

Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften zum Thema Demokratiebildung

Sebastian Link^{1,*} & Helmar Schöne^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,

Abt. Politikwissenschaft, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: sebastian.link@ph-gmuend.de, helmar.schoene@ph-gmuend.de

Zusammenfassung: Als Antwort auf die vielfältigen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Demokratie in der Gegenwart ist die Stärkung von Demokratiebildung in den letzten Jahren stärker in den Fokus sowohl der Öffentlichkeit als auch der Bildungspolitik gerückt. Nach wie vor besteht jedoch eine Lücke zwischen den normativen Bekenntnissen zur Demokratiebildung und den tatsächlich stattfindenden Bildungseinheiten im Schulalltag. Insbesondere in der Grundschule fehlt eine politische Demokratiebildung weitgehend. Auch im sozialwissenschaftlich ausgerichteten Sachunterricht werden nur selten Aspekte von Demokratie und Politik thematisiert. Eine Ursache für dieses Defizit liegt unter anderem in den professionellen Handlungskompetenzen der (angehenden) Lehrkräfte. Der Beitrag stellt ein für die Lehrkräftebildung entwickeltes Fortbildungskonzept vor, das auf die Förderung der fachdidaktischen Professionskompetenz zur Vermittlung von Demokratiebildung abzielt. Der Charakter des Sachunterrichts als Integrationsfach erfordert ein fächerübergreifendes Angebot. Es richtet sich an Lehramtsstudierende und Lehrer*innen aller Fächer und soll die Aneignung von für die Gestaltung von Demokratiebildung erforderlichen fachdidaktischen Kompetenzen unabhängig von den Studien- und Unterrichtsschwerpunkten der Teilnehmenden ermöglichen. Neben der konzeptionellen Vorstellung des Fort- und Weiterbildungsprogramms geht der Beitrag auch auf das Studiendesign sowie erste Ergebnisse der begleitenden quasi-experimentellen Interventionsstudie ein. Anknüpfend an Studien zur professionellen Kompetenz von Politiklehr*innen wurde ein Forschungsprogramm entwickelt, das die Facetten des politikdidaktischen Wissens, der Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Behandlung von Demokratiebildung zum Gegenstand hat.

Schlagwörter: Demokratie; Demokratische Bildung; Sachunterricht; Lehrerfortbildung; Grundschule; Professionalität



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung: Demokratiebildung durch Sachunterrichts-Lehrkräfte

Noch vor wenigen Jahren wurde in der Bildungspolitik und -wissenschaft im Nachgang des so genannten PISA-Schocks vor allem auf die Förderung von Lesekompetenzen und der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung geschaut. Es dominierte die Sorge, dass dem Land die Ingenieur*innen ausgehen könnten. Gegenwärtig sind vermehrt auch Stimmen zu vernehmen, die fragen, was eigentlich mit einem demokratischen Land geschieht, dem die Demokrat*innen ausgehen (Schöne & Carmele, 2024). Entsprechend ist die Stärkung von Demokratiebildung stärker in den Fokus öffentlicher, politischer und wissenschaftlicher Debatten gerückt.

Ursächlich sind die gegenwärtigen Herausforderungen der liberalen Demokratie, also tiefgreifende Wandlungsprozesse in Gesellschaft und Politik. In der Politikwissenschaft ist wahlweise von „Krisen“ (Przeworski, 2020), von einer „Regression“ (Schäfer & Zürn, 2021), vom „Zerfall“ (Mounk, 2018) oder sogar vom „Sterben“ (Levitsky & Ziblatt, 2018) und der Zerstörung (Amlinger & Nachtwey, 2025) der Demokratie die Rede. Als Kennzeichen für diese Krise gelten u.a. die Wahlerfolge rechtspopulistischer und -extremistischer Parteien sowie Vertrauensverluste in demokratische Institutionen. Zuletzt ist deutlich geworden, dass entsprechende Orientierungen und Verhaltensweisen auch von jungen Menschen geteilt werden. Bei den zurückliegenden Wahlen hat die als rechtsextremistisch eingestufte „Alternative für Deutschland“ (AfD) in der Gruppe der Jungwähler*innen mit am besten abgeschnitten. Die Jugendwahlstudie 2024 hat gezeigt, dass Schüler*innen sehr wenig über Politik wissen und ihnen vielfach ein Verständnis für die Gefährdung der Demokratie durch Extremismus fehlt (Maas & Maas, 2025). Auffällig sind zudem „die massiven Schulformunterschiede des mittleren politischen Wissens“ (Abs et al., 2024, S. 73) zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen.

Auf diese Herausforderungen ist inzwischen vielfältig reagiert worden: Stiftungen plädieren für mehr und bessere Demokratiebildung in den Schulen (Hertie-Stiftung, 2023), Wissenschaftsorganisationen wie die Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusminister*innenkonferenz empfehlen Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrkräftebildung zu verankern (SWK, 2024), Kultusministerien erlassen Verordnungen, welche die Demokratiebildung zum verbindlichen Unterrichtsgegenstand erklären (MK BW, 2023) und auf wissenschaftlichen Tagungen werden Konzepte für Demokratiebildung vorgestellt, debattiert und evaluiert (z. B. Busch et al., 2025). Darunter finden sich auch erste Fortbildungsangebote für Grundschullehrkräfte zur Stärkung ihrer Demokratiebildungskompetenzen (z. B. Fit4EU, 2023; bereits älter: Richter 2008).

Allerdings haben all diese Bemühungen (noch) nicht ihre strukturelle Entsprechung im Schulalltag von Lehrkräften gefunden. Zwar hat der Bildungsföderalismus zu unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern geführt, im Großen und Ganzen ist aber der geringe Umfang des Politikunterrichts, der für die Demokratiebildung ein Ankerpunkt sein könnte, nicht wesentlich gestärkt worden (u.a. Abs et al., 2025, S. 70ff.; Gökbudak, 2022). Auch als übergreifendes Unterrichtsprinzip ist Demokratiebildung nicht flächendeckend verbreitet. In den Lehramtsstudiengängen finden sich nur an wenigen Hochschulstandorten explizite Angebote zur Demokratiebildung (Abs et al., 2025, S. 182ff.; Franzmann et al., 2022). Im jüngsten Schulbarometer ist mehr als die Hälfte der befragten Lehrer*innen der Meinung, dass im Bereich Demokratiebildung deutlich mehr getan werden müsste (Robert Bosch Stiftung, 2025).

