

Achenbach, Yannik

Dem Matthäus-Prinzip aktiv begegnen – Mitbestimmung, Teilhabe und Teilgabe durch eine gezielte Verbindung von Inklusion und politischer Bildung auch für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben ermöglichen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 76-92



Quellenangabe/ Reference:

Achenbach, Yannik: Dem Matthäus-Prinzip aktiv begegnen – Mitbestimmung, Teilhabe und Teilgabe durch eine gezielte Verbindung von Inklusion und politischer Bildung auch für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben ermöglichen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 76-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356595 - DOI: 10.25656/01:35659; 10.35468/6236-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356595>

<https://doi.org/10.25656/01:35659>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

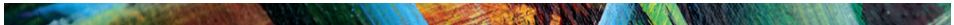


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Yannik Achenbach:

Dem Matthäus-Prinzip aktiv begegnen – Mitbestimmung, Teilhabe und Teilgabe durch eine gezielte Verbindung von Inklusion und politischer Bildung auch für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben ermöglichen.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 76-92
<https://doi.org/10.35468/6236-06>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

**Dem Matthäus-Prinzip aktiv begegnen – Mitbestimmung,
Teilhabe und Teilgabe durch eine gezielte Verbindung von
Inklusion und politischer Bildung auch für Schüler:innen mit
erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln
und emotionalen Erleben ermöglichen**

**Countering the Matthew Effect – Linking Inclusive and
Civic Education to foster participation and empowerment, including
students with social and emotional development needs**

Yannik Achenbach

Department Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Förderpädagogik („Lernen“)
Universität Siegen

***Korrespondenz:**

Yannik Achenbach
Yannik.Achenbach@uni-siegen.de

Beitrag eingegangen: 01.11.2025
Beitrag angenommen: 01.04.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Yannik Achenbach
<https://orcid.org/0009-0004-7270-8873>

Zusammenfassung

In diesem Beitrag soll Partizipation als basales Element politischer Bildung und als Verbindung von Inklusion und politischer Bildung beleuchtet werden (Vennemeyer, 2019). Es soll sichtbar gemacht werden, dass die Institution Schule Barrieren für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben reproduziert, die sie davon abhalten, sich mit politischen Bildungsprozessen auseinanderzusetzen (Bloise & Schön, 2020). Daraus ergibt sich, dass die Ausbildung zentraler gesellschaftlicher Kompetenzen – wie solidarischer Zusammenarbeit und politischer Mitwirkung – erschwert wird. Eine Potenzialentfaltung in Form von Empowerment-Prozessen kann nur gelingen, wenn diese Schüler:innenschaft und ihre Lebenslagen einbezogen werden. Schließlich werden Ansätze aufgezeigt, wie eine Potenzialentfaltung in Form von Empowerment-Prozessen gelingen kann, um bestehende Barrieren abzubauen und politische Bildung für diese Schüler:innengruppe zu gestalten.

Schlüsselwörter: Inklusive politische Bildung, Solidarität, Partizipation, Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben, Barrieren, Potenzialentfaltung

Abstract

This paper conceptualizes participation as a fundamental element of political education and as a connecting link between inclusion and political learning (Vennemeyer, 2019). It demonstrates that schools reproduce barriers for students with special educational needs related to social and emotional development, preventing them from engaging in civic education processes (Bloise & Schön, 2020). As a consequence, the development of essential social competencies—such as solidarity-based cooperation and political participation—is hindered. Empowerment processes that foster the unfolding of individual potential can only succeed if these students and their lived circumstances are taken into account. Finally, the paper outlines approaches through which empowerment-oriented potential development can help dismantle existing barriers and design civic education in a way that is responsive to the needs and conditions of this group of students.

Keywords: Inclusive Civic Education, Solidarity, Participation, Social and Emotional Development, Educational Justice, Empowerment

1 Einleitende Worte: Zur Relevanz politischer Bildung für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben

Kinder und Jugendliche weisen Ängste auf, die – nicht zuletzt aufgrund der Gefährdung der Demokratie (Kleist et al., 2023) – auf gesellschaftliche und politische Herausforderungen zurückgeführt werden können (Robert Bosch Stiftung, 2024). Aktuelle Gegenwartsdiagnosen attestieren der Bundesrepublik den sich seit einiger Zeit bereits vollziehenden Aufbruch in eine demokratiegefährdende Radikalisierung (Küpfer et al., 2023). Darüber hinaus ist der Ruf nach Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Konflikten auch seitens der Bildungspolitik vermehrt zu vernehmen und aktuelle Studien zeigen auf, dass sich viele Schüler:innen nach einer stärkeren Thematisierung und Bearbeitung der aktuellen politischen Situation in der Schule sehnen (Calmbach et al., 2024; SWK, 2024). Umso mehr steht die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz vor der Herausforderung, die Schüler:innen *von heute* zu mündigen Bürger:innen *von morgen* zu befähigen. Der Schule kommt der Auftrag zu, allen Schüler:innen die Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Konflikten zu ermöglichen. Schüler:innen sollen Verantwortung übernehmen und für Solidarität eintreten, Schule und Unterricht sollen Teilhabe stärken (KMK, 2018). Es zeigt sich indes, dass bestimmte Schüler:innengruppen, besonders jene mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben, von Angeboten der politischen Bildung in der Schule häufig ausgeschlossen werden und sie auch im Forschungsfeld der politischen Bildung kaum Beachtung finden (Bonfig & Westerkamp, 2017). Dieser Schüler:innenschaft wird somit die Entfaltung von Potenzialen im Kontext von Mitbestimmung, Teilhabe und Teilgabe verwehrt, weil politische Bildungsangebote für sie in der Schule lediglich marginal bestehen bzw. sie nicht angemessen adressieren. Dabei beansprucht vor allem die inklusive politische Bildung in ihrem Selbstverständnis, *alle* Schüler:innen zu erreichen, sie zur verbesserten Partizipation zu befähigen und sie vermehrt als aktive Gestalter:innen im Sinne einer Potenzialentfaltung in politische Prozesse einzubinden (Jugel et al., 2020). Der Beitrag rückt die Zielgruppe der Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben in den Fokus. Im Zentrum stehen Kinder und Jugendliche, die sich in belastenden Lebenssituationen befinden und sich mit erschwerten Aufwuchs-, Lern- und Teilhabebedingungen konfrontiert sehen. Die Lebenslagen dieser Zielgruppe sind häufig durch mehrdimensionale psychosoziale Belastungssituationen gekennzeichnet. Dazu zählen unter anderem prekäre ökonomische Bedingungen, belastete familiäre Kontexte sowie eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabechancen. Hinzu kommt, dass das gezeigte Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen oft zu Irritationen in unterschiedlichen Bedingungsfeldern der sozialen Umgebung führen. Externalisierende als auch internalisierende Verhaltensweisen dieser Heranwachsenden können zudem die individuelle Entwicklung als auch ihre sozialen Beziehungen sowie Bildungs- und Partizipationsmöglichkeiten erheblich beeinträchtigen (Bleher & Gingelmaier, 2019).

