wissenschaftliche Kenntnisstand zu politischer Bildung im FSP gE unzureichend. Es fehlt an ausreichend gesicherten Ergebnissen zum Stand der schulischen Implementierung, sowie an Wissen über Möglichkeiten der zielgruppenspezifischen Differenzierung politikdidaktischer Methoden.

Vor dem Hintergrund der unzureichenden empirischen Beleuchtung der Thematik wurde die Forschungsfrage für diese empirische Abschlussarbeit entwickelt. Sie lautet:

Was sind Chancen und Herausforderungen der politischen Bildung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?

Das Erkenntnisinteresse ist aufgrund des Forschungsstandes und der damit einhergehenden fehlenden thematischen Nuancierung relativ breit angesetzt.

3. Untersuchung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden Methoden der Qualitativen Sozialforschung angewandt (Döring, 2023, S. 61-71). Nach eingehender Literaturrecherche wurde eine empirische Fallstudie durchgeführt. Hierfür wurde im Juni 2024 eine Lehrkraft aus dem Handlungsfeld der sonderpädagogischen Förderung im FSP gE zum betreffenden Thema interviewt. Das Interview wurde anschließend systematisch aufbereitet und ausgewertet. Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung beinhaltete sowohl grundlagenwissenschaftliche Aspekte wie den Stand der Implementierung, als auch anwendungswissenschaftliche Aspekte wie Fragen der Differenzierung (Döring, 2023, S. 187). Die forschungsmethodische Konzeption richtet sich nach den Qualitätskriterien der qualitativen Sozialforschung von Lincoln und Guba (1985). In den vier Kriterien der Glaubwürdigkeit nennen sie: Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit (Lincoln & Guba, 1985, zitiert nach Döring, 2023, S. 109). Die Suche nach geeigneten Interviewpartner*innen beschränkte sich auf Lehrkräfte, die gezielt politische Bildung durchführen. Es wurden 20 Schulleiter*innen in NRW und Niedersachsen kontaktiert. Die Auswahl der genannten Bundesländer wurde auf Grundlage der oben genannter curricularen Verortung getroffen, um aus dem Vergleich möglicher Interviewpartner*innen aus verschiedenen Bundesländern Rückschlüsse auf die Auswirkung rechtlicher Vorgaben zu ziehen. Während Niedersachsen bereits seit einiger Zeit politische Bildung in den Vorgaben berücksichtigt, ist dies in NRW erst seit August 2024 der Fall. Rückmeldung kam von vier Schulleiter*innen, von welchen zwei angaben, dass politische Bildung an ihrer Schule nur eine untergeordnete Rolle spiele. Es konnte eine Interviewpartner*in gewonnen werden. Ein weiteres Interview war zunächst angedacht, konnte jedoch aus zeitökonomischen Gründen nicht durchgeführt werden.

Die interviewte Lehrkraft arbeitet seit 25 Jahren an einer Förderschule mit dem FSP gE in NRW und unterrichtet unter anderem im Fach Sachunterricht und Gesellschaftslehre. Sie führt an ihrer Schule politische Bildung in der Berufspraxisstufe, also mit Schüler*innen im Alter von 16 und 18 Jahren durch.

In diesem Kapitel werden die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung genauer dargelegt und die Ergebnisse der Studie beschrieben.

3.1 Datenerhebung

Die Erhebung der Forschungsdaten erfolgte mittels eines halbstrukturierten Interviews (Döring, 2023, S. 367). Das Interview wurde anhand eines Leitfadens vorstrukturiert. Dem Wesen des halbstrukturierten Interviews entsprechend, wurde im Verlauf dessen teilweise vom Leitfaden abgewichen. Der Leitfaden wurde nach der Klärung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes, entworfen und auf das Forschungsinteresse ausgerichtet. Er bestand aus Haupt- und Detaillierungsfragen (s. Anhang 2).

Das Interview wurde, nach vorheriger datenschutzrechtlicher Einverständniserklärung der interviewten Person, mittels Online-Videotelefonie durchgeführt und aufgezeichnet.

3.2 Datenaufbereitung und -analyse

Die in dem Interview gewonnenen Daten wurden mittels eines einfachen Transkriptionssystems (Dresing & Pehl, 2018) aufbereitet (s. Anhang 3) und anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet (s. Anhang 4).

Alle aufgezeichneten und transkribierten Daten aus dem Interview wurden in die Analyse einbezogen. Die Richtung der Analyse galt dem Inhalt der Transkription und der oben genannten Forschungsfrage.

Als Form der Analyse wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt (Mayring, 2022, S. 69). Mittels deduktivem Verfahren wurden hierfür zunächst zentrale Kategorien aus dem Forschungsstand herausgearbeitet. Nach dem Interview wurden einige Kategorien in induktiver Weise ergänzt (s. Anhang 4). Anschließend wurde ein Kodierleitfaden zur systematischen Kodierung des transkribierten Textmaterials in die Kategorien erstellt. Das Datenmaterial wurde in tabellarischer Form und unter Angabe von Zeitmarken kodiert (s. Anhang 4)

3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Interviews dargestellt. Die Struktur der Ausführung orientiert sich an den einzelnen Kategorien des Kategoriensystems (s. Anhang 4). Zunächst werden strukturelle Aspekte wie Lehrkräftekompetenz, Vorgaben und Implementierung aufgeführt. Anschließend wird sich konkreteren Faktoren der Umsetzung politischer Bildung von MmL gewidmet. Darunter fällt etwa die Bedeutung kognitiver und kommunikativer Funktionen, sowie der Bedeutung von Vorurteilen.

Zunächst soll auf das Gefühl fehlender theoretischer Kompetenz und Sicherheit der Lehrkraft eingegangen werden. Aus dem Interview geht hervor, dass sich die Lehrkraft, trotz Ausbildung in Gesellschaftslehre, nicht kompetent in der politischen Bildung fühlt. Sie scheint nur sehr geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Themenfeld zu haben. Das geht aus Äußerungen wie „[...] ich komme überhaupt nicht von der Politik. Ich habe auch mit Politik überhaupt nichts am Hut.“ (#00:01:30#) oder „Ich fühle mich jetzt ja auch selber, das kann man jetzt auch so sagen, politisch nicht sehr hoch gebildet.“ (#00:10:31) hervor. Darüber hinaus wertet sie ihre unterrichtlichen Bemühungen herab. Es scheint überdies wenig fachlichen Diskurs innerhalb der Lehrer*innenschaft zu politischer Bildung im FSP gE zu geben. Die Lehrkraft äußert: „Ich habe auch noch nie mit jemandem gesprochen der das macht, also so politische Bildung [...]“ (#00:21:43#) und „Aber es macht irgendwie keiner. Ne, also ich finde keinen anderen Sonderpädagogen, der mir mal sagt: ‚Ja, ich mache das auch und ich finde das super.‘“ (#00:21:43#). Im Verlauf des Interviews erläutert sie auf Nachfrage konkreter die didaktische Umsetzung politischer Bildung. In diesem Zuge fällt ihr auf, dass sie einige Aspekte

politischer Bildung recht umfassend bearbeitet: „Muss ich auch sagen, also wir machen da eigentlich relativ viel.“ (#00:16:33#). Insgesamt scheint es, als hätte sie intuitiv eine eher negative Auffassung ihrer eigenen Tätigkeit. Bei genauerer Überlegung stellt sie jedoch fest, dass diese ihren sehr ambitionierten Bemühungen eigentlich nicht gerecht wird.

Die zweite Auswertungskategorie widmet sich dem Fehlen konkreter Vorgaben zu politischer Bildung im Kontext des FSP gE. Es muss relativierend angemerkt werden, dass rechtliche Vorgaben zu politischer Bildung in NRW im Bearbeitungszeitraum dieser Arbeit erschienen sind und sich die Aussagen der Lehrkraft auf den Zeitraum beziehen, als jene fehlten. Die Lehrkraft stellt zunächst fest, dass verbindliche Rahmenlehrpläne, wie es sie für andere Fächer wie Mathematik oder Deutsch auch im konkreten Kontext des FSP gE gibt, für politische Inhalte weder rechtlich noch innerschulisch vorhanden sind: „Ja wir haben ja so Curricula. Politik ist natürlich gar nicht darunter. Es umfasst ja nicht mal Gesellschaftslehre [...]“ (#00:05:30#). Sie fügt hinzu, dass sie sich inhaltlich und methodisch, aber auch hinsichtlich der Bewertung einen konkreteren Rahmen wünscht: „Ich fände es schön, wenn überhaupt Gesellschaftslehre mal da auftaucht. [...] Ich schreibe politische Bildung hin, aber es ist eigentlich auf gar keiner Grundlage.“ (#00:07:10#).

Im folgenden Abschnitt geht es thematisch um die Abhängigkeit der Implementierung politischer Bildung von individuellem Engagement der Lehrkraft. Im Verlauf des Interviews wird zunehmend klar, dass die politische Bildung an der betreffenden Schule nur auf den Bemühungen der interviewten Lehrkraft basiert: „So kam ich dann nachher dazu, dass das heute bei uns an der Schule so ist, dass ich angeblich Politik unterrichte. Was mein Ansinnen [...] ist eigentlich mehr, dass ich gesagt habe ein paar Schüler können vielleicht mal wissen, wer unser Bundeskanzler ist, was vielleicht Wahlen sind.“ (#00:01:30#). Es wird ersichtlich, dass die Themenauswahl und die Zielgruppe eher willkürlich aufgrund vager Ahnungen oder gar Mitleid festgelegt werden. Aussagen wie: „Ich finde das nur immer schlimm, wenn die Schüler rumrennen und noch nicht mal wissen, wer der Bundeskanzler ist. [...] Ich finde man hält die sonst so dumm.“ unterstreichen die These. Gleichzeitig wird der Rechtsanspruch von MmL auf politische Partizipation reflektiert: „Nichtsdestotrotz haben die Rechte. Rechte zu wählen, Rechte Demokratie zu leben, Rechte auch in ihrem kleinen Raum, in dem sie leben, ihre Meinung zu äußern und die auch wahrzunehmen.“ (#00:08:47#). Es wird auch ersichtlich, dass Politikunterricht nur in der Schulstufe unterrichtet wird, in der die interviewte Lehrkraft tätig ist (#00:27:06#). Politikunterricht erhalten somit nur Schüler*innen der Berufspraxisstufe, also im Alter von 16-18 Jahren. Jüngere Kinder erhalten keine explizite politische Bildung.

Entgegen der aus bisherigen Ergebnissen hervorgegangenen unsteten Implementierung des expliziten Politikunterrichts, scheinen Instrumente demokratischer Mitbestimmung und eine Umgangskultur nach demokratischen Werten viel Berücksichtigung zu finden. Das zeigt sich in Aussagen wie: „Klar, dieses Schüler-Mitbestimmungsrecht, diese Schülerwahlen, Klassensprecherwahlen die haben wir auch. [...] Die gehen jetzt in den Schülerrat. [...] Den haben wir im Moment den Klassenrat.“ (#00:03:14#). Auffallend ist, dass die Lehrkraft jene Aspekte nicht unter politische Bildung zählt. Sie äußert in Bezug auf letztgenanntes Zitat: „Aber ähm (...)/

Ich tue mich damit schwer das unter politischer Bildung darunter zu zählen.“ (#00:03:14#). Mit Blick auf die Umgangskultur ordnet die Lehrkraft einige Aspekte weniger explizit der politischen Bildung zu, sondern mehr anderen Fächern beziehungsweise schulischen Querschnittsaufgaben (#00:12:55#, #00:21:42#).

Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die kognitiven und kommunikativen Kompetenzen der Schüler*innen sehr bedeutsam für die didaktische Gestaltung politischer Bildung sind und ein niedriges kognitives Funktionsniveau mit dem Ausschluss von jener korreliert. Bezogen auf schulische Partizipationsinstrumente äußert die Lehrkraft: „Aber je nach Schülerschaft hängt das davon ab inwieweit man das machen kann.“ (#00:03:14#), oder „Aber die [...] steht und fällt mit der Schülerschaft [...]. Bei uns an der Schule sind sehr, sehr viele schwache Schüler [...].“ (#00:04:24#). Im Politikunterricht werden, so die Lehrkraft, Schüler*innen mit sogenannter schwerer oder komplexer Behinderung gänzlich ausgeschlossen: „Also es machen bei mir nur die relativ fitten Schüler mit die politische Bildung. Also die anderen schwerbehinderten Schüler machen was anderes in der Zeit.“ (#00:13:38#). Die herausragende Bedeutung der Sprache im Sinne einer Voraussetzung wird bejaht (#00:12:55#). Didaktische Möglichkeiten sind eng gekoppelt an die Fähigkeiten der Sprache und Schriftsprache: „Angefangen habe ich eigentlich mit sehr starken Schülern, die lesen konnten, die wirklich einen unheimlich guten Wortschatz hatten“ (#00:13:38#). Im Kontext der Auseinandersetzung mit Wahlprogrammen wird angegeben: „Genau. Wenn ich welche hab, die lesen können, kann man auch das.“ (#00:10:03#). Insgesamt kristallisiert sich heraus, dass eine Differenzierung auf niedrige Abstraktionsniveaus nicht oder nur bedingt stattfindet. Teilweise finden sich außer text- und sprachbasierten Vermittlungswegen zwar Hinweise auf Ansätze symbolischer oder spielerischer Differenzierung. Als Beispiel wird die die spielerisch nachgestellte Situation im Wahllokal angegeben (#00:13:38#). Insgesamt scheint aber keine Differenzierung auf das Niveau perzeptiver Aneignung zu erfolgen.