Dieses Defizit an Demokratiebildung findet sich insbesondere auch in Grundschulen. Studien zeigen, dass im Sachunterricht der Grundschule Demokratiebildung weitgehend nicht stattfindet (Maus, 2024). Aufgrund der Personalstruktur an Grundschulen, die dazu führt, dass alle Lehrer*innen, unabhängig von ihren studierten Fächern, für Demokratiebildung zuständig sind, bedarf es entsprechender Fortbildungen fächerübergreifend. Mit

seiner Vielperspektivität als wichtigem Merkmal des Faches (Albers, 2017; GDSU, 2013) bietet der Sachunterricht prinzipiell ideale Voraussetzungen für die Gestaltung von Demokratiebildung. Hier ließe sich, sozusagen im Kleinen und im Konkreten, gestalten, was in Leitfäden und Empfehlungen zur Demokratiebildung oftmals gefordert wird: Demokratiebildung sei nicht nur Aufgabe des politischen (und historischen) Fachunterrichts, sondern aller Fächer und der Schulentwicklung.

Für das verbreitete Fehlen von Demokratiebildung im Sachunterricht der Grundschule gibt es verschiedene Erklärungen: Ein Großteil der Sachunterrichts-Lehrkräfte muss sich dem Thema stellen, „ohne politik-didaktische oder gar politikwissenschaftliche Lehrveranstaltungen belegt zu haben“ (Goll & Goll, 2023, S. 68). Für Baden-Württemberg lässt sich dieser Sachverhalt exemplarisch quantifizieren: Weniger als drei Prozent der Studierenden des Grundschullehramtes sind in den Schwerpunkt Politische Bildung im Rahmen des Sachunterrichts eingeschrieben (Maus & Schöne, 2022). Eine andere Erklärung sind die Selbstkonzepte der Lehrer*innen (Maus 2024, S. 184): Lehrkräfte erachten politische und gesellschaftliche Themen als kompliziert und konflikthaft. Entsprechend werden sie – aus Angst vor der eigenen fachlichen und didaktischen Überforderung – eher gemieden. Auch Bedenken, die Kinder mit politischen Themen zu überwältigen, sind weit verbreitet. Angesichts der Konflikthaftigkeit von Politik fürchten Lehrer*innen um die Harmonie in ihren Klassen. Zudem führt die Fehldeutung des Kontroversitätsgebotes als Neutralitätsgebot für die politische Bildung zu Unsicherheiten bei den Lehrkräften (vgl. Reinhardt, 2021, S. 38). Schließlich verwechseln Lehrkräfte politische Bildung mit sozialem Lernen und unterschätzen die Potenziale politischer Bildung (vgl. Gloe & Oeftering, 2017, S. 22f). Daher sind beim Nachdenken über die Förderung von Demokratiebildung die Lehrpersonen als zentrale Akteur*innen der Unterrichtsplanung sowie die Lehrkräftebildung mit ihren verschiedenen Phasen von der Aus- bis zur Fortbildung in den Mittelpunkt zu stellen: Im vorliegenden Beitrag wird ein erprobtes Fortbildungskonzept vorgestellt, das auf die Stärkung einer fächerübergreifenden fachdidaktischen Professionskompetenz von Grundschullehrkräften zur Gestaltung von Demokratiebildung zielt. Dafür findet zunächst die fachliche und theoretische Verortung des hier zugrunde gelegten Verständnisses von Demokratiebildung einerseits und des Verständnisses professioneller Handlungskompetenz andererseits statt (Kap. 2). Im dritten Kapitel wird eine didaktisch-methodische Verortung der Fortbildung vorgenommen, indem insbesondere das Blended-Learning-Format dargestellt und begründet wird. Zudem werden die Inhalte und der Verlauf des Lehrkonzeptes sowie die Arbeit mit den darin enthaltenen Lern- und Erklärvideos vorgestellt. Im abschließenden vierten Kapitel werden Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Evaluation der Fortbildung präsentiert. Es handelt sich um eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit Experimental- und Kontrollgruppe sowie drei Messzeitpunkten im Pre-, Post- und Follow-Up-Design.

2 Fachliche und theoretische Verortung: Professionskompetenz für Demokratiebildung

Die Anforderung, auf die aktuellen Herausforderungen der liberalen Demokratie zu reagieren, legt es nahe, Demokratiebildung und Politische Bildung nicht als unterschiedliche Ansätze zu denken, wie es in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Debatten der letzten Jahre zum Teil geschehen ist (Oeftering, 2024). Denn, wenn die Krise der Demokratie gesellschaftliche und politische Ursachen hat, dann lässt sich Demokratiebildung nicht, quasi von politischen Inhalten befreit, nur durch vermehrte Gelegenheiten des sozialen Lernens oder neue Partizipationsangebote für Schüler*innen gestalten. Die Etablierung beispielsweise von Klassenräten, AGs von Streitschlichter*innen oder demokratischer Kommunikation im Unterrichtsalltag sind wichtige Maßnahmen. Sie sind aber nicht ausreichend, wenn Demokratiebildung nicht immer auch

Aspekte des politischen Lernens umfasst. Hier wird einem Verständnis von Demokratiebildung gefolgt, das die vielfältigen Ansätze und Ziele von Bildungsbemühungen zur Initiierung von Lernprozessen zu Demokratie und zum demokratischen Zusammenleben nicht übersieht (vgl. zu Begriff und Ansätzen Achour, 2025; May, 2022; Oberle, 2022), das aber die Auseinandersetzung mit dem Zusammenleben in der Demokratie als politischer Gemeinschaften ins Zentrum rückt.

Eine solche Perspektive wurde u.a. auch im 16. Kinder- und Jugendbericht eingenommen:

„Vor dem Hintergrund eines [...] Verständnisses von Politik als ‚Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt‘ [...] konturiert die Sachverständigenkommission die Konzepte ‚politische Bildung‘ und ‚demokratische Bildung‘, bezieht sie aufeinander und kommt zu dem Schluss, dass eine klare Abgrenzung nicht zielführend ist“ (BMFSFJ, 2020, S. 8).

Politische Bildung ist stets Demokratiebildung und Demokratiebildung ist ohne das Politische und Politik nicht zu denken, „denn Politik ist das prägende Merkmal der politischen Gesellschaft (Greven) und damit auch von Demokratie“ (Massing, 2002, S. 184).
Ziel der Demokratiebildung

„ist die Förderung von Mündigkeit und Emanzipation. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, das bestehende demokratische System zu analysieren, zu reflektieren, zu kritisieren und so zu gestalten, dass sie selbst darin ein glückliches Leben führen können“ (Gloe, 2022, S. 326).