Der Beitrag zeigt, dass es für die beschriebene Zielgruppe an passenden inhaltlich-didaktischen Angeboten der politischen Bildung fehlt und die Institution Schule die Ungleichverteilung von politischen Bildungsangeboten zu Lasten von dieser Schüler:innenschaft reproduziert (Bloise & Schön, 2020). Politische Bildung in Deutschland manifestiert sich als ein elitäres Angebot, weil sie nach dem sogenannten Matthäus-Prinzip vorrangig

den Schüler:innen zuteilwird, die über ein hohes kulturelles und soziales Kapital verfügen. Das Matthäus-Prinzip verdeutlicht zudem, dass gerade diese Schüler:innen von der politischen Bildung profitieren und zeitgleich ein höheres politisches Interesse und eine erhöhte Partizipationsbereitschaft aufweisen (Achour & Wagner, 2019). Um entsprechende Implikationen für politische Bildungsprozesse für die beschriebene Zielgruppe abzuleiten, wird zunächst das Wirkungsfeld der schulischen politischen Bildung betrachtet sowie Referenzbegriffe der politischen Bildung herangezogen. Im Anschluss werden Bedarfe für die beschriebene Zielgruppe herausgearbeitet sowie Einblicke in aktuelle Forschungslagen zur politischen Bildung für diese Schüler:innengruppe gewährt. In diesem Zusammenhang wird auch offengelegt, dass die Lebenslagen dieser Schüler:innen lediglich marginal berücksichtigt werden und sich Schüler:innen mit multiplen Beeinträchtigungen und aus herausfordernden Lebenslagen selbst als weniger wirksam erleben (Aktion Mensch e.V., 2024; Kaplan & Roos, 2021; Ravens-Sieberger et al., 2023). Daraus ergibt sich, dass die Ausbildung zentraler gesellschaftlicher Kompetenzen erschwert wird. Im Anschluss werden konkrete Handlungsansätze für die politische Bildung für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben in der Schule beleuchtet. Hierbei wird dargelegt, wie unter Bezugnahme auf bestehende Ansätze aus der Pädagogik bei emotional-sozialen sowie psychosozialen Beeinträchtigungen als auch der Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten Konturen für eine politische Bildung für diese Schüler:innenschaft gedacht werden können. In diesem Kontext wird der Beitrag von Partizipation als Brückenschlag von Inklusion und politischer Bildung skizziert sowie Ansätze zum Empowerment und zur Potenzialentfaltung für die Bildungspraxis aufgezeigt.

2 Schlaglichter auf politische Bildung – das Wirkungsfeld Schule, Referenzbegriffe und Begriffsbestimmungen

Das Wirkungsfeld der schulischen politischen Bildung findet institutionalisiert im Raum der Schule statt und „... adressiert alle jungen Menschen, unabhängig ihres Alters, ihrer Herkunft, ihrer ökonomischen und sozialen Lage oder ihres Bildungshintergrundes sowie ihrer besonderen Förderbedarfe (Chehata et al., 2024, S. 19). Innerhalb des gesamten Bundesgebiets wird das Unterrichtsfach für politische Bildung nicht einheitlich benannt, sondern manifestiert sich in Fachbezeichnungen wie Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre oder Politik und Wirtschaft (Sander, 2014). In Nordrhein-Westfalen formiert sich das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre im Kernlehrplan der Sekundarstufe I für die Gesamtschule wie auch für die Hauptschule beispielsweise aus den Fächern Erdkunde, Geschichte sowie Politik und Wirtschaft (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020). Folglich ergeben sich diesbezüglich auch diverse inhaltliche Schwerpunkte (Pohl, 2014). Zuletzt erhielt der geführte Diskurs um eine dominierende Bezugswissenschaft im politischen Unterricht durch die Einführung des Fachs Wirtschaft-Politik im Jahr 2021 neue Relevanz. Mit der flächendeckenden Implementierung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen wurde die ökonomische Bildung gezielt gestärkt. Angesichts der gegenwärtigen demokratiegefährdenden Entwicklungen erscheint diese Schwerpunktsetzung gewagt, da sie eine Verdrängung anderer fachwissenschaftlicher Perspektiven implizieren könnte (Engartner & Engartner, 2022). Andererseits könnten Schüler:innen in herausfordernden Lebenslagen dadurch in der eigenen Lebensführung und im Umgang mit finanziellen Ressourcen gezielt gefördert werden.

Politische Bildung fungiert bereits seit der Gründungszeit des modernen Schulwesens als Anker zur politischen Integration von jungen Heranwachsenden (Sander, 2014). Politische Bildung zielt darauf ab, Lernende zur individuellen Auseinandersetzung mit Politik und Gesellschaft anzuregen und dadurch Mitgestaltung zu ermöglichen (Hafenecker, 2008). Sie beansprucht, Partizipationsmöglichkeiten in Form von politischer Mitgestaltung für alle Menschen zu offerieren (Besand & Jugel, 2015). Andere Ansätze der politischen Bildung akzentuieren wiederum einen Kritikbegriff, der dazu befähigt, sich mit dem aktuellen politischen System kritisch auseinanderzusetzen. Das Anliegen kritischer politischer Bildung liege darin „... Kinder ... (1) zu befähigen, politische Ereignisse auf darin eingelassene Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu analysieren, (2) die Verschränkungen der eigenen Lebenssituationen und ... Erfahrungen mit Gesellschaftspolitik verständlich zu machen und (3) zu ermutigen und zu qualifizieren, eigene Interessen politisch zu artikulieren“ (Scherr, 2010, S. 303). Einheitlicher Tenor besteht bei allen politischen Bildner:innen unbestritten darin, Mündigkeit als Kernaufgabe und -ziel von politischer Bildung zu proklamieren. Sie manifestiert sich darin, dass sich Schüler:innen adäquat, kompetent und selbstgesteuert mit Gesellschaft und Politik auseinandersetzen und selbstwirksam, autonom und aktiv handeln können (Autorengruppe Fachdidaktik, 2015). Politische Bildung in der Schule beansprucht somit, junge Heranwachsende durch spezifischen Lernarrangements zu ermutigen, sich selbst zu positionieren, aktuelle Zustände zu hinterfragen sowie sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen (Chehata et al., 2024).

Die postulierten Ziele lassen sich auch in den Lehrplänen für die Fächer der politischen Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen wiederfinden.

Die Fächer ... leisten einen gemeinsamen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen. Das Fach ... bereitet Schülerinnen und Schüler auf individuelle Lebensführung, gesellschaftliche Teilhabe sowie politische Mitwirkung vor (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 7).