Eng verbunden mit der Rolle der Kompetenzen ist die Rolle der Vorurteile und deren Auswirkung auf die politische Bildung. Die Lehrkraft antwortet auf die Frage nach Hürden in der Implementierung politischer Bildung: „[...] es ist halt einfach, ob man denen das zutraut.“ (#00:21:43#). Außerdem gibt sie in Bezug auf ihre eigenen Vorurteile an: „Ich stehe dem auch sehr skeptisch gegenüber, weil ich glaube [...] das hängt ganz davon ab, wie stark die sind. Im Großen und Ganzen spreche ich denen die politische Bildung nicht ab. Ich glaube aber, dass es sehr begrenzt ist [...]“ (#00:08:47#). Hinsichtlich der Vorurteile aus dem sozialen Umfeld bezogen auf MmL als politische Wesen wird angegeben: „Aber ich glaube schon, dass viele Leute denen das absprechen. Das sieht man allein jetzt schon an den Wahlen. [...] Im Endeffekt wählen die Eltern für ihre Kinder und sprechen denen das ganz ab sich selber eine Meinung zu bilden.“ (#00:08:47#). Es sind in diesem Kontext nicht nur Vorurteile gegenüber dem, was MmL können oder nicht können bedeutsam, sondern auch Vorurteile hinsichtlich besonderer Vulnerabilität und Schutzbedürftigkeit bis hin zur Infantilisierung. Mit Bezug auf ein Nachrichtenformat für Kinder wird anerkennend hervorgehoben, dass dieses sehr passend sei, weil es keine Angst mache. Hier scheint die Lehrkraft besondere Sorge vor einer Überwältigung der

Schüler*innen zu haben: „Ich finde halt die Logo Nachrichten erklären das sehr gut ohne so Angst zu machen.“ (#00:13:38#). Im gleichen Kontext wird angegeben: „Weil das [...] umfasst nicht nur schlimme Themen was war. Weil Politik ist meistens eigentlich immer mit schlimmen Themen so behaftet.“ (#00:16:33#). Im Verlauf des Interviews traten jedoch nicht nur Vorurteile zutage, sondern auch Beobachtungen, die belegen, dass MmL in der Tat politische Wesen sind. Auf die Frage, ob die gerade stattgefundenen Wahlen zum Europaparlament im Unterricht thematisiert wurden gab die Lehrkraft an: „Die kriegen das ja mit. Also Europawahl fand ich jetzt wichtig.“ (#00:10:03#). Gleiches gilt für aktuell stattfindende internationale Konflikte: „Also klar, der Krieg zum Beispiel ist bei uns immer ein ganz großes Thema, weil die das immer wieder beschäftigt.“ (#00:13:38#). Die Lehrkraft gab an, dass ihre Schüler*innen nicht nur das Politische wahrnehmen, sondern sich auch dafür interessieren und Spaß am Politikunterricht haben: „Aber die kommen gerne und interessieren sich dann auch.“ (#00:16:33#).

4. Diskussion

In diesem Kapitel werden die in 3.3 beschriebenen Ergebnisse des Interviews vor dem Hintergrund der Forschungsfrage interpretiert und kritisch in den theoretischen Zusammenhang eingeordnet. Auch wenn die eingenommene Haltung eine kritische ist, muss angemerkt werden, dass die interviewte Lehrkraft in höchstem Maße motiviert und engagiert sowie nach bestem Wissen und Gewissen darum bemüht schien ihren Schüler*innen politische Bildung anzubieten. Es folgt zunächst eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse.

Die Untersuchung brachte die Erkenntnis, dass das Fehlen curricularer Vorgaben zu gewisser Willkür in Ausmaß und Qualität der Umsetzung politischer Bildung führt. Gleichzeitig scheint die Lehrkraft nur geringes Vertrauen in die eigene, kontextbezogene Fachlichkeit zu haben. Anders als der Politikunterricht scheinen demokratische Mitbestimmungsinstrumente und eine Umgangskultur nach demokratischen Maßgaben recht umfassend in der Schulentwicklung berücksichtigt zu werden. Im Hinblick auf die Zielgruppe gibt es Faktoren, die zu kategorischem Ausschluss von der politischen Bildung führen. Diese ist Schüler*innen mit relativ hohem Intelligenzniveau und guten (schrift-) sprachlichen Kompetenzen vorbehalten. Dementsprechend zielt die Differenzierung politischer Bildungsangebote meist nur auf höhere Abstraktionsniveaus. Daran anschließend gibt es Vorurteile, die MmL in ihrem Sein als politische Wesen adressieren und infrage stellen. Gleichzeitig konnten auch Aspekte identifiziert werden, die jene Vorurteile entkräften.

Es stellt sich nun die Frage, wie diese Erkenntnisse zusammenhängen. Von zentraler Bedeutung für die unstete Implementierung politischer Bildung im Kontext scheint der fehlende rechtliche Rahmen zu sein (#00:06:05#, #00:07:10#). Es entsteht der Eindruck, dass das Fehlen verbindlicher Vorgaben dazu führt, dass politische Bildung keinen verbindlichen Platz auf der inner-schulischen Agenda hat und die Lehrkraft gewissermaßen durch ihr individuelles Engagement die politische Bildung curricular sichert (#00:01:30#, #00:25:31#). Gleichzeitig fühlt sie sich unsicher, weil ihr die Grundlage und ein Orientierungsrahmen für die didaktische Ausgestaltung fehlen (#00:06:05#). Die Tatsache, dass sich in 20 Schulen nur eine Lehrkraft für ein Interview fand und dass einige Rückmeldungen explizit angaben, dass politische Bildung an ihrer Schule keine Rolle spiele, stützen die Annahme, dass sich das Phänomen auch an anderen Schulen zeigt.

Wie also kommt es dazu, dass es so lange keine rechtlichen Vorgaben für politische Bildung im FSP gE gab? Man muss annehmen, dass verankerte Vorstellungen und Bilder von MmL hinsichtlich ihrer Bildsamkeit und ihrer Möglichkeiten zur politischen Partizipation dabei eine Rolle spielten (Feuser, 1996; Stegkemper, 2022a). Außerdem kann argumentiert werden, dass die lange fehlende Berücksichtigung der Unterrichtsfächer und die Dominanz pädagogischer Ziele im Kontext des FSP für die Etablierung politischer Bildung nicht förderlich war (Musenberg, 2019, S. 450). Dieser Aspekt zeigt sich auch in der Ausbildung und dem Selbstverständnis der sonderpädagogischen Profession. Die interviewte Lehrkraft schien sich in ihren

politikdidaktischen Kompetenzen nicht sicher zu fühlen (#00:01:30#, #00:11:24#) und äußerte sich außerdem explizit kritisch gegenüber der zunehmenden Orientierung an den Unterrichtsfächern (#00:21:43#). Es ist denkbar, dass das Selbstverständnis von Sonderpädagog*innen eine Rolle für die systemischen Beharrungskräfte spielt.

Die Wirksamkeit rechtlicher Vorgaben liegt, ob ihres verbindlichen Charakters, auf der Hand. Sie soll dennoch anhand des Befundes verdeutlicht werden, dass demokratische Partizipationsinstrumente und soziale Umgangsformen als Querschnittsaufgaben von Schulen im FSP gE, anders als der Politikunterricht, recht umfassend implementiert zu sein scheinen (#00:03:14#, #00:21:42#). Diese finden sich nämlich schon seit geraumer Zeit in den curricularen Vorgaben (KMK, 2021, S. 23; MSB des Landes NRW, 2022).

Insgesamt zeigt die Diskussion über die fehlenden rechtlichen Vorgaben, dass es angesichts verbreiteter Bilder und Vorurteile lange und bis zuletzt keinen Konsens darüber gegeben hat, dass politische Bildung für MmL notwendig ist.

Diese Vorurteile zeigen sich auch in den Äußerungen der Lehrkraft. Sie schreibt der betreffenden Personengruppe besondere Vulnerabilität und Schutzbedürftigkeit zu (#00:13:38#, #00:16:33#). Darüber hinaus beschreibt sie, dass Schüler*innen mit sogenannter schwerer oder komplexer Behinderung, sowie Schüler*innen mit schwachen (schrift-) sprachlichen Kompetenzen kategorisch vom Politikunterricht ausgeschlossen werden (#00:04:24#, #00:09:38#, #00:13:38#). Hier spielt mit herein, dass die Lehrkraft ein sehr enges Verständnis von Politik und politischer Partizipation, folglich auch von politischer Bildung, zu haben scheint (#00:03:14#). Die von ihr angestrebten Kategorien politischer Bildung erfordern zumeist ein hohes intellektuelles Niveau. Sie spricht viel von Wahlen, Wahlprogrammen und Zeitungen (#00:13:38#). Dahinterliegende politische Kerngehalte, die auch für Schüler*innen mit sogenannter schwerer oder komplexer Behinderung erfahrbar sind, werden nicht extrahiert. Der nach Maßgaben allgemeiner und inklusiver Bildung erhobene Anspruch, dass alle Schüler*innen an politischer Bildung teilnehmen und Kernaspekte erfahren können, ist nicht zufriedenstellend umgesetzt (Klafki, 2007; Ziemen, 2018). Das ist insofern bedauerlich als die Ergebnisse des Interviews die aus der Literatur hervorgegangenen Befunde, dass MmL politische Wesen sind, untermauern (Stegkemper, 2022b). Die Untersuchung zeigte, dass Schüler*innen im FSP gE bedeutsame politische Themen wahrnehmen und sich mit diesen auseinandersetzen (#00:10:03#, #00:13:38#). Sie zeigten außerdem, dass jene Schüler*innen Interesse an politischer Bildung haben und gern an dieser teilnehmen (#00:16:33#).

Insgesamt zeigen sich deutliche Ambivalenzen. Zum einen werden Vorurteile reproduziert zum anderen auch reflektiert und anhand der eigenen Erfahrungen entkräftet. Der Rechtsanspruch von MmL wird anerkannt, aber nicht umfassend gewährleistet. Curriculare Vorgaben für den Politikunterricht werden gewünscht und zeitgleich die zunehmende Fächerorientierung kritisch gesehen.

Bedauerlicherweise blieb das durchgeführte Interview hinsichtlich konkreter didaktischer Fragen der politischen Bildung relativ vage. Weitere Erhebungen mit Fokus auf Fragen der Differenzierung, sowie die Rolle der leichten Sprache wären von Interesse.

Es ist darüber hinaus wichtig zu berücksichtigen, dass bei einem einzigen Interview natürlich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Vielmehr sollten zentrale Aspekte des untersuchten Ausschnitts herausgearbeitet und Schlussfolgerungen für den übergreifenden Kontext bemüht werden. Eine umfassendere Untersuchung mehrerer Schulen aus verschiedenen Bundesländern wäre nötig, um ein genaueres Bild von politischer Bildung im FSP gE zu erhalten. Zudem wäre eine Follow-Up-Studie von Interesse, um die Auswirkungen der neu verabschiedeten curricularen Vorgaben für das Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht im FSP gE zu untersuchen (MSB des Landes NRW, 2024).

5. Fazit

Mit Bezug auf den wissenschaftlichen Kenntnisstand und die Ergebnisse der Untersuchung soll nun eine Antwort auf die Frage nach Chancen und Herausforderungen der politischen Bildung im FSP gE gegeben werden.

Einer flächendeckenden, qualitativ hochwertigen politischen Bildung im Kontext stehen einige, als Herausforderungen zu wertende, Faktoren im Wege. Die Bildungslandschaft im FSP gE ist, trotz angestrebter Veränderungen, von eher lebenspraktisch ausgerichteten Bildungsinhalten geprägt. Die fehlenden rechtlichen Vorgaben sind für die unstete Implementierung politischer Bildung von großer Bedeutung und führen darüber hinaus zu einiger Willkür bei der Auswahl der Zielgruppe, Inhalte und Methoden. Es scheint nicht eindeutig zu sein, in welchem Fach, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Schüler*innen Politikunterricht durchgeführt werden soll. Den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems sind darüber hinaus vielfältige Vorurteile inhärent, die sowohl die strukturelle Implementierung, als auch die qualitative Umsetzung negativ beeinflussen. Darunter zählen insbesondere Vorurteile, die MmL auf dem Boden intellektueller Defizite die politische Bildsamkeit absprechen. Diese Gemengelage trifft auf eine Politikdidaktik, die sich zwar zunehmend um eine heterogenitätssensible Öffnung bemüht, die Belange der Zielgruppe von MmL aber noch nicht umfassend berücksichtigt. Darüber hinaus scheinen die vorhandenen fachlichen Diskurse nicht an die Lehrkräfte vor Ort durchzudringen. Es gibt weiterhin Grund zu der Annahme, dass nur sehr wenige Lehrkräfte des Handlungsfelds sich deziert mit politischer Bildung auseinandersetzen.