Politische Mündigkeit erfordert ein Bündel verschiedener Kompetenzen: Schüler*innen benötigen – genauso wie Bürger*innen im Allgemeinen – politisches Basiswissen, sie sollen eigene politische Urteile fällen können, politische Handlungsmöglichkeiten kennen und über demokratische Wertorientierungen verfügen (Detjen et al., 2012). Ein umfangreicher Kompetenzkatalog wie dieser soll und darf aber nicht überfordern. Es ist nicht das Bildungsziel, alle Schüler*innen zu „Aktivbürger*innen“ zu erziehen. Stattdessen ist bereits viel erreicht, wenn aus „desinteressierten Bürger*innen“ (die Begriffe knüpfen an eine Unterscheidung des Politikdidaktikers Joachim Detjen an) „reflektierte Zuschauer*innen“ werden (Pohl, 2019).

Dies gilt auch für die Demokratiebildung an Grundschulen, denn „hier kommt die politische Bildung im engeren Sinne bislang viel zu kurz“ (Oberle, 2022, S. 710). Das im Folgenden vorgestellte Fortbildungskonzept stellt deshalb bewusst politische Aspekte in den Mittelpunkt des Sachunterrichts. Politik wird als Aufgabe sichtbar, Entscheidungen für die Gemeinschaft, in der wir leben, zu treffen und dabei kontroverse Auseinandersetzungen über mögliche Problemlösungen zu führen. Es wird mit einem Unterrichtsbeispiel gearbeitet, in dem in der fiktiven Kommune „Brummihausen“ die Frage geklärt werden soll, wie mit dem dichten Verkehrsaufkommen, insbesondere von LKWs, die das Dorf und seine Einwohner belasten, umzugehen ist. Welche politischen Akteur*innen sind dabei beteiligt und einflussreich? Welche Interessen spielen eine Rolle? Welche Problemlösungen (Umgehungsstraße, Geschwindigkeitsreduzierung, Sperrungen) sind denkbar? Die Schüler*innen sollen anhand dieses lebensweltnahen Beispiels verstehen, was Politik ist, nämlich der Streit um die Gestaltung des öffentlichen Raums, bei dem unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen sind (zum Politikbegriff vgl. Frech & Massing, 2020).

Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrer*innen für die Gestaltung von in diesem Sinne verstandener Demokratiebildung? Zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften sind die beiden Facetten „Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2006). Shulman (1986) hat vorgeschlagen, beim Professionswissen zwischen Organisations- und Beratungswissen, allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zu unterscheiden. Bezüglich der

Facette „Kompetenzen“ wird zwischen „Überzeugungen und Werthaltungen“, „motivationalen Orientierungen“ und „selbstregulativen Fähigkeiten“ (Baumert & Kunter, 2006) differenziert. In der Politikdidaktik hat Weschenfelder ein Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrkräften erarbeitet, das die kognitiven und motivationalen Bedingungen professioneller Handlungskompetenz in den Blick nimmt und sie in Beziehung zu Professionswissen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen setzt (Weschenfelder, 2014).

Daran anknüpfend wurde für die Evaluation der in diesem Beitrag vorgestellten Fortbildung ein Arbeitsmodell (s. Abb. 1) entwickelt, das neben der Facette des politikdidaktischen Wissens die Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Behandlung von Demokratiebildung im Sachunterricht der Grundschule umfasst. Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35), verstanden.

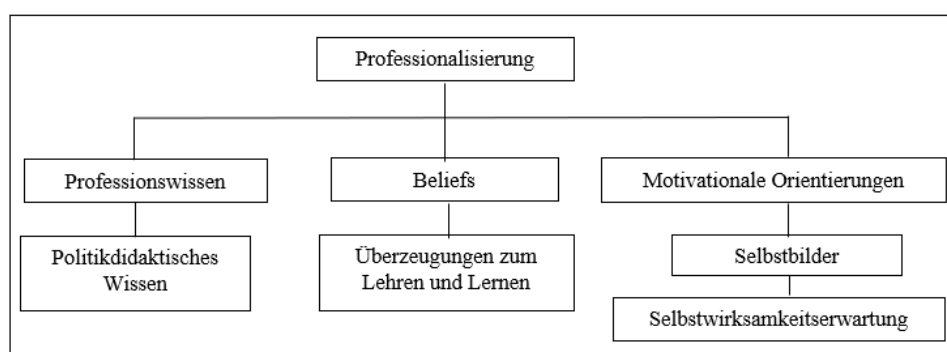


Abbildung 1: Arbeitsmodell der Interventionsstudie (eigene Darstellung angelehnt an Weschenfelder, 2014)

Wir folgen damit dem kompetenzorientierten Professionsansatz, der sich neben dem strukturtheoretischen und dem (berufs-)biografischen Ansatz als eine von drei Theorien etabliert hat, um professionelle Kompetenz im Lehrer*innenberuf zu bestimmen (Cramer & Drahnann, 2019; Terhart, 2011). Der kompetenzorientierte Professionsansatz beleuchtet, wie Lehrkräfte professionell handeln und sich weiterentwickeln, um den Anforderungen ihres Berufs gerecht zu werden. Unterricht wird hier als Kernaufgabe professionellen Lehrer*innenhandelns aufgefasst und Lehrkräfte werden als zentrale Akteur*innen der Unterrichtsplanung und -gestaltung verstanden. Entsprechend wird im Fortbildungskonzept mit den Teilnehmenden ein Unterrichtsvorschlag für die Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule erprobt.

3 Didaktisch-methodische Verortung und Durchführungshinweise: Fortbildung im Blended-Learning-Format

Blended Learning oder auch integriertes Lernen bezeichnet die Verbindung von Präsenzlehre mit Phasen des Online-Lernens (vgl. Graham, 2006, S. 41). Reinmann (2021, S. 4) konkretisiert, dass in Blended-Learning-Formaten Face-to-Face-Elemente mit synchronen oder asynchronen Online-Elementen kombiniert werden können. Cronje (2020, S. 120) führt in seinem Review „Towards a New Definition of Blended Learning“ aus, dass sich eine Definition von Blended Learning nicht nur auf die Kombination von organisatorischen und technologischen Elementen beziehen dürfe, sondern gleichermaßen die Elemente (1) Kontext, (2) Theorie, (3) Methode und (4) Technologie berücksichtigen müsse. Entsprechend plädiert er für die folgende Definition: „the appropriate

use of a mix of theories, methods and technologies to optimise learning in a given context“ (Cronje, 2020, S. 120). Demnach steht nicht die organisatorische Abwechslung von Lernformaten im Vordergrund, sondern die didaktisch-methodische Integration der Elemente, sodass sich diese gegenseitig ergänzen. Die folgende Darstellung der didaktisch-methodischen Verortung sowie der Durchführungshinweise folgt dieser vierteiligen Definition Cronjes (2020).