Innerhalb der schulischen politischen Bildung kommen sowohl Ansätze der Demokratiepädagogik als auch der Politikdidaktik zur Geltung. Bei der Demokratiepädagogik rückt die Demokratie in den Fokus und beleuchtet diese zum Beispiel auf den Ebenen der Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelfmann, 2010). Dahingegen steht bei der Politikdidaktik die Politik im Zentrum des Erkenntnisinteresses, wobei sich die Perspektive der Politik eng an den Staat, seine Institutionen und Verfahren koppelt (Lösch, 2010). Das Verständnis, welches diesem Beitrag im Hinblick auf Politik und Demokratie zugrunde liegt, kann als weites Politik- und Demokratieverständnis verstanden werden. Ein weiter Politikbegriff geht davon aus, dass das „Politische“ einen Teil der Alltagspraxis darstellt und politische Gegebenheiten durch Aushandlungsprozesse im Alltag determiniert werden (Bremer et al., 2024). Ein weites Politik- und Demokratieverständnis versteht sich als alle die Öffentlichkeit betreffenden Angelegenheiten und schließt den Menschen als *ζῷον πολιτικόν* (*Zoon politikon*), als soziales und politisches Wesen, ein (Frede, 2011). Dieses zugrunde liegende Verständnis macht kritische Reflexion zum Ausgangspunkt von Demokratie. „Eine kritische Demokratiebildung zielt darauf, die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind“ (Lösch, 2010, S. 120). Politische Bildung beansprucht in diesem Kon-

text, „sich kritisch mit Herrschafts- und Machtverhältnissen und daraus resultierender Ungleichheit auseinanderzusetzen“ (Lösch & Eis, 2024, S. 40). Das bedeutet auch, Exklusionsmechanismen der Gesellschaft offenzulegen und abzubauen, inwieweit diese mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen einhergehen und im Umkehrschluss Praktiken von sozialer Ungleichheit abzubauen (Lösch & Rodrian-Pfennig, 2014). Sie legt dadurch den Grundstein für ein selbstbestimmtes Leben und eine Selbstverwirklichung aller als politische Subjekte in der Gesellschaft und kann erst dann wirken, wenn sie alle Gesellschaftsbereiche einschließt (Schmiederer, 1971; Salomon, 2012).

Die Unterrichtsfächer, in denen politische Bildung zum Gegenstand wird, erweisen sich somit als grundlegend für die individuellen Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten der Schüler:innen in ihrem Lebensumfeld und in der Gesellschaft und soll allen, ungeachtet von individuellen Prädispositionen und Voraussetzungen, zuteilwerden.

3 Barrieren in der Schule: Zielgruppenorientierte politische Bildung und aktuelle Forschungslagen

Die fokussierte Zielgruppe konstituiert sich, wie eingangs dargestellt, aus Schüler:innen in belastenden Lebenskontexten, die Verhaltensprobleme oder Beeinträchtigungen in ihrem Erleben aufweisen und mitunter dadurch vor erhebliche Herausforderungen individueller Teilhabebedingungen gestellt werden (Walkenhorst, 2019). Hieraus erwächst mitunter ein erhöhtes Risiko von Exklusionserfahrungen, sozialer Ablehnung und institutionellen Sanktionierungen, wodurch sich bestehende Benachteiligungen weiter verstärken können (Bleher & Gingelmaier, 2019). Gerade die Komplexität von Ursachen und deren Wechselwirkungen verdeutlicht, dass sich politische Bildung für diese Zielgruppe eines weiten Inklusionsverständnisses zu bedienen hat, welches intersektionale Ansätze umfasst und soziokulturelle Differenzkategorien einbezieht, die vor dem Hintergrund von sozialer Ungleichheit relevant sind, da sie Differenzkategorien als Konstrukt von (ungleichen) Machtverhältnissen einbezieht (Budde, 2017). In diesem Kontext können soziale Herkunft sowie psychosoziale Beeinträchtigungen als Differenzkategorien verstanden werden, die durch gesellschaftliche, soziale sowie institutionelle Bedingungen hervorgebracht und wirksam werden. Hieraus wird deutlich, dass diese Schüler:innengruppe durch Erfahrungen von Marginalisierung, institutionellen Konflikten und Barrieren sowie Zuschreibungsprozessen in ihrer Entwicklung massiv beeinflusst werden und durch Anerkennungsdefizite und Exklusionserfahrungen geprägt sind. Daraus ergibt sich, dass politische Bildung für die beschriebene Schüler:innenschaft diese belastenden Lebenskontexte als Ausgangspunkt politischen Lernens aufgreift und das Aufwachsen der Heranwachsenden unter erschwerten Bedingungen zum Gegenstand macht. Das ist bisher nicht in Gänze gelungen, da es an Ansätzen fehlt, die die Lebenslagen dieser Schüler:innen berücksichtigen und Themen wie beispielsweise Diskriminierungserfahrungen sowie gesellschaftliche Exklusionsmechanismen fokussieren oder delinquentes Verhalten adressieren (Kaplan & Roos, 2021). Das könnte auch damit einhergehen, dass die Wahrnehmung von abweichendem Verhalten durch gesellschaftliche Deutungsmuster determiniert und aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Fachdisziplinen unterschiedlich betrachtet wird (Ahrbeck & Dörr, 2021).

Daraus wird deutlich, dass politische Bildung für die beschriebene Zielgruppe das Aufwachsen unter den beschriebenen Bedingungen zum Gegenstand politischer Reflexion