Im Kontext zeigen sich auch als Chancen zu betrachtende positive Befunde, Entwicklungen und Potenziale. Rechtlich vorgegebene Aspekte der Demokratieerziehung als schulische Querschnittsaufgabe und deren umfassende Implementierung geben Grund zu der Hoffnung, dass die kürzlich verabschiedeten Rahmenlehrpläne in NRW das Thema der politischen Bildung weiter auf die Agenda der Entscheidungsträger*innen bringen. Dies birgt die Chance einer systematisch etablierten und rechtlich gesicherten politische Bildung an Schulen mit dem FSP gE. Eine weitere, eminent wichtige Ressource sind die engagierten Lehrkräfte. Die Untersuchung zeigt, dass auch ohne den rechtlichen Rahmen bereits einige Aspekte politischer Bildung durch die große Einsatzbereitschaft der interviewten Lehrkraft gut implementiert sind. Darüber hinaus zeigen sich beachtliche Reflexionskompetenzen, die etwa den Anspruch von MmL auf politische Partizipation und die systemischen Unzulänglichkeiten angehen. Zuletzt müssen die nun vielfach genannten und häufig unterschätzten Kompetenzen von MmL angebracht werden. Diese sind eben nicht nur praktisch, sondern in der Tat auch politisch bildbar. Begegnet man ihnen in positiver Anerkennung ihrer Entwicklungsfähigkeit und gesteht ihnen ihr Recht auf politische Teilhabe zu, so wird aus jedem Menschen mit Lernschwierigkeiten auch ein *zoon politikon*.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.E. (2015). Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 30-44). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baumann, S. (2023). *Politische Partizipation von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslage von Menschen mit Beeinträchtigungen*.
- Bundesverfassungsgericht (2019). *Meine Grundrechte – Inklusives Wahlrecht*. Zugriff am 10.07.2024. Verfügbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Service/Infothek/Filme/Meine_Grundrechte/Inklusives_Wahlrecht/inklusives_wahlrecht_node.html.
- Detjen, J. (2005). Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen. In Himmelmann, G. & Lange, D. (Hrsg.). *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 286-298). Wiesbaden: VS.
- Detjen, J. (2015). *Politische Bildung – Bildungsaufgabe und Schulfach*. Zugriff am 31.07.2024. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach/>.
- Dönges, C. & Köhler, J. M. (2015). Zielgruppenorientierung oder Inklusion in der politischen Bildung – Dilemma oder Scheingegensatz?. In Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 87-98). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxishandbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Engartner, T. (2020). Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. *Der Staat*, 59, S. 1-27.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Aussonderung und Integration*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Feuser, G. (1996). *Geistigbehinderte gibt es nicht!*. Bidok. Zugriff am 19.06.2024. Verfügbar unter: <https://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>.
- Feuser, G., Ling, K. & Ziemer, K. (2013). *Geistige Behinderung als gesellschaftliche und*

- soziale Konstruktion. In Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation (S. 345-356). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Feuser, G. (2017). Separation. In Ziemer, K. (Hrsg.): Lexikon Inklusion (S. 209-211). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gloe, M. & Oeftering, T. (2022a). Das Politische als Kern der Politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am: 21.06.2024. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/505229/das-politische-als-kern-der-politischen-bildung-hannah-arendt/>.
- Gloe, M. & Oeftering, T. (2022b). Didaktik der politischen Bildung. In Meyer, D., Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.). Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung (S. 87-132). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gohlke, L.M. (2022). Politisches Lernen in der Primarstufe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – am Beispiel der drei Notfallorganisationen Polizei, Feuerwehr und Rettungsdienst. In Jöhnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 142-151). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G. (2017). Demokratie-Lernen in der Schule (Kleine Reihe – Politische Bildung) (1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In Waldschmidt, A. (Hrsg.): Handbuch Disability Studies (S. 93-108). Wiesbaden: Springer.
- Jöhnck, J. (2022). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – didaktische Grundlagen aus Fachrichtung und Fachdidaktik. In Jöhnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 75-93). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Klafki, W. (1984). Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts. *Pädagogische Rundschau*, 38, S. 79-87.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2021). Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2021). Empfehlungen zu schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Kultusministerkonferenz.
- Liggemeyer, L. (2019). Demokratie-Lernen in der Grundschule: Demokratietheoretische Grundlagen didaktischer Konzepte. In Burth, H-P. & Reinhardt, V. (Hrsg.). Freiburger Studien zur Politikdidaktik (1. Aufl.). Opladen [u.a.]: Budrich UniPress.
- Meyer-Heidemann, C. (2020): Mündigkeit. In Achour, S., Busch, M., Massing, P. & Meyer-

- Heidemann, C. (Hrsg.). Wörterbuch Politikunterricht (S. 156 – 158). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005).
Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) (i.d.F. 23.03.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022a).
Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung. Entwicklungsbereiche.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022b).
Richtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2024).
Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (Erdkunde, Geschichte, Politik).
- Musenberg, O. (2019). Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. In Schäfer, H. (Hrsg.). Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 450 – 460). Weinheim: Beltz.
- Reinhardt, S. (2020). Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2022). Einführung in die Didaktik der politischen Bildung. In Jöhnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 55-74). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Rüstow, N. (2015). Leichte Sprache – eine neue „Kultur“ der Beteiligung. In Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). Didaktik der inklusiven politischen Bildung (S. 115-125). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In Sander, W. (Hrsg.). Handbuch politische Bildung (4. Aufl. S. 15-30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stegkemper, J.M. (2022a). „Nächstes Jahr kommt es ja auf mich zu“ – Einblicke in das politische Wissen von Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In Jöhnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 38-51). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Stegkemper, J.M. (2022b). Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2016). Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Thorweiler, J.E. (2020). Perspektiven auf den alltäglichen Politikunterricht in inklusiven

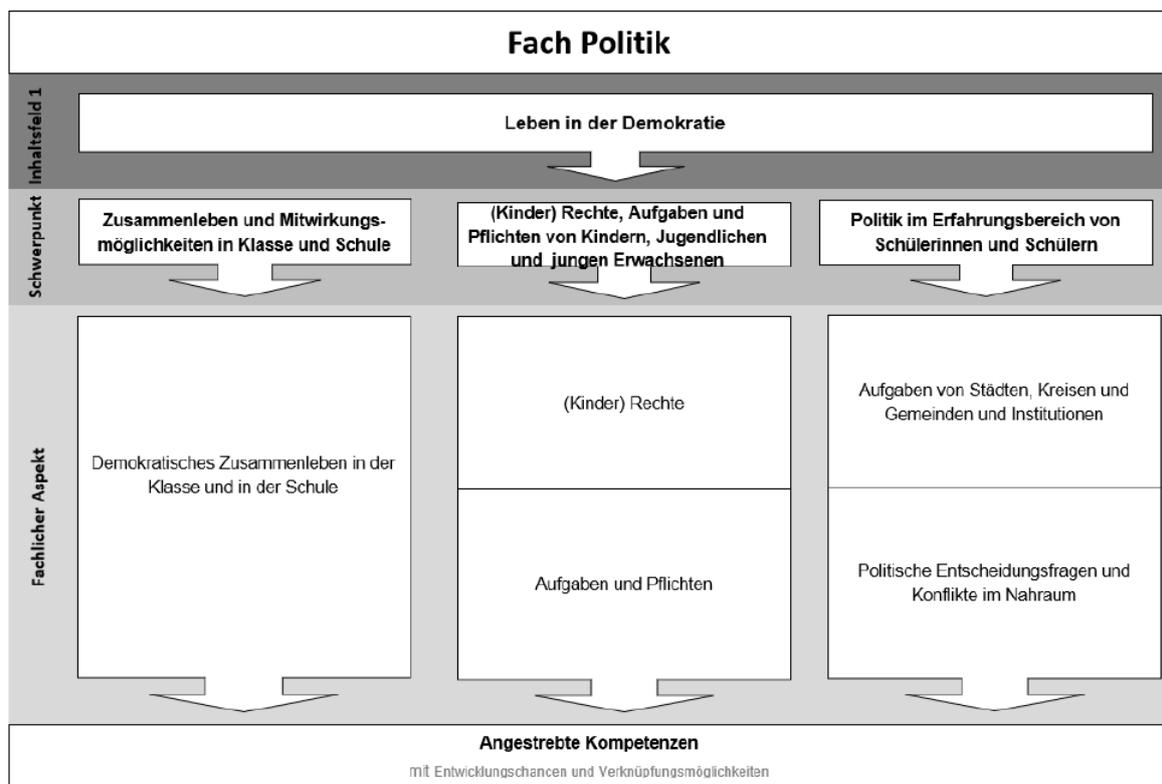
- Lerngruppen. In Meyer, D., Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.). Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung (S. 287-302). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2022). Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer
- Wehling, H.G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.). Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 179-180). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Westphal, I. & Olejnick, F. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext politischer Bildung – „Was hat die Bundeswehr mit Frieden zu tun?“. In Jöhnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 160-175). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung: Demokratiebildung*, 3, S. 258-266.
- Ziemen, K. (2013). Kompetenz für Inklusion. Inklusiv Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2018). Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimpel, A.F. (2017). Geistige Behinderung. In Ziemen, K. (Hrsg.): Lexikon Inklusion (S. 84-86). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? In Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). Didaktik der inklusiven politischen Bildung (S. 126-138). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Anhang

1. Unterrichtsvorgaben für das Fach Politik im FSP gE in NRW

Dieses Dokument ist ein Ausschnitt aus den Unterrichtsvorgaben des Ministeriums für Schule und Bildung und Nordrhein-Westfalen für das Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (MSB in NRW, 2024, S. 61-84)

2.7.1 Fachliche Aspekte und *angestrebte Kompetenzen* bezogen auf die Schwerpunkte des Inhaltsfeldes *Leben in der Demokratie*



Inhaltsfeld 1: Leben in der Demokratie			
Schwerpunkt: Zusammenleben und Mitwirkungsmöglichkeiten in Klasse und Schule			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
	<p>Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken.</p> <p>Die Schülerin/der Schüler ...</p>		
Demokratisches Zusammenleben in der Klasse und in der Schule	<p><u>Zusammenleben</u></p> <ul style="list-style-type: none"> äußert eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen im Zusammenleben bestimmt mit über persönliche Belange (u. a. Essensauswahl) entscheidet über persönliche Belange identifiziert andere Personen in der Klasse und in der Schule tritt zu anderen Personen in Beziehung berücksichtigt Gefühle, Bedürfnisse und Interessen anderer Personen nutzt ritualisierte Kommunikationssituationen in der Schule (u. a. Morgenkreis, gemeinsames Frühstück) aktiv vertritt die eigene Position mithilfe von Argumenten verhandelt unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse zwischen Einzelnen und zwischen Gruppen lösungsorientiert ... <p><u>Regeln</u></p> <ul style="list-style-type: none"> identifiziert Regeln benennt Regeln zum Zusammenleben in der Klasse (Fortsetzung auf der nächsten Seite) 	<p><u>Sozialisation</u></p> <p>1.1-1.5 3.1-3.3 5.1-5.9 6.1 7.1</p> <p><u>Kognition</u></p> <p>5.1-5.5</p> <p><u>Kommunikation</u></p> <p>4.1-4.7</p>	<p><u>UVG-Wirtschaft:</u></p> <p>Wirtschaftliches Handeln: Wirtschaftliches Handeln als Grundlage menschlicher Existenz</p> <p><u>UVG-Wirtschaft:</u></p> <p>Handlungsrahmen als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter: Selbstvertretung, Mitbestimmung, Personalvertretung</p>
	<ul style="list-style-type: none"> beschreibt Regeln zum Zusammenleben in der Klasse begründet Regeln zum Zusammenleben in der Klasse erkennt Regeln an und hält diese ein verhandelt Regeln und hält diese ein ... <p><u>Konfliktsituationen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> identifiziert Konfliktsituationen benennt Konfliktsituationen beschreibt Konfliktsituationen identifiziert in Konfliktsituationen Lösungsansätze identifiziert in Konfliktsituationen Kompromisse oder weitere Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktbewältigung benennt in Konfliktsituationen Kompromisse oder weitere Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktbewältigung beschreibt in Konfliktsituationen Kompromisse oder weitere Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktbewältigung schlägt in Konfliktsituationen Kompromisse oder weitere Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktbewältigung vor nimmt in Konfliktsituationen Kompromisse oder weitere Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktbewältigung an setzt in Konfliktsituationen Kompromisse oder weitere Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktbewältigung um ... <p>(Fortsetzung auf der nächsten Seite)</p>		<p><u>SU-Prim Ende SEP/Ende Klasse 4)</u></p> <p>Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft</p> <p><u>HS</u></p> <p>Leben in der Demokratie</p>

	<u>Mitwirkungsmöglichkeiten</u> <ul style="list-style-type: none"> • trifft eigene spontane Entscheidungen in der Klassen- und Schulgemeinschaft (u. a. Klassenrat und Schülervertretung) • trifft eigene begründete Urteile in der Klassen- und Schulgemeinschaft • vertritt eigene spontane Entscheidungen in der Klassen- und Schulgemeinschaft • vertritt eigene begründete Urteile in der Klassen- und Schulgemeinschaft • vertritt eigene Entscheidungen und begründet diese sachlich und wertorientiert in der Klassen- und Schulgemeinschaft • vertritt eigene Entscheidungen und begründet diese in Konfrontation mit anderen Positionen sachlich und wertorientiert in der Klassen- und Schulgemeinschaft • ... 		
--	--	--	--

Inhaltsfeld 1: Leben in der Demokratie			
Schwerpunkt: (Kinder)Rechte, Aufgaben und Pflichten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken. Die Schülerin/der Schüler ...	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
(Kinder) Rechte	<ul style="list-style-type: none"> • richtet ihre/seine Aufmerksamkeit auf die Beachtung von (Kinder)Rechten • benennt ausgewählte (Kinder)Rechte • beschreibt ausgewählte (Kinder)Rechte • beurteilt Bedeutung und/oder Umsetzung von (Kinder)Rechten • ... <p>(Fortsetzung auf der nächsten Seite)</p>	<u>Sozialisation</u> 5.1 7.1 <u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>UVG-Biologie:</u> Sexualerziehung: Prävention sexualisierter Gewalt <u>UVG-Wirtschaft:</u> Handlungsrahmen als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter: Rolle als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter <u>SU-Prim Ende SEP/Ende Klasse 4:</u> Zusammenleben

			in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft HS: Leben in der Demokratie
Aufgaben und Pflichten	<ul style="list-style-type: none"> • zeigt Aufmerksamkeit für die Klassendienste • nimmt verantwortungsbewussten Umgang wahr (u. a. Gegenstände, Personen) • erkennt (situationsabhängig) Aufgaben und/oder Pflichten • beschreibt (situationsabhängig) Aufgaben und/oder Pflichten (u. a. Klassenämter, Patenschaften) • führt Aufgaben und/oder Pflichten verantwortungsbewusst und/oder situationsangemessen aus (u. a. im Umgang mit Gegenständen, Personen) • unterscheidet (situationsabhängig) Unterstützungsnotwendigkeiten • beurteilt (situationsabhängig) Aufgaben, Pflichten, Unterstützungsnotwendigkeiten • ... <p>(Fortsetzung auf der nächsten Seite)</p>	<u>Kognition</u> 4.1-4.4 5.1 6.1-6.5 <u>Sozialisation</u> 5.9 6.1 <u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>UVG-Wirtschaft:</u> Wirtschaftliches Handeln: Wirtschaftliches Handeln als Grundlage menschlicher Existenz <u>UVG-Hauswirtschaft:</u> Nachhaltigkeit im privaten Haushalt <u>SU-Prim Ende</u> <u>SEP/Ende</u> <u>Klasse 4:</u> Zusammen- Leben in der Klasse, in der Schule