1) *Kontext:*

Das Fortbildungskonzept „Demokratiebildung in der Grundschule“ richtet sich – vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel skizzierten Entwicklungsbedarfe – insbesondere an Grundschullehrer*innen, die Politische Bildung im Rahmen des Fachs Sachunterricht unterrichten. Angesprochen werden sowohl Lehrkräfte, die das Fach Sachunterricht fachfremd unterrichten, als auch solche, die das Fach Politikwissenschaft studiert haben. Die Fortbildung kann zudem in der hochschulischen Ausbildung eingesetzt werden. Damit unterbreitet sie, auch mit Blick auf die Vielperspektivität des Faches Sachunterricht, ein Angebot für eine breite Zielgruppe von der ersten bis zur dritten Phase der Lehrkräftebildung. Dabei stehen die Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen der Unterrichtsplanung im Mittelpunkt. Die konzeptionelle Ausgestaltung knüpft an deren jeweilige Bedarfe und die organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit an. Inhaltlich vermittelt die Fortbildung, anknüpfend an die folgenden sechs Leitfragen, nicht nur didaktisches Grundlagenwissen, sondern zeigt im letzten Lernmodul an einer Unterrichtseinheit mit zur Verfügung gestelltem Unterrichtsmaterial, wie Demokratiebildung in der Grundschule praktisch gestaltet werden kann:

- a.) Was bedeutet Demokratiebildung konkret?
- b.) Welche Grundlagen benötigt Politische Bildung im Sachunterricht?
- c.) Wie kommt Politische Bildung in den Sachunterricht?
- d.) Welche Rahmenvorgaben gibt es für Demokratiebildung im Sachunterricht?
- e.) Was sind Herausforderungen und Chancen für Demokratiebildung in der Grundschule?
- f.) Wie gestalten wir Demokratiebildung in der Grundschule ganz konkret?

2) *Theorie:*

Lernen wird im Rahmen des Fortbildungskonzepts nicht als passives Aufnehmen von Informationen verstanden, sondern vorrangig im Sinne der konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie als ein Prozess der aktiven und individuellen Wissenskonstruktion. Wissen wird nicht einfach übertragen, sondern durch die Verknüpfung mit vorhandenem Vorwissen sowie den eigenen Erfahrungen aufgebaut. Um das Problem einer Dichotomie bzw. eines linearen Modells zwischen konstruktivistischen und behavioristischen Prinzipien zu überwinden, schlägt Cronje (2006, S. 392) als integratives Modell eine 2x2-Matrix mit vier Quadranten vor, in denen die unterschiedlichen Elemente (oder Module) von Blended-Learning-Formaten verortet werden können.

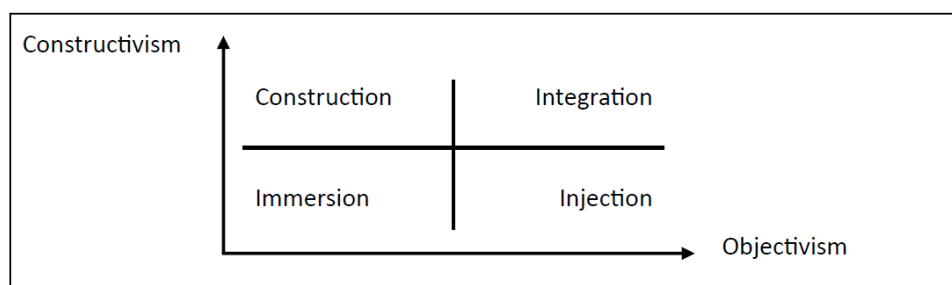


Abbildung 2: Integratives Modell der Lernparadigmen (Cronje, 2006, S. 392)

Die Nutzung von Lern- und Erklärvideos sowie die Bearbeitung des Unterrichtsbeispiels sind überwiegend im Schnittfeld der Quadranten „Construction“ und „Integration“ zu verorten: Strukturierte Wissensangebote werden mit aktiven, anwendungsbezogenen Lernprozessen verbunden. Aus professionstheoretischer Perspektive folgt das Fortbildungskonzept einem kompetenzorientierten Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität, indem Professionalisierung als die systematische Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen mit situationsspezifischer Anwendung definiert wird (Cramer & Drahm, 2019; Terhart, 2011). Die Teilnehmenden verbleiben nicht in einer rezeptiven Rolle, sondern aktivieren und erweitern ihr Wissen, indem sie neue theoretische Impulse damit in Verbindung setzen, ihr unterrichtspraktisches Vorwissen einbringen und auf konkrete Unterrichtssituationen übertragen. Dieser Prozess entspricht Ansätzen, die Professionalisierung als reflexive Bearbeitung beruflicher Anforderungen verstehen: Während der Online-Phasen erfolgt der Wissenserwerb selbstgesteuert und kognitiv aktivierend. In der anschließenden Präsenzphase wird das erworbene Wissen mit unterrichtspraktischen Erfahrungen sowie reflexiven Deutungen verknüpft und auf das Praxisbeispiel angewendet. Dadurch wird ein Theorie-Praxis-Transfer unterstützt, der als zentrales Merkmal professioneller Handlungskompetenz gilt. Die in die Lern- und Erklärvideos der Selbstlerneinheit integrierten offenen Aufgabenstellungen fördern diesen Professionalisierungsprozess in der konkreten Umsetzung: Die Teilnehmenden setzen sich beispielsweise mit Interviews von Fachdidaktiker*innen zum Begriff Demokratiebildung oder zum Beutelsbacher Konsens auseinander, in Form eines Podcasts mit den Chancen und Grenzen von Demokratiebildung in der Grundschule oder analysieren und reflektieren konkrete Unterrichtsbeispiele im Hinblick auf ihren Einsatz im Sachunterricht.