macht und Diskriminierungserfahrungen und Delinquenz in ihrer sozialen und strukturellen Abhängigkeit thematisieren. Gleichwohl gilt es in diesem Kontext auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufmerksam zu machen, die die Partizipationsmöglichkeiten der Heranwachsenden unterschiedlich strukturieren. Diese unterschiedlichen Erfahrungen innerhalb der Lerngruppe müssen sichtbar gemacht, als Ausgangspunkt politischer Bildungsprozesse genommen und im gesellschaftlichen Zusammenhang bearbeitet werden. Das heißt, dass politische Fragen zu Bereichen wie Macht, Partizipation oder Gerechtigkeit als personale Erfahrungsdimension subjektiv anschlussfähig gemacht werden. Hier kann das Konzept der Solidarität als Leitgedanke von politischem Unterricht herangezogen werden, um den Abbau von Diskriminierungsformen anzutreiben. Dabei gilt es, die Perspektive auf die gemeinsamen Lern- und Erfahrungsprozesse aller Schüler:innen zu richten. Im Sinne der Solidarisierungsfähigkeit bedeutet das, ein gemeinsames Verständnis der gesellschaftlichen Bedingtheit individueller Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten zu entwickeln und offenzulegen, dass die Möglichkeiten aller Schüler:innen zur politischen Subjektwerdung und Partizipation an gesellschaftliche, institutionelle sowie soziale Rahmenbedingungen gekoppelt sind, die einen kollektiven Reflexionsprozess über Teilhabe und soziale Ungleichheit bedürfen. Zeitgleich wird im Sinne der Solidarität beansprucht, auf die Benachteiligung von marginalisierten Schüler:innengruppen aufmerksam zu machen. Solidarität versteht sich somit als emanzipatorisches Konzept, das im Besonderen die jungen Heranwachsenden adressiert, die bestimmten Ungleichheitsdynamiken unterliegen und Solidarität durch aktive und eigenverantwortliche Teilhabe zu realisieren beanspruchen (Scherr, 2019). Dabei versteht sich Solidarität als Praxis, in der die Perspektive von Menschen in den Mittelpunkt gerückt wird, die von struktureller Diskriminierung betroffen sind. Aus diesem Grund hat politische Bildung die Perspektive dieser Schüler:innengruppe zu berücksichtigen, sie müssen angehört und angenommen werden, um auf dieser Grundlage Formen der strukturellen Diskriminierung zu beseitigen (Helfritzsch, 2025). Ergo erweist sich Solidarität als politischer (Kampf)Begriff, der die kollektivistische Existenz und gleichsam das Teilen von Erfahrungen der Unterdrückung unterstreicht. Wenn Schüler:innengruppen systematisch mit Teilhabeerschwernissen konfrontiert werden, ist es im Sinne einer Menschenrechtsorientierung solidarisch und demokratisch zwingend geboten, den Abbau von Barrieren zu unterstützen und bestehende Strukturen zu beseitigen (Gill, 2023). Für eine zielgruppenorientierte politische Bildung, die diese Schüler:innen adressiert, ist der Rekurs auf eine kritische politische Bildung elementar, um die Bedingungen der Exklusionsmechanismen, Barrieren und verwehrten Teilhabedynamiken sowie Repräsentationen sichtbar zu machen. Eine solche politische Bildung darf hingegen nicht dazu verkommen, in der Lebenswelt zu verharren, sondern sollte diese als Anker für kritische Reflexion auf Makroebene nehmen. Das ist unter der Voraussetzung möglich, dass alltägliche Formen der Ausgrenzung- und Ablehnungserfahrungen der in den Blick genommenen Zielgruppe als politische Erfahrungsräume erschlossen und Auffälligkeiten im sozialen Handeln und emotionalen Erleben auf ihre Wechselwirkung mit individuellen, sozialen und strukturellen Bedingungen analysiert werden. „Abweichungen von normativ umschriebenen ... kontextgerechten Entwicklungen ... lassen sich als Ausdruck komplexer, mehrdimensionaler Wechselwirkungsprozesse zwischen ... interaktionellen Erfahrungen, ökonomischen und soziokulturellen Parametern und den Anforderungen der altersentsprechenden Bildungsinstitutionen ... sowie der verschiedenen Lebensbereiche und Lebenswelten interpretieren“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, S. 96). Auf Grund-

lage der Vorerfahrung erscheint es somit auch nicht verwunderlich, dass Kinder und Jugendliche in herausfordernden Lebenslagen und den beschriebenen Belastungsfaktoren in ihrem Leben weniger selbstbestimmt handeln und sich seltener zutrauen, partizipativen Aktivitäten nachzugehen, sich einzubringen und mitunter defizitäre Kompetenzen zur demokratischen Partizipation vorliegen (Aktion Mensch e.V., 2024; Ravens-Sieberger et al., 2023; Bittlingmayer et al., 2012). Das mag für einen Teil der fokussierten Zielgruppe zutreffen, bedeutet in diesem Zusammenhang jedoch Folgendes: politische Bildung für diese Schüler:innen heißt, die Bedingungen zu reflektieren, unter denen Partizipation überhaupt möglich ist bzw. verwehrt wird und im Umkehrschluss ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten im Spannungsfeld von individueller Disposition und gesellschaftlichen Voraussetzungen zu reflektieren und sukzessive als handlungsfähige politische Subjekte in der eigenen Lebenswelt wirksam zu werden. Hier kann die Schule als Erfahrungs- und Erprobungsraum ein geschütztes Setting offerieren, um passende Lernarrangements für diese Schüler:innenschaft zu unterstützen und Kompetenzen zur Bewältigung aktueller Herausforderungen zu forcieren.

Dazu bedarf es neben der dargestellten Implikationen für eine politische Bildung für Schüler:innen mit erhöhten Förderbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben eine Auflösung bestehender Barrieren hinsichtlich der Verortung von politischer Bildung in der Schule. Einerseits geht eine unzureichende politische Bildung an der Schule im Allgemeinen mit mangelnder Unterrichtszeit einher (Robert Bosch Stiftung, 2025). Die letzten Jahre verdeutlichen, dass politische Bildung „bestenfalls randständig in den Stundentafeln“ vorzufinden ist und die Fächer der politischen Bildung in hohem Umfang fachfremd unterrichtet werden (Niehoff, 2017, S. 13; Albrecht, 2017). Hier wäre bereits angezeigt, dass politische Bildungsprozesse für die fokussierte Zielgruppe von verlässlichen Lehrkräften, die emotionale Sicherheit und Vertrauen signalisieren, kontinuierlich initiiert werden. Des Weiteren ist als besonders prekär herauszustellen, an welchen Schulen politische Bildung stattfindet und inwieweit die Schüler:innen von dieser profitieren – oder anders ausgedrückt: Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben und aus belastenden Lebenskontexten werden bereits institutionell sowie strukturell Zugänge zu politischen Bildungsangeboten verwehrt. Eine Studie von Achour und Wagner unterstreicht das Matthäus-Prinzip, welches verdeutlicht, dass gerade Schüler:innen von politischer Bildung am Gymnasium profitieren. Die Studie zeigt, dass Schüler:innen am Gymnasium nicht nur umfangreicheren politischen Unterricht erhalten, sondern diesen auch abwechslungsreicher und partizipativer empfinden und zeitgleich ein höheres politisches Interesse und eine erhöhte Partizipationsbereitschaft aufweisen (Achour & Wagner, 2019). Diese Ergebnisse können auch anhand aktueller Daten belegt werden. Eine Untersuchung aus dem Jahr 2024 zeigt, dass innerhalb der Bundesrepublik ein erhöhtes Stundenkontingent an Fächern der politischen Bildung vorrangig in den Stundentafeln an gymnasialen Schulformen vorzufinden ist (Wasenitz, 2024). Dahingegen zeigen Befunde, dass politische Bildung für die hier in den Blick genommene Schüler:innenschaft sowohl in der Schulpraxis sowie fachdidaktischen Diskussion kaum Beachtung erfährt (Gröger, 2014). Hieraus wird deutlich, dass der mitunter tradierte normative Charakter von Politikunterricht in der Schule, der darauf abzielt, [...] dem künftigen ‚Normalbürger‘ des demokratischen Gemeinwesens ein Grundverständnis für Politik zu vermitteln und seine Bereitschaft zu politischer Beteiligung zu fördern“, eben diese fokussierte Zielgruppe sowie ihre Lebenslagen, die sich mitunter gerade durch normabweichendes Verhalten manifestieren, nicht

adressiert (Sutor 2016, S. 52). Andererseits könnte angenommen werden, dass dieser Schüler:innenschaft aufgrund von familialen Belastungen, prekären Lebensverhältnissen oder psychosozialen Belastungen die Relevanz von politischer Bildung abgesprochen wird, da demgegenüber mittlerweile dezidiertere didaktische Ansätze zu Bereichen der politischen Bildung für Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen im Bereich des Lernens, der körperlich-motorischen Entwicklung sowie der Geistige Entwicklung vorliegen (Böhme, 2019; Jöhnck & Baumann, 2022). Insgesamt zeigt sich daraus als Konsequenz die Logik einer doppelten Exklusionsdynamik: Einerseits werden Zugänge zu politischer Bildung verwehrt, andererseits fehlen zentrale Erfahrungsräume, in denen sich diese Schüler:innen als handlungsfähige politische Subjekte erleben können.