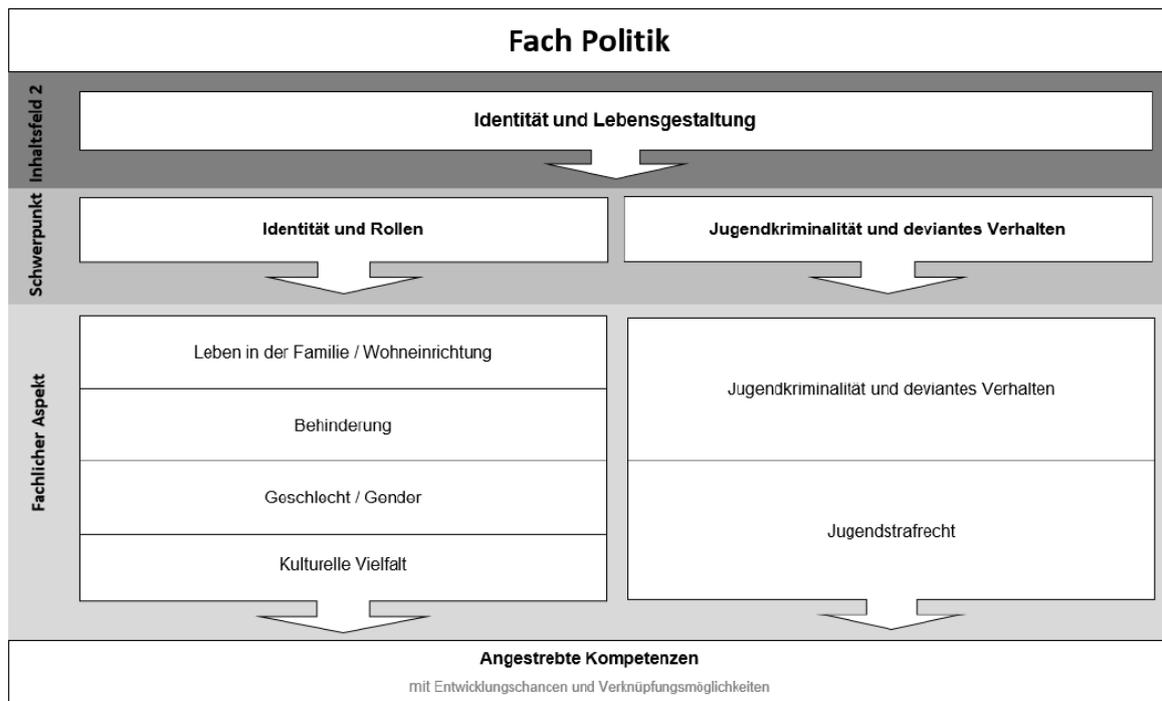
			und in der Gesellschaft HS Leben in der Demokratie
--	--	--	--

Inhaltsfeld 1: Leben in der Demokratie

Schwerpunkt: Politik im Erfahrungsbereich von Schülerinnen und Schülern

Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
	Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken. Die Schülerin/der Schüler ...		
Aufgaben von Städten, Kreisen und Gemeinden und Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • identifiziert ausgewählte öffentliche Institutionen (u. a. Polizei, Feuerwehr) • benennt die Aufgaben unterschiedlicher öffentlicher Institutionen (u. a. Schutz der Bürgerinnen und Bürger) • benennt Aufgaben von politischen Vertretungen (u. a. Bürgermeisterin/ Bürgermeister) • identifiziert Beispiele für Einsatzmöglichkeiten von Institutionen für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen • erläutert einen Prozess, in dem eine Institution ihrer Aufgabe nachkommt • ... 	<u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>SU-Prim Ende</u> <u>SEP/Ende</u> <u>Klasse 4)</u> Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft HS Leben in der Demokratie
Politische Entscheidungsfragen und Konflikte im Nahraum	<ul style="list-style-type: none"> • identifiziert und benennt an exemplarischen, individuell bedeutsamen Fällen unterschiedliche politische Positionen • beschreibt an exemplarischen, individuell bedeutsamen Fällen unterschiedliche politische Positionen • beurteilt an exemplarischen, individuell bedeutsamen Fällen unterschiedliche politische Positionen (Fortsetzung auf der nächsten Seite) 	<u>Kognition</u> 5.1 <u>Sozialisation</u> 5.1-5.3 7.1 <u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>SU-Prim Ende</u> <u>SEP/Ende</u> <u>Klasse 4)</u> Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft
	<ul style="list-style-type: none"> • begründet eigene Urteile über unterschiedliche politische Positionen • ... 		HS Leben in der Demokratie

2.7.2 Fachliche Aspekte und *angestrebte Kompetenzen* bezogen auf die Schwerpunkte des Inhaltsfeldes Identität und Lebensgestaltung



Inhaltsfeld 2: Identität und Lebensgestaltung			
Schwerpunkt: Identität und Rollen			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
Leben in der Familie/ Wohneinrichtung	<p>Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken.</p> <p>Die Schülerin/der Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> erfährt sich als ein Mitglied einer Familie und/oder einer Wohneinrichtung benennt Mitglieder der eigenen Familie und/oder der eigenen Wohneinrichtung beschreibt Rollen von Familienmitgliedern oder Mitgliedern der Wohneinrichtung benennt Unterschiede des Zusammenlebens in unterschiedlichen Familien- und/oder Wohnformen ... 	<p><u>Sozialisation</u> 1.1-1.5 7.1</p> <p><u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7</p>	<p><u>SU-Prim (Ende SEP, Klasse 4)</u> Leben in Vielfalt</p> <p><u>HS</u> Identität und Lebensgestaltung</p> <p><u>UVG-Biologie:</u> Sexualerziehung: Schwangerschaft und Verhütung</p> <p><u>UVG-Hauswirtschaft:</u> Wohnen und Leben</p>

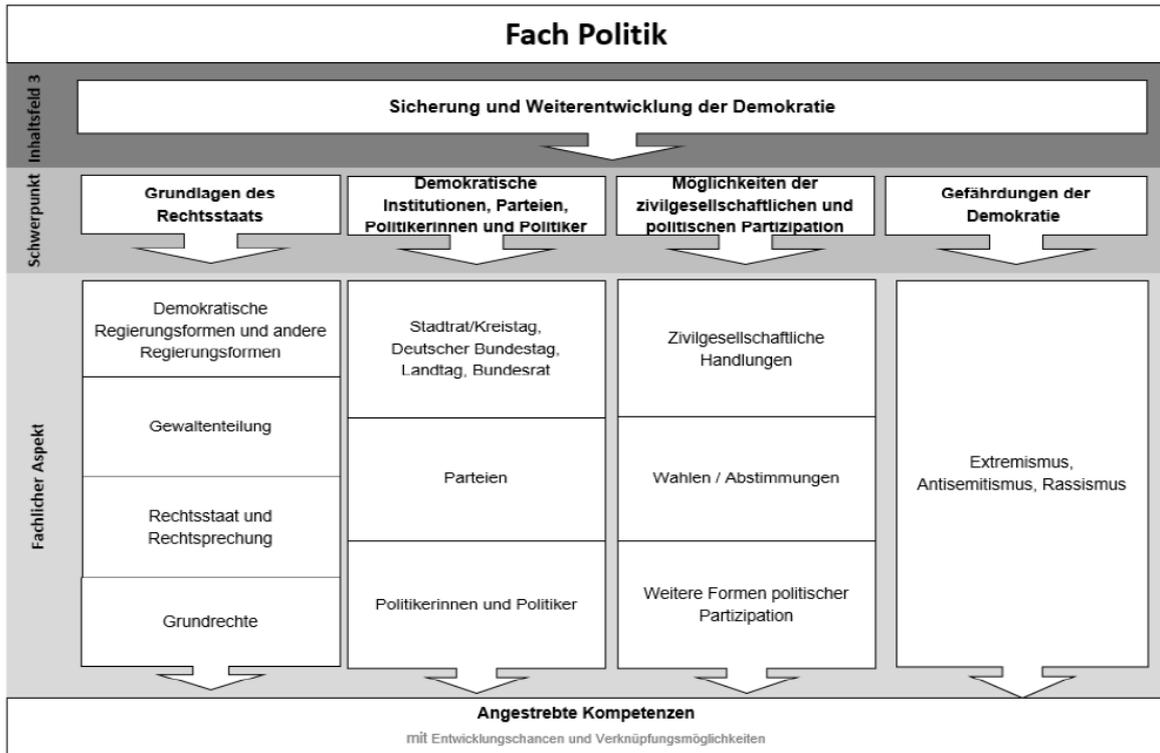
<p>Be- hinderung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erlebt sich als unverwechselbares, wertvolles Individuum mit Interessen, Stärken und Handlungsmöglichkeiten • benennt eigene Stärken • benennt eigenen Unterstützungsbedarf • richtet ihre/seine Aufmerksamkeit auf verschiedene Unterstützungsbedarfe • beurteilt eine Zuschreibung von „Behinderung“ im Hinblick auf die eigene Person • erkennt Vorurteile gegenüber Menschen mit sogenannter Behinderung • richtet ihre/seine Aufmerksamkeit auf den Aspekt der Diskriminierung von Menschen mit sogenannter Behinderung • identifiziert Verhaltensweisen zur Reaktion auf Diskriminierung • benennt Verhaltensweisen zur Reaktion auf Diskriminierung • beschreibt Verhaltensweisen zur Reaktion auf Diskriminierung • beurteilt Verhaltensweisen zur Reaktion auf Diskriminierung • wendet Verhaltensweisen zur Reaktion auf Diskriminierung an • benennt spezielle staatliche Leistungen für Menschen mit Behinderung • benennt notwendige Voraussetzungen des Erhalts spezieller staatlicher Leistungen für Menschen mit Behinderung (u. a. Schwerbehindertenausweis) • ... 	<p><u>Kognition</u> 5.1 <u>Sozialisation</u> 1.1-1.5 5.1-5.3 7.1 <u>Kommunikation</u> 4.4; 4.6</p>	<p><u>UVG-Wirtschaft:</u> Wirtschaftliches Handeln: Wirtschaftliches Handeln als Grundlage menschlicher Existenz</p> <p><u>UVG-Wirtschaft:</u> Handlungsrahmen als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter: Selbstvertretung, Mitbestimmung, Personalvertretung</p> <p><u>SU-Prim Ende SEP/Ende Klasse 4)</u> Leben in Vielfalt</p> <p><u>HS</u> Identität und Lebensgestaltung</p>
--------------------------	---	--	--

<p>Geschlecht/ Gender</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nimmt das Geschlecht als Merkmal des eigenen Selbst wahr • vergleicht Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern • beschreibt unterschiedliche Rollenzuschreibungen an Frauen und Männern • identifiziert gleiche Rollenzuschreibungen an Frauen und Männern • zeigt Verständnis und Achtung für geschlechtliche Vielfalt sowie individuelle Variationen des Rollenverhaltens und der Identität • beurteilt Rollenzuschreibungen im Hinblick auf die persönliche Akzeptanz durch die Person selbst • benennt politische Entscheidungen, die auf Gleichberechtigung zielen • beschreibt politische Entscheidungen, die auf Gleichberechtigung zielen • beurteilt politische Entscheidungen, die auf Gleichberechtigung zielen • ... <p>(Fortsetzung auf der nächsten Seite)</p>	<p><u>Kognition</u> 5.1 <u>Sozialisation</u> 1.1-1.5 5.1-5.3 7.1 <u>Kommunikation</u> 4.4; 4.6</p>	<p><u>UVG-Biologie:</u> Sexualerziehung: Die Geschlechtsorgane des Menschen</p> <p><u>UVG-Wirtschaft:</u> Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit: Gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit</p> <p><u>UVG-Hauswirtschaft:</u> Lebensstile und Ernährung: Kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt der Esskulturen</p> <p><u>SU-Prim (Ende SEP, Klasse 4)</u> Leben in Vielfalt</p> <p><u>HS</u> Identität und Lebensgestaltung</p>
-------------------------------	---	--	---

			<u>Richtlinien für Sexualerziehung NRW</u>
Kulturelle Vielfalt	<ul style="list-style-type: none"> • nimmt Gemeinsamkeiten von Lebenssituationen von Menschen aus dem eigenen Umfeld wahr • nimmt Unterschiede von Lebenssituationen von Menschen aus dem eigenen Umfeld wahr • beschreibt Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede von Lebenssituationen von Menschen aus dem eigenen Umfeld • vergleicht unterschiedliche Lebensgewohnheiten • zeigt Verständnis für unterschiedliche Lebensgewohnheiten • benennt Vorurteile gegenüber Menschen unterschiedlicher Kulturen • beschreibt Verhaltensweisen zur Reaktion auf Vorurteile • beurteilt Verhaltensweisen zur Reaktion auf Vorurteile • wendet Verhaltensweisen zur Reaktion auf Vorurteile an • fordert Achtung gegenüber der Vielfalt von Kulturen • identifiziert die Existenz von Menschenwürde unabhängig von Herkunft • reflektiert vielfältige Möglichkeiten der kulturellen Selbstverortung • ... 	<u>Sozialisation</u> 1.1-1.5 5.1-5.3 7.1 <u>Kommunikation</u> 4.4; 4.6	<u>UVG-Hauswirtschaft:</u> Lebensstile und Ernährung: Kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt der Esskulturen <u>SU-Prim (Ende SEP, Klasse 4)</u> Leben in Vielfalt <u>HS</u> Identität und Lebensgestaltung

Inhaltsfeld 2: Identität und Lebensgestaltung			
Schwerpunkt: Jugendkriminalität und deviantes Verhalten			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
	Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken. Die Schülerin/der Schüler ...		
Jugendkriminalität und deviantes Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • identifiziert Formen, Ursachen und Folgen von Jugendkriminalität und deviantem Verhalten • benennt Verhaltensempfehlungen für Opfer von Jugendkriminalität und deviantem Verhalten • benennt Verhaltensempfehlungen für Zeugen von Jugendkriminalität und deviantem Verhalten • benennt politische Maßnahmen zur Verhinderung und Bekämpfung von Jugendkriminalität und deviantem Verhalten • ... 	<u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>SU-Prim (Ende SEP/Ende Klasse 4)</u> Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft <u>HS</u> Identität und Lebensgestaltung
Jugendstrafrecht	<ul style="list-style-type: none"> • beschreibt ausgewählte Bestimmungen und/oder Ziele des Jugendstrafrechts • beschreibt juristische Konsequenzen von Jugendstraftaten • beschreibt Abläufe von Strafverfahren Fortsetzung auf der nächsten Seite)	<u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>HS</u> Identität und Lebensgestaltung
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreibt Aufgaben u. a. von Richterinnen und Richtern, Staats- und Rechtsanwältinnen und -anwälten • benennt Aspekte des Jugendstrafvollzugs • ... 		