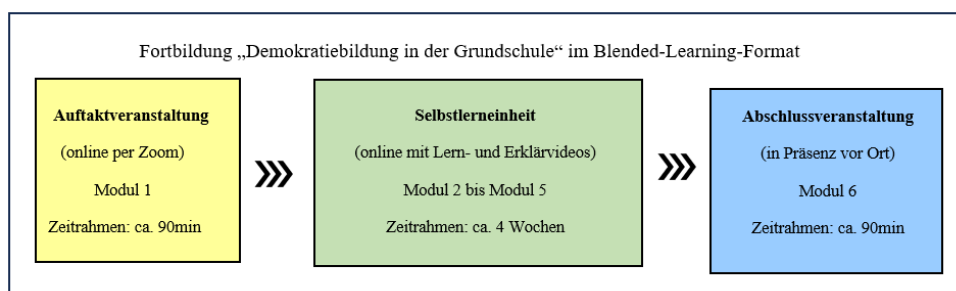


Abbildung 3: Übersicht Fortbildungsformat (eigene Darstellung)

3) *Methode:*

Die genaue Ausgestaltung von Blended-Learning-Formaten kann je nach Fort- oder Weiterbildungsangebot stark variieren, insbesondere in der Zusammensetzung von Online-Elementen und Präsenz-Angeboten. Im vorgestellten Fortbildungskonzept wurde eine Kombination von synchroner Online-Auftaktveranstaltung (Modul 1), asynchroner Arbeit mit Lern- und Erklärvideos (Module 2 bis 5) sowie synchroner Abschlussveranstaltung (Modul 6) in Präsenz gewählt (vgl. Abb. 3). Präsenz bedeutet in diesem Fall physische und nicht virtuelle Präsenz (Stanisavljevic & Tremp, 2021). Für jedes Lernmodul ist ein Zeitrahmen von ca. 60 bis 90 Minuten vorgesehen, je nach Zielgruppe und Organisationsstruktur bezieht sich der gesamte Fortbildungszeitraum auf ca. vier Wochen.

Es ist bereits deutlich geworden, dass zentrales Element des methodischen Vorgehens das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsvorschlag zur Gestaltung von Demokratiebildung ist. Das erfolgt einerseits in der synchronen Abschlussveranstaltung. Andererseits ist die Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial durchgehend in die Lern- und Erklärvideos integriert und dient über alle Lernmodule hinweg

als Praxis- und Unterrichtsbeispiel. Jenes fokussiert, in Anlehnung an das von Himmelmann (2016, S. 269) unter dem Stichwort „Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“ vorgestellte Modell, nicht auf den Aspekt des sozialen Lernens, sondern auf die Behandlung von Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform. Am Beispiel des fiktiven Orts Brummihäusen wird die kommunalpolitische Streitfrage „Wie können die Einwohner*innen der Gemeinde Brummihäusen mit dem erhöhten Verkehrsaufkommen umgehen?“ thematisiert. Auf diese Weise werden die Schüler*innen anhand eines lebensweltbezogenen Beispiels an die Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen herangeführt. Die Unterrichtseinheit orientiert sich am Politikzyklus (vgl. Massing, 1995, S. 859) und bezieht damit sowohl inhaltliche und prozessuale als auch institutionelle Elemente von Politik mit ein. In Anlehnung an die vier Unterrichtsphasen von Ackermann et al. (2013) wird für jede Phase der Unterrichtseinheit eine konkrete inhaltliche Leitfrage formuliert, die für die Schüler*innen während der gesamten Unterrichtseinheit visualisiert wird:

- Einstiegsphase: Was ist das Problem in Brummihäusen?
- Informationsphase: Wer ist alles am Konflikt in Brummihäusen beteiligt?
- Anwendungsphase: Wie könnte der Konflikt in Brummihäusen gelöst werden?
- Problematisierungsphase: Was ist meine eigene Meinung zum Konflikt in Brummihäusen?

Die in der Informationsphase eingesetzten Erklärvideos ersetzen an dieser Stelle als audiovisuelles Medium Rollenkarten als sprachlich-textuelles Medium. Sie bieten Potenzial für einen differenzierenden und zielgruppengerechten Unterricht in heterogenen Lerngruppen, da sie ein auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen abgestimmtes Lernen ermöglichen: Die Schüler*innen können in ihrem individuellen Tempo vorgehen, Inhalte bei Bedarf wiederholen und ggf. auch individualisiert mit Untertiteln ansehen (vgl. für eine ausführlich Beschreibung des Unterrichtsentwurfs Link & Schöne, 2024).

4) *Technologie:*

Explainity, Legetrickvideo, Lehrvideo, Lernvideo, Erklärvideo, Unterrichtsvideo, Tutorial oder Lern- und Erklärvideo – ein einheitlicher Begriff für audiovisuelle Medien, die Themen für bestimmte Zielgruppen aufbereiten, existiert nicht (Meller, 2024, S. 66). Oft werden die Begriffe synonym verwendet, sie unterscheiden sich aber im inhaltlichen Fokus, der technischen Ausgestaltung, dem Didaktisierungsgrad oder dem Grad des Storytellings (Wolf, 2015). Hier wird der Terminus Lern- und Erklärvideos verwendet, weil die Videos arbeitsintegrierte Aufgaben enthalten. Ihre Bereitstellung erfolgt über die Lern- und Kommunikationsplattform Moodle. Das ermöglicht, was für die Zielgruppe bedeutsam ist, die zeitlich flexible Nutzung sowie individualisierte Rückmeldungen, damit ein individueller Lernzuwachs nachvollzogen werden kann.

4 Erste Ergebnisse der Interventionsstudie und Ausblick

Für die mit der hier vorgestellten Fortbildung verbundenen Interventionsstudie wurde, wie bereits im zweiten Kapitel skizziert, ein Arbeitsmodell entwickelt. Es umfasst neben der Facette des politikdidaktischen Wissens die Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Behandlung von Demokratie und Politik im Sachunterricht der Primarstufe. Für die Gestaltung von Demokratiebildung benötigen Lehrer*innen eine Kombination dieser Kompetenzen. Die Erfassung des politikdidaktischen Wissens erfolgte anhand der adaptierten Items der „PKP-Studie“ (Weißeno et al., 2013, 2015; Weschenfelder, 2014), die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Behandlung von Demokratiebildung

anhand des Erhebungsinstruments von Schwarzer und Schmitz (1999). Selbstwirksamkeitserwartungen können sowohl allgemein als auch kontextspezifisch ausgeprägt sein und sich zudem auf Individuen oder Gruppen beziehen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Der folgende erste Einblick in die Daten der Interventionsstudie konzentriert sich auf einen ausgewählten Aspekt: die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die subjektive Gewissheit, aufgrund eigener Kompetenzen mit den neuen Anforderungssituationen umgehen zu können, welche die Demokratiebildung für Lehrkräfte bereithält, ist eine wichtige Voraussetzung, um sich an die Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu Aspekten von Demokratie und Politik überhaupt heranzutrauen und bei der Planung und Umsetzung entsprechenden Unterrichts kompetent zu agieren.