Die Einblicke verdeutlichen die Handlungsbedarfe, um passende inhaltlich-didaktische Ansätze, die die Schüler:innenschaft mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben adressiert, zu eruieren. Zudem zeigt sich eine defizitäre Implementierung von politischen Bildungsangeboten in der Schule für diese Zielgruppe. Im Folgenden soll daher beleuchtet werden, wie politische Bildung ausgerichtet werden kann, um passende Zugänge für diese Gruppe bereitzustellen.

4 Partizipation als Brückenschlag von Inklusion und politischer Bildung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Gegenwartsdiagnosen sowie des Verständnisses von politischer Bildung als partizipativer Prozess zeigt sich, dass die Verbindung von Inklusion und politischer Bildung erforderlich ist, um die fokussierte Schüler:innengruppe mit Kompetenzen zur Selbstbestimmung auszustatten, da sie mit diskriminierenden Erfahrungen im inklusiven Schulsystem konfrontiert werden und Marginalisierung ausgesetzt sind (Bartz, 2026). Die Relevanz von Partizipation liegt darin, dass der Partizipationsbegriff auf normativer Ebene das Ideal umfasst, möglichst vielfältige Teilhabeformen zu offerieren und alle Individuen in entsprechende Mitbestimmungs- bzw. Mitentscheidungsprozesse einzubinden (Reichenbach, 2006). Besonders hervorzuheben ist, dass sich Partizipation als Prozess versteht, der den Zugang einer bestimmten Personengruppe zu materiellen und immateriellen Gütern einer Gesellschaft steuert (Weisser, 2016). Wenn Bildungsangebote als immaterielle Güter verstanden werden, wird deutlich, dass der beschriebenen Schüler:innengruppe entsprechende Zugänge verwehrt werden und sie mit Exklusionsmechanismen im Bereich der politischen Bildung seitens des Systems Schule konfrontiert werden.

Vor diesem Hintergrund orientiert sich das Verständnis des zugrundeliegenden Partizipationsbegriffs an der kritischen Pädagogik. Hier wird Partizipation als ein Akt verstanden, der sich in einem „Befreiungsprozess“ manifestiert. „Unterdrückte“ Personen, in diesem Kontext Schüler:innen aus belastenden Lebenskontexten, sollen ihre Eingebundenheit im Gesellschaftssystem erkennen, kritisch hinterfragen und sich selbst als handlungsfähige Individuen verstehen. „ ... Critical pedagogy should ... focus on how students can engage the imperatives of critical citizenship and civic responsibility“ (Giroux, 2022, S. 729). Das heißt auch, dass sich diese Schüler:innen selbst als marginalisierte Gruppe wahrnehmen, denen besondere Barrieren im Bildungskontext gegenüberstehen. Somit versteht sich Partizipation im Sinne des zugrunde liegenden Verständnisses von politischer Bildung und Pädagogik in der Politisierung der Subjekte: Sie zielt auf die

Veränderung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und auf die Kritik bestehender Strukturen, Denkmuster und Deutungsweisen ab. Die marginalisierten Schüler:innengruppen werden durch den Akt der Partizipation zu „Wesen für sich selbst“ (Freire, 2022, S. 368). Damit reiht sich der Partizipationsbegriff in den zuvor beschriebenen kritischen Verständnissen von politischer Bildung und Demokratie ein. Hier knüpft die inklusive politische Bildung an, die darauf abzielt, alle Personengruppen zur verbesserten politischen Mitsprache und Teilhabe zu befähigen und sie vermehrt als Gestalter:innen in gesellschaftlichen wie auch politischen Bereichen einzubinden (Besand & Jugel, 2015). Somit kann der Partizipationsbegriff als Brückenschlag von Inklusion und politischer Bildung verstanden werden, da dieser auf Chancengerechtigkeit abzielt und die Überwindung von Ausschlussmechanismen forciert. Zudem hat schulische politische Bildung die Aufgabe, zum Abbau von sozialer Ungleichheit von Schüler:innen beizutragen (Wohnig, 2013). Das kann nur gelingen, wenn Inklusion selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht wird und den Abbau von Barrieren sowie die Dechiffrierung von gesellschaftlichen Strukturen umfasst, um Prozesse der Kategorisierung und Etikettierung kritisch zu hinterfragen und aufzulösen (Baumert, Vierbuchen, & Team BRIDGES 2020).

5 Empowerment und Potenzialentfaltung: Ansätze für die Bildungspraxis

Die politische Bildung steht vor der Aufgabe, die fokussierte Zielgruppe durch passende und spezifische Lernarrangements zu adressieren. Dass zielgruppenorientierte Bildungsansätze aus dem Bereich der politischen Bildung nur unzureichend vorliegen, könnte damit einhergehen, dass sich die Bedarfe von Schüler:innen mit den beschriebenen multiplen Beeinträchtigungen als sehr heterogen erweisen (Walkenhorst, 2019; KMK, 2024). Es zeigt sich, dass die Mannigfaltigkeit der Bedarfe lediglich Konturen für eine zielgruppenspezifische politische Bildung deutlich machen kann. Deutlich wird auch, dass die Schule für Schüler:innen in herausfordernden Lebenslagen einen geschützten Erprobungsraum für Aushandlungsprozesse bereitstellen muss, der durch Lehrkräfte begleitet wird. Hierin besteht zeitgleich aber auch eine besondere Herausforderung, da sich die erhöhten Unterstützungsbedarfe im sozialen Handeln mitunter aus Belastungen im Prozess des sozialen Miteinanders mit bestimmten (Lehr)Personen in einem schulischen Setting entwickeln und sich auf das Handeln in diesen Situationen entsprechend auswirken können. Erschwerend können in diesem Zusammenhang dann auch Zuschreibungsprozesse durch Lehrkräfte sein, die bei der fokussierten Zielgruppe zu Reaktionen führen, welche wiederum Formen der Stigmatisierung hervorbringen können (Stein et al., 2023). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Lehrkräfte der politischen Bildung für diese Zielgruppe den Kontext von Interaktion und (normativen) Erwartungen in der Institution Schule herausstellen und Bedingungen reflektieren, unter denen Verhalten bewertet, zugeschrieben und sanktioniert wird und diese als politische Lernanlässe fruchtbar machen.

Das gelingt zunächst, indem diese Schüler:innen einbezogen und in ihrer Daseinsform anerkannt werden, da sich ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse nicht von denen ihrer Peers unterscheiden. Die Institution Schule darf es sich nicht leisten, die elementare gesellschaftliche Kompetenzausbildung für diese Schüler:innenschaft zu vernachlässigen. Das impliziert, politisch relevante Themen aufzugreifen, die sich für die beschrie-

bene Zielgruppe als sinnhaft erweisen und lebensnahe, politische und private Dimensionen umfassen und sie „... konsequent von einer Perspektive von unten [zu] lesen“ (Wevelsiep & Wevelsiep, 2023, S. 156).