2.7.3 Fachliche Aspekte und *angestrebte Kompetenzen* bezogen auf die Schwerpunkte des Inhaltsfeldes Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie



Inhaltsfeld 3: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie			
Schwerpunkt: Grundlagen des Rechtsstaats			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
	<p>Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken.</p> <p>Die Schülerin/der Schüler ...</p>		
Demokratische Regierungsformen und andere Regierungsformen	<ul style="list-style-type: none"> identifiziert Unterschiede zwischen demokratischen und anderen Regierungsformen benennt Unterschiede zwischen demokratischen und anderen Regierungsformen beschreibt Unterschiede zwischen demokratischen und anderen Regierungsformen beschreibt die Bundesrepublik Deutschland als demokratische Regierungsform und Rechtsstaat ... 	<u>Sozialisation</u> 7.1 <u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	HS Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie
Gewaltenteilung	<ul style="list-style-type: none"> benennt die drei Gewalten und ihre Funktionen: legislative (gesetzgebende), exekutive (vollziehende) und judikative (Recht sprechende) Gewalt ... 	<u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	HS Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie
Rechtsstaat und Rechtsprechung	<ul style="list-style-type: none"> identifiziert einen Gerichtsprozess benennt die verschiedenen Rollen vor Gerichten <p>(Fortsetzung auf der nächsten Seite)</p>		HS Sicherung und Weiterent-

	<ul style="list-style-type: none"> • beschreibt einen Gerichtsprozess • ... 		wicklung der Demokratie
Grundrechte	<ul style="list-style-type: none"> • identifiziert ausgewählte Grundrechte • benennt ausgewählte Grundrechte • beschreibt ausgewählte Grundrechte • beurteilt die Bedeutung der Grundrechte für die Gesellschaft • ... 	<u>Kognition</u> 5.1 <u>Sozialisation</u> 7.1 <u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie

Inhaltsfeld 3: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie

Schwerpunkt: Demokratische Institutionen, Parteien, Politikerinnen und Politiker

Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
	Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken. Die Schülerin/der Schüler ...		
Stadtrat/ Kreistag, Deutscher Bundestag, Landtag, Bundesrat	<ul style="list-style-type: none"> • erlebt den Stadtrat/Kreistag bzw. Landtag bzw. Bundestag • benennt Stadtrat/Kreistag bzw. Landtag bzw. Bundestag • beschreibt wesentliche Funktionen und Aufgaben des Stadtrates/Kreistages bzw. Landtags bzw. Bundestags • benennt die Funktionen und Aufgaben des Bundesrates • ... 	<u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie
Parteien	<ul style="list-style-type: none"> • identifiziert unterschiedliche Parteien • benennt unterschiedliche Parteien • benennt Aufgaben und Funktionen von Parteien • beschreibt die Bedeutung von verschiedenen Parteien für die Demokratie (u. a. mit Blick auf unterschiedliche Interessen von Wählerinnen und Wählern und den Wahlkampf) • ... 	<u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7	<u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie
Politikerinnen und Politiker	<ul style="list-style-type: none"> • benennt unterschiedliche Politikerinnen und Politiker der Gegenwart und ggf. deren Ämter • ordnet Politikerinnen und Politiker der Gegenwart einzelnen Parteien zu • benennt die Funktion von Politikerinnen und Politikern als Repräsentanten der Bevölkerung • ... 	<u>Kognition</u> 3.2-3.3	

Inhaltsfeld 3: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie			
Schwerpunkt: Möglichkeiten der zivilgesellschaftlichen und politischen Partizipation			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
Zivilgesellschaftliche Handlungen	<p>Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken.</p> <p>Die Schülerin/der Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> identifiziert die Planung, Durchführung und Evaluation zivilgesellschaftlicher Handlungen (u. a. Herstellung und Verkauf von ökologisch und sozial nachhaltigen Produkten, gemeinschaftliche Aktionen gegen Kinderarmut, Medienproduktionen zu Kampagnen) beteiligt sich an der Planung, Durchführung und Evaluation zivilgesellschaftlicher Handlungen plant zivilgesellschaftliche Handlungen, setzt entsprechende Handlungspläne um und evaluiert die Umsetzung simuliert zivilgesellschaftliche Handlungen ... 	<p><u>Kognition</u> 4.2-4.4 5.1-5.5 <u>Sozialisation</u> 7.1</p>	<p><u>UVG-Wirtschaft:</u> Handeln als Verbraucherin oder Verbraucher: Reflektiertes Handeln als Verbraucherin oder Verbraucher</p> <p><u>UVG-Hauswirtschaft:</u> Nachhaltigkeit im privaten Haushalt</p> <p><u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie</p>
Wahlen/ Abstimmungen	<ul style="list-style-type: none"> identifiziert die Durchführung einer demokratischen Wahl beteiligt sich an der Durchführung einer demokratischen Wahl benennt Merkmale einer demokratischen Wahl benennt Voraussetzungen für die Teilnahme an einer Wahl beschreibt den Ablauf einer Stimmabgabe im Wahllokal oder per Brief beschreibt Möglichkeiten des Erhalts von Unterstützung bei einer Wahlbeteiligung reflektiert die Bedeutung der eigenen Stimmabgabe für ein mögliches Wahlergebnis ... 	<p><u>Kognition</u> 4.2-4.4 5.1-5.5 <u>Sozialisation</u> 7.1</p> <p><u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7</p>	<p><u>SU-Prim (Ende SEP/Klasse 4)</u> Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft</p> <p><u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie</p>
Weitere Formen politischer Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> benennt weitere Formen der politischen Partizipation z. B. in Sozialen Netzwerken beschreibt elementares Wissen zur Nutzung der Formen der politischen Partizipation benennt die Herausforderungen bei digitalen Möglichkeiten der Partizipation (z. B. Desinformation) ... 	<p><u>Kognition</u> 4.2-4.4 5.1-5.5 <u>Sozialisation</u> 7.1 <u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7</p>	<p><u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie</p>

Inhaltsfeld 3: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie			
Schwerpunkt: Gefährdungen der Demokratie			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungschancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
	<p>Kompetenzen in der Kommunikation können sich in lautsprachlicher oder nonverbaler Form wie Gestik, Mimik oder Gebärdender Sprache oder/und das Einsetzen von Bildern, Piktogrammen, Kommunikationstafeln, digitalen Angeboten wie z. B. KI oder elektronischen Sprachausgabegeräten ausdrücken.</p> <p>Die Schülerin/der Schüler ...</p>		
Extremismus, Antisemitismus, Rassismus	<ul style="list-style-type: none"> • benennt Ursachen, Merkmale und Erscheinungsformen von Extremismus, Antisemitismus und/oder Rassismus • beschreibt Ursachen, Merkmale und Erscheinungsformen von Extremismus, Antisemitismus und/oder Rassismus • beurteilt Ursachen, Merkmale und Erscheinungsformen von Extremismus, Antisemitismus und/oder Rassismus • benennt individuelle und/oder politische Handlungsmöglichkeiten gegen Extremismus, Antisemitismus und/oder Rassismus • beschreibt individuelle und/oder politische Handlungsmöglichkeiten gegen Extremismus, Antisemitismus und/oder Rassismus • beurteilt individuelle und/oder politische Handlungsmöglichkeiten gegen Extremismus, Antisemitismus und/oder Rassismus • ... 	<p><u>Kognition</u> 5.1-5.5</p> <p><u>Kommunikation</u> 2.4; 2.6; 4.4; 4.7</p>	<p><u>UVG-</u> <u>Geschichte:</u> Zeitepochen und gesellschaftlicher Wandel</p> <p><u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie; Zusammenleben und Sicherheit in der globalisierten Welt</p>

2. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zum Thema der politischen Bildung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Rahmen der Bachelorprüfung im BA Lehramt Sonderpädagogische Förderung von
Finn Jannes Ramann

Interview am 11.06.2024

Forschungsfrage: Was sind Chancen und Herausforderungen der politischen Bildung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?

1. Einstieg

Begrüßung und Vorstellung (Alter, Ausbildung, Tätigkeit...)

Einstiegsfrage:

- Was verstehen Sie unter politischer Bildung?

2. Hauptteil

2.1 Hauptfrage

Wie ist die politische Bildung an Ihrer Schule implementiert und welcher Stellenwert wird ihr beigemessen?

Detailierungsfragen:

- Wie ist die Stellung politischer Bildung im Fächerkanon?
- Wird politische Bildung im Lehrplan der Schule berücksichtigt?
- Gibt es Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung im politischen Raum und wirkt sich das Ihrer Meinung nach auf die Thematik aus?

2.2 Hauptfrage

Wie ist die theoretische und praktische Umsetzung politischer Bildung an Ihrer Schule ausgestaltet?

Detailierungsfragen:

- Welche übergeordneten Prinzipien gelten? (z.B. Konfliktorientierung, Problemorientierung, Fallprinzip, Lebensweltorientierung)
- Wie differenzieren sie politische Unterrichtsinhalte?
- Welche Methoden werden angewendet?
- Welche Wissenskonstrukte werden aufgebaut?

- Wann gelingt Ihre politische Bildung? Welche Erfolge sehen Sie?

2.3 Hauptfrage

Wo sehen Sie im spezifischen Kontext Herausforderungen?

Detailierungsfragen:

- Gibt es Herausforderungen im Aufbau von Wissenskonstrukten? (z.B. Sprache, Kognition, Abstraktion)
- Gibt es Herausforderungen im Erwerb der zentralen Kategorien politischer Bildung wie Konfliktfähigkeit und Perspektivübernahme?
- Sehen Sie eine besondere Gefahr der Überwältigung der Schüler*innen?

3. Zusammenfassung und Rückblick

4. Ausblick

Transkription → Auswertung → ggf weitere Interviews

3. Transkription des Interviews

Transkription des Interviews zum Thema der politischen Bildung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Rahmen der Bachelorprüfung im BA Lehramt Sonderpädagogische Förderung

Interview am 11.06.2024

I: Interviewer

B: Lehrkraft

Transkribiert nach einfachen Transkriptionsregeln (Dresing & Pehl, 2018)

B: Ja also ich habe Sonderpädagogik studiert. Die Fächer (...), also geistige Behinderung und körpermotorisch beeinträchtigte Kinder. Hieß damals alles anders als heute. Hab Gesellschaftslehre als Fach gehabt und arbeite jetzt seit über 25 Jahren an einer Förderschule für geistig behinderte Kinder und Erwachsene und arbeite zurzeit in der Berufspraxisstufe. Ja (...) bin da Klassenlehrerin. #00:00:00#

I: Okay. Also ältere Kinder, so im Alter von Jugendlichen? #00:00:48#

B: In der letzten Stufe im Moment, also schon seit etlichen Jahren. Bereiten wir sie halt auf das Arbeitsleben vor. (...) Sek II. sozusagen deckt das ab. #00:00:52#

I: Also 16 bis 18 ist das in etwa? #00:01:07#

B: Genau, hm, richtig. #00:01:09#

I: Okay. Dann hast du wahrscheinlich ja schon gelesen im Interview Leitfaden hatte ich so als Einstiegsfrage allgemein mitgebracht, was dein Verständnis von politischer Bildung ist. Vielleicht irgendwie was das ist und worauf das abzielt. Im Allgemeinen wie auch im speziellen Kontext. #00:01:13#

B: (...) Ja. Also ich muss erstmal dazu sagen ich komme überhaupt nicht von der Politik. Ich habe auch mit Politik eigentlich überhaupt nichts am Hut und bin dazu irgendwie nur gekommen (...) weil ich, als ich noch in der Oberstufe gearbeitet habe, da sind die Schüler ein bisschen jünger, habe ich angefangen mit Zeitungen. (...) So kam ich dann nachher dazu, dass das heute bei uns an der Schule so ist, dass ich angeblich Politik unterrichte. Was mein Ansinnen (unv.) danach ist, ist eigentlich mehr dass ich gesagt habe ein paar Schüler können vielleicht

mal wissen wer unser Bundeskanzler ist, was vielleicht Wahlen sind. (...) Ähm, je nach Schülerschaft die ich so habe, dass die ein bisschen am politischen Leben teilhaben können, oder wenigstens ein bisschen Verständnis dafür entwickeln können. Ich glaube bei uns an der Schule ist es sehr begrenzt was wirklich als politische Bildung anerkannt/. Also (...) was man unter politischer Bildung versteht, also da zähl ich schon mehr zu, aber unseren Schülern nahebringen, dass es Politik überhaupt gibt. Das ist ein bisschen mein Thema. Eigentlich mehr Tagesgeschehen ist das, aber es ist halt/. Es ist umfasst halt auch viel Politik.