Zur Operationalisierung des Arbeitsmodells wurde eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit Experimental- und Kontrollgruppen sowie drei Messzeitpunkten im Pre-, Post- und Follow-Up-Design durchgeführt. Als Teilnehmende der Begleitforschung wurden aus forschungsökonomischen und -organisatorischen Gründen Studierende des Grundschullehramts befragt, weil es sich in der Feldphase als schwierig erwies, eine ausreichend große Zahl von Grundschullehrer*innen des aktiven Schuldiensts zu rekrutieren. Die Fokussierung auf Studierende erleichterte auch die Zusammenstellung von Experimental- und Kontrollgruppen.

Die Experimentalgruppen setzen sich aus Studierenden, die das Fach Sachunterricht studieren, zusammen. Sie haben die in diesem Beitrag vorgestellte Fortbildung besucht. Die Zusammensetzung dieser Gruppen bedarf einer genaueren Beschreibung: Es handelt sich um Studierende mit dem Schwerpunkt sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Dahinter verbergen sich Studierende, welche die Schwerpunktfächer Geographie, Geschichte, Wirtschaftswissenschaften oder Politikwissenschaft gewählt haben. Trotz der Schwerpunktwahl „Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht“ haben die meisten dieser Studierenden – ausgenommen diejenigen mit dem Schwerpunktfach Politikwissenschaft, die die kleinste Teilmenge in dieser Gruppe bilden – im bisherigen Verlauf ihres Studiums keine Veranstaltungen zu den Themenfeldern Demokratiebildung und Politik besucht. Die Experimentalgruppen wurden an zwei verschiedenen Hochschulstandorten, aber aus demselben Master-Ausbildungsgang rekrutiert; sie sind in den Abbildungen 4 und 5 mit EG_GD und EG_LB benannt. Die Auswahl bietet den Vorzug, die Wirkung der Fortbildung unabhängig vom Standort und den betreuenden Lehrpersonen zu vergleichen.

In den Kontrollgruppen wurde die Erhebung durchgeführt, ohne dass die Studierenden die Fortbildung besucht haben. Auch hier ist ein vertiefter Blick auf die Zusammensetzung der Gruppen notwendig, die bewusst verschieden ausgewählt wurden. Eine Gruppe bestand aus Sachunterrichtsstudierenden, in diesem Fall mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Sie hatte in ihrem Studium keinerlei Berührung mit Aspekten der Demokratiebildung (in den folgenden Abb. 4 und 5 als KG_NW benannt). Außerdem dienten als Kontrollgruppe Grundschulstudierende, die nicht das Fach Sachunterricht studieren, die aber in einer Veranstaltung des „Studiums generale“ zur „Demokratiebildung in der Schule“ rekrutiert wurden. In dieser Veranstaltung haben sich die Studierenden mit Inhalten und Ansätzen der Demokratiebildung befasst (KG_GF). Zusammengefasst unterscheidet das Studiendesign also eine Kontrollgruppe ganz ohne Vorwissen im Bereich der Demokratiebildung (KG_NW) und eine mit Vorwissen aus einer Lehrveranstaltung (KG_GF).

Abbildung 4 zeigt das Forschungsdesign mit den Erhebungswellen, den Experimental- und Kontrollgruppen sowie den Fallzahlen der Teilnehmenden. Die Erhebungen wurden in den verschiedenen Gruppen parallel durchgeführt. Der Zeitabstand zwischen Pretest und Posttest betrug zehn Wochen. In diesem Zeitraum wurde in den Experimentalgruppen die Fortbildung durchgeführt. Zwischen Posttest und Follow-Up lagen zwei Wochen. Das ist eine vergleichsweise kurze Zeit, so konnte aber sichergestellt werden, möglichst viele Teilnehmende auch mit der abschließenden Befragung zu erreichen.

Zur Untersuchung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA) unter Verwendung von SPSS durchgeführt. Die Überprüfung der Normalverteilungsannahme erfolgte mittels Shapiro-Wilk-Test. Dieser ergab keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung ($p > .05$), sodass die Voraussetzungen für die Durchführung der ANOVA als erfüllt angesehen werden kann.

Deskriptivstatistik										
	Gruppenzuordnung	N	Fehlend	Mittelwert	Median	Std.-abw.	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk	
									W	p
SWE	EG_GD1	43	0	2.85	3.00	0.573	1.50	4.00	0.962	0.170
	EG_GD2	40	0	3.83	4.00	0.517	2.75	5.00	0.950	0.076
	EG_GD3	36	0	3.74	3.88	0.755	2.25	5.00	0.955	0.147
	EG_LB1	35	0	3.04	3.00	0.494	2.25	4.00	0.939	0.053
	EG_LB2	15	0	3.58	3.75	0.460	3.00	4.50	0.910	0.136
	EG_LB3	24	0	3.82	3.75	0.653	2.75	5.00	0.947	0.234
	KG_GF1	38	0	2.97	3.00	0.607	1.50	4.00	0.944	0.057
	KG_GF2	28	0	3.47	3.50	0.737	2.00	4.75	0.959	0.331
	KG_GF3	21	0	3.39	3.50	0.478	2.25	4.25	0.951	0.352
	KG_NW1	39	0	2.71	2.75	0.478	2.00	4.00	0.951	0.091
	KG_NW2	32	0	2.63	2.75	0.431	1.50	3.50	0.962	0.302
	KG_NW3	23	0	2.67	2.75	0.485	2.00	3.50	0.894	0.019

Abbildung 4: Gruppengröße und deskriptivstatistische Auswertung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE); EG = Experimentalgruppen an zwei Hochschulen (s.o. im Text), KG = Kontrollgruppen mit den o.g. Eigenschaften. Die Zahlen in der ersten Spalte stehen für die Messzeitpunkte im Pre- (1), Post- (2) und Follow-up- (3) Design (eigene Berechnung und Darstellung)