Dazu bedarf es der Verwirklichung von Teilhabe und Teilgabe im engeren Sinne, indem diese Lernenden durch Empowerment-Prozesse angehört und einbezogen werden. Teilgabe steht dabei immer in einer Wechselwirkung zur Teilhabe und versteht sich in diesem Beitrag als jegliche Form der Mitwirkung und der Visibilität dieser Schüler:innengruppe. Ziel ist es, dass diese Schüler:innen Lernprozesse mitgestalten, um Strukturen und Prozesse in der Institution Schule umzudenken, zu verändern und zu durchbrechen (Boger & Plietker, 2024). Dieses Konzept der Teilgabe reiht sich in den Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ ein, der die Einflussnahme und Artikulation von Interessen marginalisierter Gruppen akzentuiert (Prenzel, 2019). Empowerment versteht sich somit als Einbindung, Anerkennung und Wertschätzung und verdeutlicht den Beitrag, den die fokussierte Zielgruppe leisten kann, um in einem solidarischen, kollektiven Akt zur Transformation bestehender Strukturen beizutragen.

Aufgrund der beschriebenen Bedarfe der Zielgruppe sollte politischer Unterricht auf didaktische Leitlinien des Unterrichts für Schüler:innen mit herausfordernden Verhaltensweisen und unter erschwerten Bedingungen zurückgreifen und die Mit- und Selbstbestimmung eben dieser Zielgruppe fördern (Markowetz, 2026). Im Bereich der politischen Bildung sind zum Beispiel Formen der Elementarisierung sowie der sprachsensiblen Aufbereitung von Materialien denkbar (Schiele, 2012). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Reduktion so zu gestalten, dass keine „unangemessene[n] Erwartungen an die politische Realität“ entstehen (Fischer, 2022, S. 238). Weitere Ansätze, wie beispielsweise das integrative Modell der Didaktik und des Unterrichts bei Verhaltensstörungen bietet Potenziale, um eine zielgruppenspezifische politische Bildung zu forcieren. Das integrative Modell geht davon aus, dass Ausgestaltung und Planung von Unterricht in einem gemeinsamen Prozess und somit durch die aktive Eingebundenheit der Subjekte gedacht werden. Die konkrete Unterrichtsgestaltung unterliegt zudem bestimmten Strukturen, Rollen sowie Regeln, die jedoch reflektiert und adaptiert und in der Lerngruppe ausgehandelt werden sollen (Stein & Stein, 2020). Somit können bereits durch die Ausrichtung des Unterrichts Themen zu (Interessens-)Konflikten, Normen und Abweichungen analysiert, Aushandlungsprozesse initiiert und auf gesellschaftspolitische Themenbereiche übertragen werden, die für die Schüler:innen relevant sind. Das bedeutet konkret, dass die Lebenslagen der Schüler:innen zum Ausgangspunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung gemacht werden, um mitunter Exklusionsmechanismen sowie gesellschaftliche Ausschlüsse offenzulegen und zu bearbeiten.

Im Sinne einer Potenzialentfaltung und eines Empowerment-Prozesses gilt es, an dem Ausbau der Handlungsmöglichkeiten von Schüler:innen zu arbeiten und sie zur Einflussnahme zu befähigen. Konkrete Handlungsansätze können zum einen darin liegen, die Schule als Lern- und Lebensraum neu zu denken. Das ist schlicht aus zwei Gründen bereits besonders sinnvoll: erstens adressiert die Schule alle Schüler:innen, ungeachtet sozialer Herkunft und anderer Faktoren; zweitens verbringen Schüler:innen immer mehr Zeit in der Institution Schule (El-Mafaalani et al., 2025). Hier bietet sich das Konzept des Bildungsraumes an, in dem Schüler:innen zusammenkommen und in Aushandlungsprozesse treten. Zeitgleich können diese Aushandlungsprozesse sozial kompetentes Verhalten begünstigen, das bei dieser Zielgruppe ohnehin verstärkt gefördert werden

soll und sich positiv auf die schulische Entwicklung auswirken kann. Dabei sollte der Bildungsraum als offene Sphäre im Sinne projektbasierten Lernens gestaltet sein, die an den Erfahrungsräumen dieser Schüler:innenschaft anknüpft, daran ausgerichtet ist und von schulischen Akteur:innen begleitet wird. Bildungsräume können zudem anhand bekannter Förderprinzipien gestaltet werden und anregungsreiche sowie abwechslungsreiche Methoden und Inhalte bereitstellen (Blumenthal et al., 2020). Unter Einbezug der Lernenden impliziert das auch, dass zum Beispiel die Raumgestaltung an den Interessen der Schüler:innen anknüpfen (Bauer, 2024). Das heißt einerseits, dass es sowohl reiz-reduzierte Settings und Rückzugsorte sowie andererseits Erprobungsräume gibt, die unterschiedliche Erfahrungen mit politischen Prozessen zulassen und von Schüler:innen selbst gestaltet und initiiert werden können, um ein hohes Maß an Autonomie der Lernenden zu gewährleisten. Damit manifestiert sich die Ausgestaltung von politischen Bildungsprozessen für die beschriebene Schüler:innenschaft als Empowerment durch die Stärkung der Mit- und Selbstbestimmung, die vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage besonders geboten ist.

Zusätzlich sollte die multiprofessionelle Teamarbeit im Kontext von politischer Bildung für die fokussierte Zielgruppe aufgrund der zunehmenden Bedarfe hervorgehoben, ausgebaut und stärker fokussiert werden (Fabel-Lamla et al., 2024). Diese erweist sich als elementar, um unterschiedliche Perspektiven sowie Ressourcen für eine spezifische Förderung auf Grundlage der diversen emotional-sozialen Entwicklungsbedarfe oder Verhaltensstörungen der beschriebenen Schüler:innenschaft zu gewährleisten (Blumenthal et al., 2020). Dazu gehören Regelschul- sowie Förderschullehrkräfte, Fachkräfte der Schulsozialarbeit und Schulpsychologie und Schulbegleitungen sowie Therapeut:innen, die als Ansprechpartner:innen in der Schule fungieren, da es „für zielgruppenadäquate Unterstützungsangebote einer spezifischen, multidisziplinär angelegten sonderpädagogischen Expertise [bedarf]“ (Bleher & Gengelmaier, 2019, S. 96). Zum anderen sind auch praktische Akteur:innen, Vereine, politische Bildner:innen sowie Expert:innen aus der universitären und schulischen Bildung gefragt, um sich zu vernetzen, Handlungsansätze und Perspektiven zusammenzubringen und Kooperationen zu vertiefen – um Lern- und Entwicklungsprozesse im Sinne einer Transdisziplinarität ganzheitlich zu forcieren. Das ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bedarfe dieser Schüler:innen auch elementar, um Begleitung, Beratung, Professionalität und Kontinuität auf der einen Seite, und Selbstbestimmung, Partizipation, Teilhabe und Teilgabe als Formen des Empowerments auf der anderen Seite im Erfahrungs- und Erprobungsraum Schule umzusetzen. Die multiprofessionelle Ausrichtung soll auch den unterschiedlichen Bedarfen gerecht(er) werden, da die multiplen Herausforderungen und die Schnelllebigkeit der Gesellschaft als Stressoren fungieren können (Bolz et al., 2023). Schule sollte somit den Anspruch verfolgen, die Kompetenzausbildung im Mikrokosmos zu fokussieren, der dann als Startpunkt für weitere Schritte im Makrokosmos erweitert werden kann. Denn „[n]eben dem Elternhaus ist Schule derjenige Ort, an dem alle Krisen und Probleme thematisiert, Fragen gestellt, Sorgen geäußert und hilfreiche Erklärungen erwartet werden dürfen“ (Nonnenmacher & Wahnig, 2024, S. 286).