#00:01:30#

I: Ja, verstehe. Vielen Dank! Ähm, dann würde ich zur ersten Hauptfrage, die ich so genannt habe, übergehen. Wie ist die politische Bildung an deiner Schule implementiert und welcher Stellenwert wird ihr beigemessen? Ich weiß nicht, du hast wahrscheinlich vorliegen den Leitfaden. Da sind noch so ein paar Detaillierungsfragen, da müssen wir uns nicht so eng dran halten. Also vielleicht erzählst du einfach mal und dann schauen wir, wie es weiter verläuft.

#00:02:48#

B: Also in der Schule ist eigentlich die politische Bildung gar nicht so groß implementiert. Seit ein paar Jahren haben wir einen Schülerrat. Hier haben wir jetzt angefangen was ich darunter verstehe. Halt was ein bisschen dazu gehört. Politik in dem Sinne wird bei uns gar nicht unterrichtet. Klar dieses Schüler-Mitbestimmungsrecht, diese Schülerwahlen, Klassensprecherwahlen, die haben wir auch. (...) Das kann man da drunter zählen. Aber ähm (...)/. Ich tue mich ein bisschen schwer das unter politischer Bildung dazuzuzählen, weil ich glaube das ist immer sehr hoch angesiedelt, was bei uns nicht möglich ist. Wir machen das im kleinen Rahmen. Klassensprecherwahl ist schon sehr schwierig für Schüler. Die gehen jetzt in den Schülerrat. Seit ein paar Jahren haben wir den. Sonst hatten wir den auch nicht. Den haben wir im Moment den Klassenrat. Aber je nach Schülerschaft hängt das davon ab inwieweit man das machen kann. #00:03:14#

I: Also ist es mehr so (...) der Versuch die Schule demokratisch zu gestalten und weniger jetzt Politik als Unterrichtsfach. Okay verstehe. #00:04:11#

B: Es geht im Moment sehr um die Schüler-Mitbestimmung, die bei uns eigentlich ganz gefehlt hat. Jetzt seit ein paar Jahren gefördert wird. Aber die auch steht und fällt mit der Schülerschaft, die man hat. (...) Bei uns an der Schule sind sehr, sehr viele schwache Schüler, also bei uns gibt es nicht so viele Schüler, die halt an die LE-Grenze gehen, die halt kognitiv stärker sind. #00:04:24#

I: Das würde ich mal im Hinterkopf behalten, weil da werde ich nachher noch mal drauf eingehen. So inwiefern das zusammenhängt. Die (...), sag ich mal, die kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen und die (...) genau/. Ist die politische Bildung in irgendeiner Weise in (...)

es gibt ja die Richtlinien der Bundesländer was gelehrt werden soll und das kenne ich so, dass in den meisten Schulen dann noch mal konkreter (...) Lehrpläne in den einzelnen Fächern, dann in den Fachschaften konzipiert werden. Was soll im Unterricht gelehrt werden. Ist das an deiner Schule der Fall? #00:04:51#

B: Ja, wir haben ja so Curricula. Politik ist natürlich gar nicht darunter. Es umfasst ja nicht mal Gesellschaftslehre in dem Sinne, was ja eigentlich in der Sek. II dazu gehört. #00:05:30#

I: Also wir reden gerade von den Rahmenlehrplänen vom Land NRW? #00:05:45#

B: Ja genau. #00:05:52#

I: Da ist es, soweit ich das richtig gesehen habe, in den Entwicklungsbereichen im Entwicklungsbereich Sozialisation so ein bisschen drin, aber als Fach garnicht, so wie ich das sehe. #00:05:54#

B: Ja, genau. Also man muss es jetzt auch so sagen es gibt ja die neuen Curricula, die jetzt rauskommen und selbst da ist bisher Gesellschaftslehre noch gar nicht angedacht und darunter fällt ja nachher Politik in der Sek. II. Es ist halt immer/. Man muss sich das ein bisschen raussuchen überall. Also in Deutsch ist jetzt der neue rausgekommen. Da kann man unter Zeitung/. Das Nutzen der Zeitung ein bisschen unter Politik fassen. Man muss sich das ein bisschen raussuchen worunter man das packt. #00:06:05#

I: Und (...) wäre das eine Hilfe oder hältst du das für wichtig, dass das aufgenommen wird? Ich weiß, dass zum Beispiel in Niedersachsen ist es, jetzt nicht umfänglich, aber stets drin in den Lehrplänen. Wäre das hilfreich, wenn man denn zu der Erkenntnis käme, dass das wichtig ist? #00:06:48#

B: Also ich fände es schön wenn überhaupt Gesellschaftslehre mal da auftaucht. Im Endeffekt/. Ich bin in der Sek II, die ich unterrichte und bei uns gibt es nur Sachunterricht. Sachunterricht wird halt unterrichtet, das find ich auch wichtig, ist gar kein Thema, aber unter Sek. II fällt es ja gar nicht mehr. Sek. II unterrichtet kein Sachunterricht. Für uns wird's halt schwierig ein Zeugnis daraus zu gestalten, weil es eigentlich die Lehrpläne ja gar nicht gibt. Wir schreiben Gesellschaftslehre hin, ich schreibe politische Bildung da mit hin, aber es ist eigentlich auf gar keiner Grundlage. Also auf keiner *richtigen* Grundlage, wie Deutsch oder die Entwicklungsbereiche. Da haben wir Grundlagen zu, aber Gesellschaftslehre ist überhaupt noch gar nicht (...) überhaupt irgendwo drunter gefasst, also weder Biologie/. Es gibt nicht, dass ich meine unsere Schüler würden das alles lernen, aber irgendwo was man darunter fallen lassen könnte fände ich schon ganz hilfreich manchmal. #00:07:10#

I: Also, dass man irgendwie einen Rahmen hat und etwas worauf man sich beziehen kann und eine Referenz quasi. #00:08:07#

B: Ja genau. #00:08:12#

I: Okay, verstehe. Und glaubst du (...), also man kann ja, sage ich mal, gesellschaftlich unterstellen, dass Menschen mit Behinderungen, ob zurecht oder zu unrecht quasi nicht als politische Menschen angesehen werden im gros. Meinst du das spielt dabei eine Rolle, also, dass es eben nicht drinsteht? (...) Dass man quasi sagt, andere Aspekte sind wichtiger also/.

#00:08:13#

B: Ja, ich weiß, was du meinst. Ich stehe dem auch sehr skeptisch gegenüber, weil ich glaube, wie gesagt, das hängt ganz davon ab wie stark die sind. Im Großen und Ganzen spreche ich denen die politische Bildung nicht ab. Ich glaube aber, dass es sehr begrenzt ist, was man da verstehen kann. Nichtsdestotrotz haben die Rechte Rechte. Rechte zu wählen, Rechte Demokratie zu leben, Rechte auch in ihrem kleinen Raum, in dem sie leben, ihre Meinung zu äußern und die auch wahrzunehmen. (...) Aber ich glaube schon, dass viele Leute denen das absprechen. Das sieht man jetzt schon allein an den Wahlen. Das ist ja schon allein/. Die Eltern machen es ja. Im Endeffekt wählen die Eltern für ihre Kinder und sprechen denen das ganz ab sich selber eine Meinung zu bilden. #00:08:47#

I: War das Thema? Jetzt die vergangene Europawahl an der Schule? #00:09:33#

B: Ja. Jetzt habe ich einen Kreis von sehr schwachen Schülern. Da ist das natürlich sehr begrenzt. Da wage ich auch nicht zu sagen, dass die wirklich wählen können in dem Sinne. Ich finde es immer wichtig, dass sie es gehört haben. Ich habe denen Wahlscheine gezeigt, habe denen gezeigt wie der aussieht, wie man das macht. Vor ein paar Jahren hatte ich wirklich welche da hab ich Wahlprogramme mit denen gelesen. #00:09:38#

I: Die gibt es ja in leichter Sprache. #00:10:01#

B: Genau. Wenn ich welche hab, die Lesen können, kann man auch das. Dass die sich da ne Meinung bilden. Aber man muss das versuchen. Ich glaub halt einfach da gar nichts zu machen/. Die kriegen das ja mit. Also Europawahl fand ich jetzt wichtig. Ich fand es wichtig denen zu sagen was eine AFD ist. Ich fand es wichtig den zu sagen was die Anderen/. Ne, in ganz einfachen Worten. #00:10:03#

I: Okay. Da würde ich gerne direkt anschließen und zur zweiten Hauptfrage, also zur theoretischen und praktischen Umsetzung der politischen Bildung an deiner Schule kommen. Es gibt in der politischen Bildung Grundprinzipien. Zum Beispiel irgendwie Konfliktorientierung,

Problemorientierung, das Fallprinzip und, ähm Lebensweltorientierung. Gibt es da irgendwie/. Also das ist natürlich jetzt, wo du schon gesagt hast, dass das im Lehrplan eben in Ermangelung der curricularen Vorgaben auch gar nicht so richtig drin steht, ist wahrscheinlich das auch wenig so gefasst welche Prinzipien da beachtet werden sollen. Aber (...) kannst du da trotzdem eine Aussage zu treffen? So nach welchen Statuten deine politische Bildung stattfindet? #00:10:31#

B: (...) Ne, kann ich nichts zu sagen, Finn. Vielleicht auch weil ich nicht aus dem Bereich komme. Ich fühle mich jetzt ja auch selber, das kann man jetzt auch so sagen, politisch nicht sehr hoch gebildet. (lacht) Um das jetzt einfach mal so zu sagen. Ich komme nicht aus der Politik. Ich habe mich auch noch nie für Politik, wer weiß wie, interessiert. Ich finde das halt nur immer schlimm, wenn die Schüler rumrennen und noch nicht mal wissen, wer der Bundeskanzler ist. Also da hab ich immer gedacht das muss man ja wenigstens mal wissen. Und man muss wenigstens/. Wenn man sagt das ist der Chef halt von Deutschland, aber in deren Worten, aber dass sie das wissen/. Ich finde man hält die sonst so dumm. Und Konflikt und diese ganzen anderen Sachen das ist ja mehr bei uns die Lebensweg (unv.)/. Unsere Entwicklungsziele die wir halt haben in dem Bereich/. Wenn ich das noch erklären müsste aber das wäre auch/. Das ist auch so ziemlich eben weil/. #00:11:24#

I: Das ist auch, weil so eben dieses Fallprinzip und die Perspektivübernahme und gute Konfliktkultur das sind ja alles Themen, die unheimlich auf Sprache basieren und auf Sprachverständnis und Sprachkompetenzen. Das geht auch aus der Literatur hervor. Also wenn man anhand der Literatur versucht das Thema aufzuarbeiten. Sind da so die größten/. Werden da so die größten Hürden gesehen, dass eben das einfach dann schwierig ist. Das würdest du auch so sehen? #00:12:20#

B: Hm richtig, das würde ich auch so sehen. Es wird halt auch in anderen Entwicklungsbereichen oder in anderen Lehrplänen von uns gefordert. Wir müssen das ja/. Aber das fällt dann nicht unter Politik. Das fällt dann unter Deutsch. Damit man mal ein Streitgespräch macht und selbst da (...)/. Das ist ja viel zu weit hergeholt, dass/. Die Vorstellung haben viele Schüler einfach auch gar nicht. Also sich was auszudenken oder sich was vorzustellen. Das haben die gar nicht. #00:12:55#

I: Hm Okay. Vielleicht kannst du einmal erklären, wie eine Stunde oder Einheit so abläuft. Wie du die politische Bildung so gestaltest. #00:13:25#

B: (...) Also ich kann mir das im Zweifeln (unv.)/. Weil ich finde im Moment habe ich halt kognitiv sehr schwache Schüler, die einfach in der Gruppe drin sind und wir haben es schon gesplittet in/. Also es machen bei mir nur die relativ fitten Schüler mit die politische Bildung. Also die anderen schwerbehinderten Schüler machen was anderes in der Zeit. (...)

Angefangen habe ich eigentlich mit sehr starken Schülern, die lesen konnten, die (...) wirklich ein unheimlich guten Wortschatz hatten, die wahrscheinlich auch mehr an der Grenze zur Lernbehinderung waren. Da haben wir wirklich Zeitung auch gelesen. Die Tageszeitung. Da musste jeder einen Artikel raussuchen zu wirklich politischen Themen, die wir uns dann auch im Internet recherchiert haben was dazu gehört. Immer so diese diese Themen die da gerade anstanden: wie Wahlen oder wie Klimakonferenzen die eine Zeit ja waren, wie Fridays-for-Future-Bewegung. Die haben wir halt sehr viel besprochen. Was das beinhaltet, welche Politiker dafür zuständig sind und/. Da konnte ich wirklich ziemlich viel machen. Im Moment mit kognitiv schwächeren, wo ich aber auch sage das sind die geistig behinderten Schüler, sind wir sehr auf Logo Nachrichten runtergegangen. Obwohl ich auch sage, dass da viele Themen, die kann man ja näher beleuchten/. Also wir haben jetzt zum Beispiel/. Also klar, der Krieg zum Beispiel ist bei uns immer ein ganz großes Thema, weil das die immer wieder beschäftigt. Ja (...) so in einfachen Worten zu erklären was das für die Menschen bedeutet. Es geht noch nicht mal mehr so darum welche Politiker was machen, sondern überhaupt was das für die Menschen bedeutet. Was das heißt/. Warum kommen die dann hier hin. Irgendwie Fluchtbewegung. Israel war dann auch/. Ich finde halt die Logo Nachrichten erklären das sehr gut ohne so Angst zu machen. Das ist für uns schon sehr bereichernd dieser Teil. Selbst die die das nicht wörtlich verstehen sehen aber Bilder und können sich das ein bisschen vorstellen. Dann haben wir immer eine große Weltkarte daneben hängen, dass wir uns dann immer angucken können wo das ist. Also das sind so Sachen/. Jetzt Europawahlen haben wir ein bisschen praktischer gemacht. Briefwahl mache ich dann immer, damit ich einmal den Stimmzettel kriege, damit wir den einmal uns angucken können. Dann machen wir auch so ein Wahllokal bauen wir uns dann immer und dann wie man dann dahin geht. Das probieren wir dann einmal aus. Wie das ist und was man da machen muss. Aber diesmal konnten wir weniger auf Parteien eingehen, weil das/. #00:13:38#