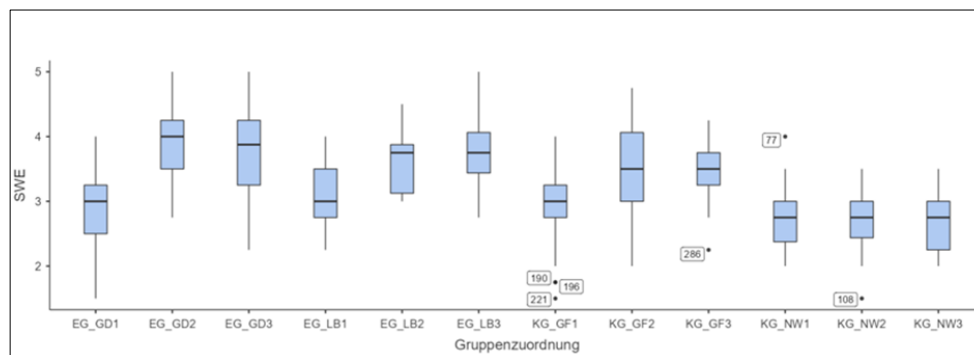


Abbildung 5: Boxplot: Entwicklung und Vergleich der Selbstwirksamkeitserwartung; zur Bezeichnung der Darstellung vgl. die Legende zu Abb. 4 und die Ausführungen im Text (eigene Berechnung und Darstellung)

Abbildung 5 stellt die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen in grafischer Form als Boxplots dar. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Teilnehmenden der Fortbildung (EG_GD, EG_LB) über die Messzeitpunkte hinweg die Selbstwirksamkeitserwartungen zunehmen; sie weisen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unmittelbar nach der Interventionsmaßnahme höhere Werte auf.

Die Auswertung in Form einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung (Messzeitpunkt: Pretest vs. Posttest; Gruppe: EG_GD, EG_LB, KG_NW) ergab einen signifikanten Haupteffekt des Messzeitpunkts, der auf eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen über die Zeit hinweist. Zudem zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe, was auf Unterschiede zwischen den Gruppen unabhängig vom Messzeitpunkt hindeutet. Darüber hinaus wurde eine signifikante Interaktion

zwischen Messzeitpunkt und Gruppe festgestellt ($F(2, 109) = 9,50, p < .001, \eta^2 p = .29$). Dies weist darauf hin, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen in den Gruppen unterschiedlich entwickelten. Während die Teilnehmenden der Experimentalgruppen (EG_GD, EG_LB) vom Pretest zum Posttest einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen zeigten, blieb dieser in der Kontrollgruppe ohne Vorkenntnisse in Demokratiebildung (KG_NW) aus. Die Effektstärke ist demnach als groß zu bewerten. Höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als die Gruppe ohne jedes Treatment haben auch jene Studierenden, die eine Lehrveranstaltung zur Demokratiebildung besucht haben (KG_GF).

Es zeigt sich also, dass Lehr- und Lerneinheiten zur Demokratiebildung – in der Form der präsentierten Fortbildung und im Rahmen einer diesbezüglichen Veranstaltung – bei den Teilnehmenden die subjektive Gewissheit gestärkt haben, neue und schwierige Anforderungssituationen, die mit der Gestaltung von Demokratiebildung verbunden sind, auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei weisen die Teilnehmenden der Fortbildung im Vergleich zu denen der Lehrveranstaltung im „Studium generale“ höhere Selbstwirksamkeitserwartungen auf.

Interessant ist der Blick – bei der gebotenen Vorsicht angesichts des kleiner werdenden N – auf die interne Differenzierung der Experimentalgruppe. Post-hoc-Analysen mit dem Bonferroni-Test zeigen, dass sich die Teilnehmenden mit dem Fach Politikwissenschaft im Pretest signifikant von den Studierenden mit den Schwerpunktfächern Geographie ($p = .04$), Geschichte ($p = .03$) und Wirtschaftswissenschaften ($p = .03$) unterscheiden. Erstere haben – aufgrund ihrer Ausbildung erwartbar – höhere Selbstwirksamkeitserwartungen. Zwischen den Studierenden der Geographie, Geschichte und Wirtschaftswissenschaften bestehen keine signifikanten Unterschiede ($p = .49$). Im Posttest zeigen sich dann keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den Teilnehmenden mit dem Studienfach Politikwissenschaft und den Teilnehmenden der Studienfächer Geographie ($p = .45$), Geschichte ($p = .42$) und Wirtschaftswissenschaften ($p = .22$). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die im Pretest bestehenden Unterschiede zwischen den Studienfächern im Posttest nicht mehr nachweisbar sind. Offensichtlich profitieren bezüglich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen auch jene Studierenden, die nicht den Fächer-schwerpunkt Politik belegt haben, von der Fortbildung.

Die Bearbeitung eines sich unmittelbar aus der oben beschriebenen Stichprobe ergebenden Forschungsdesiderats bleibt zukünftigen Untersuchungen vorbehalten: Welche Effekte hätte die Fortbildungsmaßnahme bei der Gruppe der Studierenden des naturwissenschaftlich ausgerichteten Sachunterrichts gezeigt, die in der vorliegenden Studie lediglich als Kontrollgruppe („ohne Treatment“) berücksichtigt wurde? Zudem wurden hier ausschließlich Daten zu einer einzelnen Facette des der Interventionsstudie zugrunde liegenden Arbeitsmodells präsentiert. Erste Befunde deuten jedoch darauf hin, dass sich in der Dimension des politikdidaktischen Wissens vergleichbare Zusammenhänge wie bei den Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen werden. Auch in diesem Bereich erweist sich die Fortbildungsmaßnahme als vergleichsweise wirksam, wobei Effekte über unterschiedliche Teilnehmendengruppen hinweg beobachtet werden können.

Die hier präsentierten ersten Befunde zu den exemplarisch ausgewählten individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen unterstreichen die Wirksamkeit von Maßnahmen der Demokratiebildung. Aus der Perspektive der in diesem Beitrag untersuchten Fortbildung ist insbesondere hervorzuheben, dass sich entsprechende Effekte nicht nur bei Studierenden mit politikwissenschaftlicher und politikdidaktischer Vorbildung zeigen, sondern auch bei Sachunterrichtsstudierenden mit anderen fachlichen Schwerpunkten. Dies ist vor dem Hintergrund des Qualifikationsprofils von an Grundschulen tätigen Lehrkräften von besonderer Relevanz. Der integrative Charakter des Sachunterrichts führt dazu, dass dieser häufig von Lehrkräften unterrichtet wird, die nicht über spezifische politikwissenschaftliche und politikdidaktische Kompetenzen verfügen. Durch gezielte