6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat auf der Grundlage der gegenwärtigen Studienlage und bestehender Exklusionsmechanismen für Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen im sozialen Handeln und emotionalen Erleben an Angeboten der politischen Bildung die Notwendigkeit grundlegender Transformationsprozesse in der Schule herausgestellt. Es wurde verdeutlicht, dass es im Bereich der politischen Bildung seit Jahren an einer klaren Profilbildung für die beschriebene Zielgruppe fehlt. Als Reaktion auf die Corona-Pandemie hätte erwartet werden dürfen, dass politische Bildung angesichts der Erosion der politischen Glaubwürdigkeit und des politischen Vertrauens intensiviert wird, um junge Heranwachsende auf die Herausforderungen der Gegenwart vorzubereiten (Zoch & Wamsler, 2024). Indes zeigt sich, dass gerade vulnerable Schüler:innengruppen aus belastenden Lebenskontexten in der schulischen politischen Bildung bislang nicht nur unzureichend berücksichtigt, sondern häufig systematisch ausgeschlossen werden. Davon ausgehend hat der Beitrag skizziert, dass diese Schüler:innenschaft im Sinne von Empowerment-Prozessen angehört und eingebunden werden muss, um einerseits Potenziale zu erkennen und zu entfalten und um am Abbau von Ungleichheitsdynamiken mitzuwirken. Potenzialentfaltung kann nur gelingen, wenn am Erfahrungsraum der Schüler:innen und durch die Schüler:innen als politische Subjekte angesetzt wird.

Es wird deutlich, dass einerseits weitere qualitative Forschung seitens der politischen Bildung gefordert ist, die sich den unterschiedlichen Bedarfen dieser Schüler:innenschaft widmet. Andererseits bedarf es der Adaption und Weiterentwicklung bestehender didaktischer Modelle seitens der Pädagogik bei emotional-sozialen und psychosozialen Beeinträchtigungen, um diese auf Inhalte und Fragen der politischen Bildung zu transferieren. Hierzu ist eine Vernetzung der (kritischen) politischen Bildung und der genannten Fachdisziplinen elementar, da diese zum Ziel haben, gleichberechtigte Zugänge zu Bildung, Erziehung und gesellschaftlicher Teilhabe zu sichern, ohne dabei stigmatisierende Effekte zu reproduzieren. Zudem könnte sich, bezogen auf eine didaktische Umsetzung, eine emotionssensible politische Bildung als fruchtbar erweisen, die darauf abzielt, Schüler:innen dabei zu unterstützen, emotionales Erleben auf politische Lerngegenstände anzuwenden, da Emotionen die subjektive Beziehung von Lernenden zur im Unterricht dargebotenen politischen Welt ausdrücken (Petri, 2019). Weitere Forschungsansätze haben die Aufgabe, unterschiedliche Akteur:innen, die im weiteren Sinne im Feld der politischen Bildung und in der Schule verankert sind, zu involvieren. Dazu gehörten in aller erster Linie die fokussierte Zielgruppe selbst. Potenzialentfaltung kann schließlich nur gelingen, wenn am Erfahrungsraum der Schüler:innen und durch die Schüler:innen als politische Subjekte angesetzt wird. Die Institution Schule sollte sich noch stärker als ein Bildungsraum verstehen, der Erprobungsräume bietet und die Aneignung von selbstbezogenen Kompetenzen sowie die Ausbildung von Kompetenzen zur solidarischen und gesellschaftlichen Mitwirkung fördert. Das kann in der Gegenwart – unter anderem auch aufgrund der Superdiversität der Gesellschaft – durch die Vernetzung eines multiprofessionellen Teams an der Schule begünstigt werden, da unterschiedliche Akteur:innen unterschiedliche Zugänge zu den Schüler:innen und ihrer Lebenswelt aufweisen und unterschiedliche Expertisen einbringen können. Des Weiteren ist auch die Lehrkräftequalifikation gefragt, politische Bildung und Demokratiebildung in der Lehrer:innenbildung zukünftig ihrem Stellenwert entsprechend vermehrt zu forcieren.

Literatur

- Achour, S., & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>
- Ahrbeck, B. & Dörr, M. (2021). Jugendkriminalität – Diskurse, Verstehen und (psychoanalytisch) pädagogische Antworten. In B. Ahrbeck, M. Dörr, & J. Gstach (Hrsg.), *Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten* (S. 9-24), Psycho-sozial Verlag.
- Aktion Mensch e.V. (2024). *Inklusionsbarometer Jugend: Eine Studie zu ungleichen Teilhabechancen von jungen Menschen in Deutschland*. Aktion Mensch e.V. <https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/aktion-mensch-inklusionsbarometer-jugend.pdf?v=73cddb6a>
- Albrecht, A. (2017). Politische Bildung auf Sparflamme: Zu wenige Stunden und zu viel fachfremder Unterricht. *Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung* (3), 12–13.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2015). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/661>
- Bartz, J. (2026). Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung aus der Perspektive der Disability Studies. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 154-158). Beltz Juventa.
- Bauer, C. (2014). Subjektorientierung in der schulischen politischen Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann, & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 258–266). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1959>
- Baumert, B., Vierbuchen, M.-C., & Team BRIDGES Inklusion (2020). Inklusion im interdisziplinären Diskurs – die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen in der Werkstatt Inklusion. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 13-44). Waxmann Verlag.
- Besand, A., & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert, & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–60). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bittlingmayer, U., Gerdes, J., & Sahrai, D. (2012). Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen: Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen: Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 130–148). Wochenschau Verlag.
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2021). Positionspapier zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 1 (1), 92–101. <https://doi.org/10.35468/5750-06>
- Blöße, J., & Schön, M. (2020). Inklusive politische Bildung: Herausforderungen, Implikationen und Gestaltungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/536/419>
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Boger, M. – A., & Plietker, A. (2024). Inklusive politische Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann, & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 231–239). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1959>
- Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*. Wochenschau Verlag.
- Bonfig, A., & Westerkamp, A. (2017). Förderschülerinnen und Förderschüler – eine vernachlässigte Gruppe gesellschaftswissenschaftlicher Didaktik? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(1), 147–151.
- Bremer, H. (2012). „Bildungsferne“ und politische Bildung: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen: Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 27–41). Wochenschau Verlag.
- Bremer, H., Cora, S., Opheys, C., & Zosel, T. (2024). Das Feld der politischen Bildung: Konturen und exemplarische Einordnungen kontroverser Debatten um Neutralität, Diskriminierungskritik und politische Grundbildung. In H. Feldman, L. Pelzel, & A. Säman (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung* (S. 49–64). Westfälisches Dampfboot.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559667>

- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. SINUS-Studie im Auftrag der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, DFL Stiftung & bpb.
- Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B., Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J., & Wohnig, A. (2024). Einleitung: Annahmen, Begründungen, Praxisfelder kritischer politischer Bildung (S. 12–26). In Y. Chehata et al. (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (2. Aufl.). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1959>
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., & Strohmeier, K.-P. (2025). *Kinder: Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Engartner, C. & Engartner, T. (2022). Stärker im Verbund. Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/politische-bildung-2022/515539/staerker-im-verbund/>
- Fabel-Lamla, M., & Meyer-Jain, C. (2024). *Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht: Neue Herausforderungen für schulische Praxis und Professionalisierung*. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30424/pdf/Fabel-Lamla_Meyer-Jain_2024_Multiprofessionelle_Kooperation.pdf. <https://doi.org/10.25656/01:30424>
- Frede, D. (2011). Staatsverfassung und Staatsbürger (III 1–5). In O. Höffe (Hrsg.), *Aristoteles Politik* (S. 203–212). Akademie Verlag.
- Freire, P. (2022). Pädagogik der Unterdrückten. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 365–377). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9>
- Gill, T. (2023). Solidarität in Zeiten der Differenz – Perspektiven der politischen Bildung. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam*. Wochenschau Verlag.
- Giroux, H. (2022). Critical pedagogy. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 717–732). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9>
- Gröger, D. (2014). Der blinde Fleck der Fachdidaktik?! – Politische Bildung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen“. In R. Behrens (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der politischen Bildung: Überdenken – weiterdenken* (S. 71–83). Wochenschau Verlag.
- Hafeneger, B. (2008). Politische Jugendbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 349–357). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfritsch, N. (2025). Solidarität – Oder die Darstellung eines Füreinander zur kollektiven Änderung struktureller Ungerechtigkeiten. In *Sorge und Solidarität: Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion* (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der DGfE). Budrich.
- Himmelmann, G. (2010). Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und politischer Bildung. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Jöhnck, J. & Baumann, S. (2022). *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1912>
- Jugel, D., Hölzel, T., & Besand, A. (2020). Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In D. Meyer, W. Hilpert, & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 23–37). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kaplan, A. & Roos, S. (2021). Jugenddelinquenz als genuines Handlungsfeld der Sonderpädagogik Emotionaler und Sozialer Entwicklung? Einführendes zu einer interdisziplinären Perspektive. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 3–25). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31601-3>
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Kleist, J. O., Weiberg, M., & Schöll, A. (2023). *Mehr Demokratie fördern! Mehrheit sieht Demokratie unter Druck und befürwortet längerfristige Unterstützung der Zivilgesellschaft*. DeZIM Institut. https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5657.pdf
- Küpfer, B., Sandal-Önal, E., & Zick, A. (2023). Demokratiegefährdende Radikalisierung in der Mitte. In A. Zick, B. Küpfer, & N. Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (S. 91–147). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lösch, B. (2010). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (S. 115–129). Wochenschau Verlag.

- Lösch, B., & Eis, A. (2024). Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann, & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 40–49). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1959>
- Lösch, B., & Rodrian-Pfennig, M. (2014). Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In A. Eis & D. Salomon (Hrsg.), *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der politischen Bildung* (S. 28–58). Wochenschau Verlag.
- Markowetz, R. (2026). Didaktik. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 227–239). Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-sek-i/ge/index.html>
- Niehoff, M. (2017). „Politische Bildung ist wichtig!“ Statements für die politische Bildung. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann: Einführung in die politische Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Nonnenmacher, F., & Wohnig, A. (2024). Politische Aktion und politische Bildung: Widersprüche in der Fachdiskussion und Bildungspotenziale. In H. Feldman, L. Pelzel, & A. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung* (S. 285–293). Westfälisches Dampfboot.
- Petri, A. (2019). Emotionen im Politikunterricht. Perspektiven für die Praxis politischer Bildung. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Emotionen im Politikunterricht* (135–149). Wochenschau Verlag.
- Pohl, K. (2014). Schulischer Fachunterricht. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 186–194). Wochenschau Verlag.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt*. Beltz Verlag.
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H., & Erhart, M. (2023). *Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPS study on youth mental health and health-related quality of life*. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1129073. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073>
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse unter Ungleichen – Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Rüegger Verlag.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen – Ergebnisse von 8- bis 17-jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf
- Robert Bosch Stiftung. (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte – Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Sander, W. (2014). *Handbuch politische Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Salomon, D. (2012). *Demokratie*. PapyRossa Verlag.
- Scherr, A. (2010). Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (S. 303–315). Wochenschau Verlag.
- Scherr, A. (2019). Solidarität: Eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? *Widersprüche*, 39(1), 9–17.
- Schiele, S. (2012). Elementarisierung als neue Strategie für politische Bildung. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen: Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 77–88). Wochenschau Verlag.
- Schmiederer, R. (1971). *Zur Kritik der politischen Bildung: Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts*. Europäische Verlagsanstalt.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung* (Stellungnahme). <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Stein, R., & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R., & Müller, T. (2024). Verhaltensstörungen und emotional-sozialer Entwicklungsbedarf: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19–45). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-045305-0>
- Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (2023). Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In R. Stein, T. Müller, & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (15–32), Julius Klinkhardt.

- Sutor, B. (2016). Meine Didaktik des politischen Unterrichts basiert auf der Tradition der Praktischen Philosophie. In K. Pohl (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik* (48-61). Wochenschau Verlag.
- Vennemeyer, K. (2019). Inklusion im Politikunterricht: Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung: Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 35-49). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25716-3>
- Walkenhorst, P. (2019). Überlegungen zur künftigen Positionierung einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 102-115. <https://doi.org/10.35468/5750-07>
- Wasenitz, S. (2024). Gesellschaftswissenschaftliche Stundentafeln der Bundesländer im Vergleich: Eine Systematisierung bildungsföderalistischer Heterogenität. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15(1), 84-98, <https://doi.org/10.46499/2418>
- Weisser, J. (2016). Partizipation. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick, & G. Anthor (Hrsg.), *Handlexikon Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 421-423). Kohlhammer.
- Wevelsiep, M., & Wevelsiep C. (2023). Politisch-demokratische Bildung und Verhaltensstörungen. In T. Stein, T. Müller, & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 146-157). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wohnig, A. (2013). Die Notwendigkeit eines kritischen Anspruchs politischer Bildung am Beispiel der Kontroverse um Demokratie-Lernen. In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute kritische politische Bildung?* (S. 265-275). Wochenschau Verlag.
- Zoch, G., & Wamsler, S. (2024). From rally to reality: Unveiling long-term dynamics in political trust over two years of COVID-19 in Germany. *Political Research Exchange*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2474736X.2024.2403438>