I: Aber das hört sich ja schon ziemlich vielfältig an. Also ich habe mich in der Literatur damit befasst und habe gesehen, so das ist quasi kaum existent und dafür muss ich sagen/. Ist ja (unv.)/. Hat man da ja schon, sage ich mal, die wesentliche Probleme unserer Zeit (...)/. Ja thematisiert man ja dann schon so mehr oder weniger. #00:16:12#

B: Ja. Muss ich auch sagen, also wir machen da eigentlich relativ viel. Was sie davon immer behalten ist eine andere Sachen aber gut (lacht). Aber, die kommen gerne und interessieren sich dann auch. Und wie gesagt ich finde die Logo-Nachrichten im Moment für uns super, weil das einfach alles in einfachen Worten und alles so umfasst und nicht nur schlimme Themen was war. Weil Politik ist meistens eigentlich immer mit schlimmen Themen so behaftet. Und das ist da ein bisschen /. #00:16:33#

I: Da muss man ja sagen, dass die politische Bildung insgesamt auch außerhalb vom Förderschwerpunkt ja ohnehin nicht den größten aller Stellenwert hat und wahrscheinlich auch an

Schulen, die keine Förderschulen sind (...) ja also auch da kein besonders/. Weder im Curriculum noch bei der Schülerschaft eine besonders große Rolle spielt, aber(...)/. #00:17:03#

B: Hm, genau. #00:17:28#

I: Okay, verstehe. Hast du da die Möglichkeit zu differenzieren, wenn du sagst du hast eher schwache Schüler aktuell? Gibt es da trotzdem so Unterschiede, dass es für die einen anders aufbereitet werden muss als für die anderen? Oder sind quasi alle so auf dem Stand, dass sie mit den Logo-Nachrichten oder mit dieser Wahl/. #00:17:30#

B: Ich sag mal die nicht sprechenden (...). Ja wir haben da ein paar bei die gucken sich das gerne an und hören das gerne an, da will ich auch gar nicht sagen ob die das wirklich verstehen. Aber ich finde es schon super, wenn die eins von diesen Themen benennen können oder was es da gibt. Meistens sind es immer vier Themen ungefähr bei Logo und wenn die dann einmal sagen können (...). Was weiß ich? (...) Da war jetzt so ein BMX-Fahrer oder so. Die zeigen ja auch verschiedene Sportsachen und sowas. Von daher sehe ich immer so, dass die schon was mitkriegen. Mit den anderen die müssen halt die Themen wiedergeben, die sie sehen und das klappt eigentlich auch ziemlich gut. Also mit den paar Worten, die sie können, also manche können natürlich auch besser sprechen, dass man sich da aber/. Dass man merkt sie verstehen da was von und dann vertiefen wir das auch. Und die Anderen sind dabei und man merkt schon ob sie was verstanden haben oder nicht, würde ich mal sagen. #00:17:55#

I: Das ist auch so das was man/. Es gibt da so zwei/drei Dissertationen zu dem Thema was so/. Inwiefern Menschen mit Behinderung so politische Konstrukte aufbauen können und wie das so/. Und da hat man eigentlich schon so gesehen (...)/. Diesen Arbeiten zufolge, dass natürlich jetzt irgendwie kein differenziertes Faktenwissen vorhanden ist, aber dass man schon irgendwie so ein gewisses Interesse nachweisen konnte und auch das schon auch dann, wie du gesagt hast, irgendwie der Bundeskanzler oder Bundeskanzlerin dann eben als Chef von Deutschland so verstanden werden. Und, dass dann ja schon vom Wesen her ziemlich treffgenaue Konstrukte aufgebaut werden konnten. Aber ist ja ganz schön, dass das so übereinstimmt. #00:18:53#

B: Hm, genau, richtig. Find ich auch! (lacht) Das stützt mich in meiner Arbeit ein bisschen, weil manchmal sitzt man da: Och, was machst du hier eigentlich? Aber (...) wie gesagt weil ich da überhaupt noch nie was drüber gelesen habe was man da machen könnte, oder/. Hab mir einfach selber so Sachen zusammengesetzt da/. So machen wir das halt. #00:19:44#

I: Ja, wirklich cool! Und man muss ja also so (...), dass die politische Bildung/. Ja, dass man da so davon ausgeht, dass es auch insgesamt weniger darum geht/. Also politische Bildung heißt ja mehr wir wollen den Menschen irgendwie für die Demokratie erziehen, das heißt

konfliktfähig, fähig zur Perspektivübernahme, interessiert (...) und man könnte jetzt viele andere Attribute so nennen. Aber, dass es da weniger um das Faktenwissen geht, als vielmehr mehr darum diese (...) politische Kultur so zum mitzutragen. Also viel mehr darum umso anwendungsbezogene/. Um so eine Kultur eben zu leben. Und dann muss man ja auch sagen, dann ist das gar nicht unbedingt das (...) höchste Ziel, dass alle Leute um jeden Preis wählen gehen, weil das ist ja realistisch nicht erreichbar. Aber, dass (...) demokratische Werte so im Alltag zu leben trotzdem auch ihren/. Also trotzdem auch ein Zweck sein können. Und dann (...) zur letzten Hauptfrage. Da sind wir auch zum Teil schon mal drauf eingegangen, aber wo du in dem Kontext Herausforderungen siehst also was du/. Welche Stellen du identifizieren würdest, die dem ganzen so ein bisschen im Weg stehen. #00:20:09#

B: So mit der politischen Bildung überhaupt? #00:21:40#

I: Hm genau. #00:21:42#

B: Ja, ich (unv.)/. (...) Ich weiss das gar nicht, ob da was im Weg steht oder ob einfach, ähm, ja wie du schon sagtest, es ist halt einfach ob man denen das überhaupt zutraut. Ich glaube halt einfach, dass alles was in dieser Politik, also was eigentlich in der politischen Bildung gefordert wird, wie Diskussionsfähigkeit und Konfliktfähigkeit, sich überhaupt mit was auseinanderzusetzen/. Findet immer in anderen Fächern statt oder in anderen Entwicklungszielen, die gerade in der Sonderpädagogik immer wieder aufgeschrieben werden. Ich glaube halt einfach, da könnte man sich das alles zusammensuchen und hätte dann auch so eine politische Bildung da stehen. Also weil wenn ich mit denen Lebensorientierung halt auch das passt für (unv.) Politik. Das passt aber auch dass ich das in den Entwicklungsbereichen mit denen fördern, oder in Deutsch. Ich glaube halt einfach, dass das/. (...) Also ich glaube schon, dass das irgendwann kommt, weil unsere Schulform immer mehr verschult wird. Also vor 20 Jahren wo ich an/. Also oder 25 Jahren war es nicht so verschult wie jetzt. Gerade unsere Schulform nicht. Das war sehr auch praxisbezogen sehr viel Praxis machen und da war gar nicht dieses ganze was jetzt im Curriculum steht in diesen neuen Curricula alles steht. Da denke ich, das ist viel zu viel, aber da wird sicherlich auch demnächst, ähm (...) Gesellschaftslehre irgendwann auftauchen. Auch die Politik wird auftauchen, das glaube ich schon. Da bin ich schon von überzeugt. Aber (...) tja, wie gesagt also ich sehe da halt große Grenzen drin in dieser politischen Bildung. So das ist mit (unv.) vielen Sachen bei uns an der Schule sowieso, mit politischer Bildung auch, aber nichtsdestotrotz sollte denen (unv.) ein Weg gezeigt werden. Ich weiß das immer nicht ob das so, ähm, (...) ja ob man das so übergestülpt kriegen muss, weil man es dann machen muss, ob das zu mehr Zielen führt als das was war sowie/. Also als dieses offene arbeiten. Ich weiß das nicht. Ich habe da keine Ahnung. Ich habe auch noch nie mit jemandem gesprochen der das macht, also so politische Bildung ihrer/seinen Schülern anbietet. Also ich habe ja nun viel überall triffst du mal welche (unv.), aber keiner macht (lacht). Ich bin/. Dann denke ich ja immer ich sehe mich jetzt ja nicht als Politikerin da ne, aber das

ist jetzt so ein Angebot was wirklich gut bei Schülern ankommt. Die machen das gerne, ne und (...)/. Aber es macht irgendwie kein anderer. Ne, also ich finde keinen anderen Sonderpädagogen, der mir mal sagt: „Ja ich mache das auch und ich finde das super.“ Das ist mehr so Tageszeitung und dann geht's um lesen. Ne, um was ich lese, aber nicht um „Wer ist Bundeskanzler?“, oder so. Ich weiß nicht ob das Verständnis irgendwann dafür kommt, dass das auch für die vielleicht eine Möglichkeit ist am Leben teilzunehmen, ne. #00:21:43#

I: Ich glaube das müsste ja irgendwie dann schon so ein grundlegenderer Wandel sein, dass man überhaupt überlegt, was Schule dann so, also Schule im Allgemeinen, (...) was da wichtig sein sollte und welche Werte wollen wir da irgendwie so vermitteln? Also, da hat man dann ja schon, wie du das beschreibst (...)/. Ist es ja schon bei euch in der Schule, so als Querschnittsaufgabe durchaus(...)/. Also wenn jetzt nicht Politik im konkreten, im weiten Sinne aber ja schon, wenn du sagst in anderen Fächern geht es schon darum: „Wie gehen wir miteinander um?“, „Halten wir andere Meinungen aus?“, Wie tragen wir unsere Konflikte aus?“. Das scheint dann ja schon durchaus da Berücksichtigung zu finden. Auch wenn man das jetzt nicht im engeren Sinne als politische Bildung verstehen würde. #00:24:40#

B: Hm, ja genau. #00:25:23#

I: Ja sehr interessant. #00:25:29#

B: Aber ich glaube einfach das macht unsere Schulform aber auch aus, dass man das gar nicht speziell immer in ein Fach packt, sondern dass das einfach den ganzen Tag über (...) gelebt wird. Das ist halt unsere Schulform. Das mag ich an der Schulform auch. Also ich weiß auch gar nicht ob ich das alles so immer übergestülpt kriegen möchte. Ähm, dieses freie sich entscheiden, so was zu machen. Also ich meine, dass ich das jetzt anbiete, hat sich einfach so ergeben. Das muss ich mit keinem abklären oder so. Das kann ich einfach machen und dann ist es gut. Ähm (...) das mag ich an unserer Schulform halt gerne. Weil wenn man irgendwann Schüler hat, die damit nichts anfangen können muss man sich auch sagen können: „Ich mache das jetzt mal zwei Jahre nicht.“ Da muss man dann andere Sachen überlegen, ne. Also deswegen bin ich immer so ein Verfechter gegen dieses Ganze: „Ich möchte darüber was bekommen, woran ich mich dran langhangeln kann und das mache ich dann.“. Das finde ich schwierig bei uns, ne. Weil es einfach von den Schülern abhängt. #00:25:31#

I: Mir fällt gerade noch eine Frage ein, die eher so diesen strukturellen Aspekt (unv.), also quasi eher so Allgemein. Ähm, machst du das mit deiner eigenen Klasse oder ist es so dass du, als Person, die sich damit dezidiert an eurer Schule beschäftigt, quasi in alle Stufen, oder/. #00:26:31#

B: Ne ich mach das mit der anderen. Also wir sind zwei Berufspraxisstufen, zwei Klassen, die

die Sek. II halt beinhalten. Mit denen mache ich das, also da kooperieren wir. #00:26:48#

I: Also es sind schon quasi alle Schüler*innen, die in die (...) Berufsorientierungsstufe, so heißt die ne? #00:27:04#

B: Berufspraxisstufe. #00:27:06#

I: Also kriegen schon alle theoretisch das Angebot an politischer Bildung so teilzunehmen? #00:27:10#

B: Genau. #00:27:12#

I: Okay, verstehe. (...) Okay, ähm. Also von meinen Fragen her war es das eigentlich. (...) #00:27:15#

B: Ich hoffe ich konnte dir irgendwie weiterhelfen, ich weiß es ja nicht. #00:27:22#

I: Ja, also ich muss sagen ich fand die/. Also es hat im Prinzip schon auch das wieder gespiegelt, was ich so vorher gelesen habe und wo (...), also hatte ich tatsächlich eher so gedacht, so von dem, was man aus der Literatur hat herausziehen können, dass es weniger Berücksichtigung findet, also ich bin eigentlich sehr positiv angetan. (...) Ähm genau, also ich werde jetzt noch kurz was sagen, dann stoppe ich die Aufzeichnung. Genau, also ich werde jetzt das transkribieren, also in Schriftform bringen und quasi das dann (...), da gibt es dann so einen Katalog, wonach man das dann auswertet und das dann in meine Arbeit einfließen lassen. Und dann im Verlauf der nächsten drei Monate eventuell noch ein bis zwei weitere Interviews führen und auch das dann quasi so in meine Arbeit einfließen lassen. Hast du für den offiziellen Teil noch Fragen? #00:27:25#

B: (...) Nö (lacht). #00:28:28#

I: Okay, dann beende ich jetzt einmal die Aufzeichnung. #00:28:30#

4. Kategoriensystem, Kodierleitfaden & Kodierung

Kategoriensystem

K1: Gefühl fehlender theoretische Kompetenz und Sicherheit bei Lehrkraft

K2: Fehlende rechtliche Vorgaben führen zu unzureichender Implementierung

K3: Implementierung politischer Bildung hängt von individuellem Engagement der Lehrkraft ab

K4: Demokratische Werte und Partizipationsinstrumente sind gut implementiert

K5: Korrelation zwischen kognitivem Funktionsniveau und Ausschluss vom Politikunterricht