Fortbildungsmaßnahmen können entsprechende Qualifikationen erweitert werden, um zu vermeiden, dass Lehrkräfte sich bei der Gestaltung von Demokratiebildung subjektiv überfordert fühlen und infolgedessen als komplex oder konflikthaft wahrgenommene gesellschaftliche und politische Themen im Unterricht meiden.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H.J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M., Hellmich S.N., Hulkovych, V., Huschle, L. & Wasenitz, S. (Hrsg.). (2025). *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.3224/gwp.v74i4.05>
- Abs, H.J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J.F. (Hrsg.). (2024). *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Achour, S. (2025). Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik, Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S. 19–43). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2154>
- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. & Weinbrenner, P. (2013). *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Wochenschau.
- Albers, S. (2017). Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 11–19). Klinkhardt.
- Amlinger, C. & Nachtwey, O. (2025). *Zerstörungslust. Elemente des demokratischen Faschismus*. Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Billion-Kramer, T. (Hrsg.). (2021). *Wirksamer Sachunterricht. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten*. Schneider.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Drs.-Nr. 19/24200). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>
- Busch, M., Dittgen, M.W., Frerick, L. & Weyand, B. (2025). *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2248>
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weis (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cronje, J.C. (2006). Paradigms Regained: Toward Integrating Objectivism and Constructivism in Instructional Design and the Learning Sciences. *Educational Technology Research and Development*, 54 (4), 387–416. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9605-1>.
- Cronje, J.C. (2020). Towards a New Definition of Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18 (2), 114–121. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.001>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißenö, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Fit4EU. (2023). *Planspiele für die Primarstufe: PEP II*. Projekt „PEP“. <https://fit4eu.org/materialien/planspiele/primarstufe-planspiel>

- Franzmann, E., Berkemeyer, N. & May, M. (Hrsg.). (2023). *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beltz.
- Frech, S. & Massing, P. (2020). Politik/Politikbegriffe. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heideman (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 161–164). Wochenschau. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734409547>
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Gloe, M. (2022). Demokratie lernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 320–328). Wochenschau.
- Gloe, M. & Oeftering, T. (2017). Vielfach unterschätzte Potenziale politischen Lernens in der Grundschule. Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung* (S. 21–23). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845281636-19>
- Gökbudak, M. (2022). Schule als politikfreie Zone? Politische Bildung in der gymnasialen Oberstufe im Bundesländervergleich 2021. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, (3), 333–344. <https://doi.org/10.3224/gwp.v71i3.12>
- Goll, E.-M. & Goll, T. (2023). Politisches Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 55–72). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1409>
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Hrsg.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (S. 3–21). Pfeiffer.
- Hertie-Stiftung. (2023). *Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung von morgen*. <https://www.ghst.de/hertie-kommission>
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau.
- KM BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2023). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/faecheruebergreifend/demokratiebildung>
- Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*. DVA.
- Link, S. & Schöne, H. (2024). Was ist los in Brummhausen? Politik lernen in heterogenen Lerngruppen. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 5 (1), 14–22.
- Maas, R. & Maas, H. (2025). *Jugendwahlstudie Ostdeutschland Über ein neues Verständnis von Politik, Extremismus und Gemeinschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47181-1>
- Massing, P. (1995). Wege zum Politischen. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6_3
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 176–185). Wochenschau.
- Maus, D. (2024). Demokratiebildung in der Grundschule. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 175–189). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2097>
- Maus, D. & Schöne, H. (2022). Heterogenität braucht politische Bildung. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge* (S. 173–185). Waxmann.
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration* (S. 251–264). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12

- Meller, S. (2024). *Erklärvideos im Sachunterricht. Eine explorative Studie zum Umgang mit von Lehrkräften mit dem audiovisuellen Medium*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43856-2>
- Mounk, Y. (2018). *Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht*. Droemer.
- Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer.
- Oeftering, T. (2024). Demokratie-Lernen und/oder Politik-Lernen!? Eine fachdidaktische Debatte. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 149–161). Wochenschau.
- Pohl, K. (2019). *Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung?* <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/299121/politische-aktive-buergerinnen-und-buerger-ein-leitbild-fuer-die-politische-bildung/>
- Przeworski, A. (2020). *Krisen der Demokratie*. Suhrkamp.
- Reinhardt, S. (2021). Das vermeintliche Neutralitätsgebot für die politische Bildung. In S. Kenner & T. Oeftering (Hrsg.), *Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot* (S. 31–38). Wochenschau.
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free, Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 35. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact_Free_35.pdf
- Richter, D. (2008). *Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/demokratie.pdf
- Robert Bosch Stiftung. (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-lehrkraefte-2024>
- Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des Populismus*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schöne, H. & Carmele, G. (2024). Demokratiebildung in der Schule. Zur Einführung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 7–24). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2097>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft), 28–53. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60–61). FU Berlin. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (2021). *Digitale Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4291793>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission). (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft), 202–224, <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 68–77). Wochenschau.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weißeno, & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_10
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9>
- Wolf, K.D. (2015). Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi & K. Kaiser-Müller (Hrsg.), *Filmbildung im Wandel* (S. 121–131). New Academic Press.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Link, S. & Schöne, H. (2026). Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften zum Thema Demokratiebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 9 (2), 100–115. <https://doi.org/10.11576/hlz-8429>

Eingereicht: 30.10.2025 / Angenommen: 16.04.2026 / Online verfügbar: 22.05.2026

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Professionalization of (Future) Primary School Teachers in Democratic Citizenship Education

Abstract: In response to the numerous political and social challenges that democracy faces today, strengthening democratic citizenship education has become a greater topic of discussion in recent years, both in the public sphere and in education policy. However, there is still a gap between the normative declarations on democracy education and the instruction actually taking place in Germany's everyday school life. Even in social studies lessons, aspects of democracy and politics are rarely addressed. One reason for this shortcoming is, among other factors, the professional skills of ('future') teachers. This article presents a concept for teacher training that is designed to develop professional teaching skills for teaching democracy education. The nature of social studies in German primary schools as an integrative subject requires an interdisciplinary approach. The program addresses teacher training students and teachers of all subjects. It helps participants develop subject-specific teaching methods needed to design and to teach democracy education, regardless of their field of study or their teaching focus. As well as presenting the concept of the training, the article also discusses the study design and first findings from the parallel intervention study. Based on studies on the professional competencies of civic education teachers, a research program was developed that focuses on the aspects of civic education knowledge, beliefs about teaching and learning, and individual self-efficacy expectations regarding democracy education.

Keywords: democracy; democracy and education; primary school; teacher training; professional development