K6: Vorurteile gegenüber MmL führen zum Ausschluss von der politischen Bildung

K7: Kommunikative Kompetenzen und Kulturtechniken gelten als Voraussetzung für die politische Bildung

K8: Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten sind politische Wesen

Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1	Deutliche Äußerung, sich in der politischen Bildung nicht sicher zu fühlen, d.h. <ul style="list-style-type: none"> - Fehlende Klarheit welche Themen wichtig sind - Fehlende Klarheit, wie die Themen aufzubereiten sind 	„ich komme ja eigentlich gar nicht aus der Politik“ (A:#00:01:30) „Ich fühle mich jetzt ja auch selber [...] politisch nicht sehr hoch gebildet“ (A:#00:11:24#)	Aspekte der Definition müssen zutreffen
K2	Deutliche Äußerung, dass die bis dato fehlende curriculare Berücksichtigung politischer Bildung... <ul style="list-style-type: none"> - zu der mangelhaften Implementierung beitragen - zu Willkür in der 	„So kam ich dann nachher dazu [...] dass ich angeblich Politik unterrichte. Was mein Ansinnen (unv.) danach ist [...] dass ich gesagt habe ein paar Schüler können vielleicht mal wissen wer unser Bundeskanzler ist, was vielleicht Wahlen sind.“ (A:#00:01:30#) „Man muss sich das ein bisschen raussuchen überall“ (A:#00:06:05#)	Ein oder mehrere Aspekte der Definition zutreffend

	<p>Implementierung führen</p> <ul style="list-style-type: none"> - zu Unsicherheit in der Durchführung politischer Bildung beitragen - zu Unklarheit bezüglich der Inhalte und Bewertung führen 	<p>„Für uns wird’s halt schwierig ein Zeugnis daraus zu gestalten, weil es eigentlich die Lehrpläne ja gar nicht gibt.“ (A:#00:07:10#)</p> <p>„[...] aber es ist halt auf keiner richtigen Grundlage“ (A:00:07:10#)</p> <p>„[...] dass ich das jetzt anbiete, hat sich einfach so ergeben“ (A:#00:25:31#)</p>	
K3	<p>Äußerung, dass politische Bildung nicht stattfinden würde, wenn sich Lehrkraft nicht individuell dafür einsetzte; fehlende strukturelle Verbindlichkeit</p>	<p>„So kam ich dann nachher dazu [...] dass ich angeblich Politik unterrichte“ (A: #00:01:30#)</p> <p>„[...] dass ich das jetzt anbiete, hat sich einfach so ergeben“ (A:#00:25:31#)</p>	<p>Aspekte der Definition müssen zutreffen</p>
K4	<p>Aspekte demokratischer Schulentwicklung und Mitbestimmung sind implementiert z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Umgangsformen und demokratische Werte (Toleranz, Konfliktkultur...) - Wahlen - Klassensprecher - Schüler*innenvertretung uam. 	<p>„Seit ein paar Jahren haben wir den Schülerrat.“ (A:#00:03:14)</p> <p>„Den haben wir im Moment den Klassenrat“ (A:#00:03:14)</p> <p>„[...] Diskussionsfähigkeit und Konfliktfähigkeit [...] findet in anderen Fächern statt oder in den Entwicklungszielen“ (A:#00:21:42#)</p>	<p>Ein oder mehrere Aspekte der Definition zutreffend</p>
K5	<p>Schüler*innen auf niedrigem kognitiven Aneignungs niveau werden von</p>	<p>„Aber die auch steht und fällt mit der Schülerschaft, die man hat. (...) Bei uns an der Schule sind</p>	<p>Aspekte der Definition müssen zutreffen</p>

	politischer Bildung ausgeschlossen	sehr, sehr viele schwache Schüler.“ (A:#00:04:24) „Jetzt habe ich einen Kreis von sehr schwachen Schülern. Da ist das natürlich sehr begrenzt. Da wage ich auch nicht zu sagen, dass die wirklich wählen können in dem Sinne.“ (A:#00:09:38#) „Also es machen bei mir nur die relativ fitten Schüler mit die politische Bildung.“ (A:#00:13:38#)	
K6	Vorurteile gegenüber MmL führen dazu, dass politische Bildung vor-enthalten wird	„Aber ich glaube schon, dass viele Leute denen das absprechen. Das sieht man jetzt schon allein an den Wahlen. Das ist ja schon allein/. Die Eltern machen es ja.“ (A: #00:08:47#)	Aspekte der Definition müssen zutreffen
K7	Kulturtechniken und Kommunikative Kompetenzen, insbesondere Sprachfähigkeit werden als Voraussetzung für politische Bildung angesehen	„Genau. Wenn ich welche hab, die Lesen können, kann man auch das.“ (A:#00:10:03#) „Anfangen habe ich eigentlich mit sehr starken Schülern, die lesen konnten, die (...) wirklich ein unheimlich guten Wortschatz hatten“ (A:#00:13:38#)	Aspekte der Definition müssen zutreffen
K8	Schüler*innen im FSP gE... - sind in der Lage politische Sachverhalte wahrzunehmen - sich für diese zu interessieren - Wissenskonstrukte aufzubauen	„Die kriegen das ja mit. Also Europawahl fand ich jetzt wichtig.“ (A:#00:10:03#) „Also klar, der Krieg zum Beispiel ist bei uns immer ein ganz großes Thema, weil das die immer wieder beschäftigt.“ (A:#00:13:38#) „Aber, die kommen gerne und interessieren sich dann auch.“ (A: #00:16:33#)	Aspekte der Definition müssen zutreffen

Kodierung

Nr.	Zitat/Kurbeschreibung/Paraphrase	Kodierung	Fundstelle
1	Wenig Vertrauen in die eigenen Kompetenzen trotz Ausbildung in Gesellschaftslehre: „[...]ich komme überhaupt nicht von der	K1	#00:01:30#

	Politik. Ich habe auch mit Politik überhaupt nichts am Hut.“		
2	Beschreibung, dass politische Bildung erst durch persönlichen Befund,; „[...] Schüler können vielleicht mal wissen wer unser Bundeskanzler ist, was vielleicht Wahlen sind .“ etabliert wurde	K3	#00:01:30#
3	Es werden verschiedene Instrumente demokratischer Organisation und Mitbestimmung in der Schule Genannt: „Schülerrat“, „Schülerwahlen“, „Klassensprecherwahlen“, „Klassenrat“	K4	#00:03:14#
4	Nicht alle Schüler*innen partizipieren an Instrumenten der demokratischen Mitbestimmung: „Aber je nach Schülerschaft hängt das davon ab inwieweit man das machen kann.“	K5	#00:03:14#
5	Instrumente scheinen aber immer besser implementiert zu sein: „Es geht im Moment sehr um Schüler-Mitbestimmung“	K4	#00:04:24#
6	Bezogen auf Instrumente der demokratischen Mitbestimmung wird wieder eingegrenzt: „Aber die auch steht und fällt mit der Schülerschaft [...] Bei uns an der Schule sind sehr, sehr viele schwache Schüler [...]“	K5	#00:04:24#
7	Bezogen auf die Strukturelle Implementierung und innerschulischen Vorgaben politischer Bildung: „Ja, wir haben ja so Curricula. Politik ist natürlich gar nicht darunter. Es umfasst ja nicht mal Gesellschaftslehre in dem Sinne was ja eigentlich in der Sek. II dazu gehört.“	K2	#00:05:30#
8	Bezogen auf die rechtlichen Vorgaben und fehlende Rahmung: „Man muss sich das ein bisschen raussuchen überall. Also in Deutsch [...]. Das Nutzen der Zeitung ein bisschen unter Politik fassen. Man muss sich das ein bisschen raussuchen worunter man das packt.“	K2	#00:06:05#
9	Bezogen auf die rechtlichen Vorgaben und fehlende Rahmung, auch für die Beurteilung: „Ich fände es schön, wenn überhaupt Gesellschaftslehre mal da auftaucht. [...] ich schreibe da politische Bildung hin, aber es ist eigentlich auf gar keiner Grundlage.“	K2	#00:07:10#
10	Bezogen auf die Frage nach Vorurteilen hinsichtlich MmL als politische Wesen: „Ich stehe dem auch sehr skeptisch gegenüber, weil ich glaube [...] das hängt ganz davon ab wie stark die sind. Im Großen und Ganzen spreche ich	K6	#00:08:47#

	denen die politische Bildung nicht ab.“ → auch Vorurteile der Lehrkraft spielen eine Rolle		
11	Bezogen auf die Vorurteile wird aber auch relativierend festgestellt: „Nichtsdestotrotz haben die Rechte, Rechte zu wählen, Rechte Demokratie auch wahrzunehmen“ → Vorurteile werden reflektiert; Konflikt zwischen wahrgenommenen Hürden und eigenem Verpflichtungsgefühl	K8	#00:08:47#
12	Bezogen auf MmL als politische Wesen und die Vorurteile im sozialen Umfeld: „Aber ich glaube schon, dass viele Leute denen das absprechen. Das sieht man jetzt schon allein an den Wahlen. [...] Im Endeffekt wählen die Eltern für ihre Kinder und sprechen denen das ganz ab sich selber eine Meinung zu bilden.“	K6	#00:08:47#
13	Bezogen auf das Thema Europawahl: „Jetzt habe ich einen Kreis von sehr schwachen Schülern. Da ist das natürlich sehr begrenzt. Da wage ich auch nicht zu sagen, dass die wirklich wählen können [...]“	K5	#00:09:38#
14	Bezogen auf Wahlprogramme (in leichter Sprache): „Genau. Wenn ich welche hab, die Lesen können, kann man auch das.“ → Bedeutung von Sprache und Schriftsprache	K7	#00:10:03#
15	Bezogen auf die Europawahl → MmL nehmen politische Sachverhalte wahr: „Die kriegen das ja mit.“	K8	#00:10:03#
16	Bezogen auf die Frage nach didaktischer Umsetzung und Grundprinzipien politischer Bildung: „Ne, kann ich nichts zu sagen, Finn. Ich fühle mich jetzt ja auch selber, das kann man jetzt auch so sagen, politisch nicht sehr hoch gebildet.“ → wenig vertrauen in die eigenen Kompetenzen	K1	#00:10:31#
17	Bezogen auf die didaktische Ausgestaltung: Ich finde das nur immer schlimm, wenn die Schüler rumrennen und noch nicht mal wissen, wer der Bundeskanzler ist. [...] Ich finde man hält die sonst so dumm.“	K3	#00:10:31#
18	Frage nach der wichtigen Rolle von sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen wird bejaht.	K7	#00:12:55#
19	Bezogen auf Frage nach Aspekten der Konfliktkultur und Perspektivübernahme: „Es wird halt auch in anderen Entwicklungsbereichen oder in anderen Lehrplänen von uns gefordert. [...] Das	K4	#00:12:55#

	fällt dann unter Deutsch.“ → wird eher in anderen Fächern angesiedelt und nicht explizit in der politischen Bildung		
20	„Also es machen bei mir nur die relativ fitten Schüler mit die politische Bildung. Also die anderen schwerbehinderten Schüler machen was anderes in der Zeit.“ → s.o.	K5	#00:13:38#
21	„Angefangen habe ich eigentlich mit sehr starken Schülern, die lesen konnten, die wirklich einen unheimlich guten Wortschatz hatten“ → s.o.	K7	#00:13:38#
22	„der Krieg zum Beispiel ist bei uns immer ein ganz großes Thema, weil das die immer wieder beschäftigt.“ → Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten nehmen politische Sachverhalte wahr	K8	#00:13:38#
23	Mitschwingende Vorurteile bezogen auf die didaktische Gestaltung: „Ich finde halt die Logo Nachrichten erklären das sehr gut, ohne so Angst zu machen.“ → Sorge vor Überwältigung/besonderer Vulnerabilität	K6	#00:13:38#
24	Schüler*innen haben Spaß an politischem Unterricht und interessieren sich: „Aber, die kommen gerne und interessieren sich dann auch.“	K8	#00:16:33#
25	Sorge vor Überforderung, bezogen auf die Beschäftigung mit Logo-Nachrichten; „Weil das [...] umfasst nicht nur Schlimme Themen was war. Weil Politik ist meistens eigentlich immer mit schlimmen Themen so behaftet.“ → möchte die Schüler*innen vor den schlimmen Themen bewahren	K6	#00:16:33#
26	Inhalte und Methoden politischer Bildung eher nach Gefühl zusammengesetzt: „Hab mit einfach selber so Sachen zusammengesetzt.“	K3	#00:19:44#
27	Vorurteile als Risiko mangelhafter Implementierung: „[...] es ist halt einfach, ob man denen das überhaupt zutraut.“	K6	#00:21:43#
28	Verortung von sozialen Regeln und Demokratischen Werten als Querschnittsaufgabe: „[...] was eigentlich in der politischen Bildung gefordert wird, wie Diskussionsfähigkeit und Konfliktfähigkeit [...]. Findet halt immer in anderen Fächern statt oder in anderen Entwicklungszielen [...]“	K4	#00:21:43#
29	„Also ich meine, dass ich das jetzt anbiete, hat sich einfach so ergeben.“ → s.o.	K3	#00:25:31#

Eidesstattliche Erklärung

Universität zu Köln
Zentrum für LehrerInnenbildung
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln



Versicherung an Eides Statt (Abgabe Abschlussarbeit)

Ich,

Vor- und Nachname:	Finn Jannes Ramann		
Straße, Hausnr.:	Alteburger Str., 54		
PLZ, Stadt:	50678	Köln	
Matrikelnummer:	7396110		

versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.
Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.
Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.
Falls meine Prüfer*in von mir zu Begutachtungszwecken zusätzlich zur elektronischen Fassung der Arbeit eine Druckfassung erhält, versichere ich, dass letztere vollständig mit der eingereichten elektronischen Fassung übereinstimmt.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 163 Abs. 1 StGB mit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Köln, 06.09.2024

Ort, Datum

Unterschrift

PA
VersicherungEidesStatt-AbgabeAbschlussarbeit_ZfL_122022.pdf

