

Karl Porges | Birgit Menzel |
Stephanie Bachmann (Hrsg.)

Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung

Grundlagen, Praxisberichte,
Rahmenbedingungen

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Mit der Reihe *Bildung: Demokratie* soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema *Bildung: Demokratie* geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monographien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8287-6 Print
ISBN 978-3-7799-8288-3 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8289-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Jenny Pöttsch
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

DemokratieKulturBildung Diskussionsräume als Beitrag zur Stärkung von Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung <i>Karl Porges, Birgit Menzel und Stephanie Bachmann</i>	7
--	---

I Diskussion der Rahmenbedingungen

Die Expert:innentagung Lehrkräfteausbildung – ein institutionsübergreifendes Netzwerk <i>Marianne Huttel und Heike Scheika</i>	16
--	----

Demokratiebildung und die Frage der Haltung?! Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer:innenbildung <i>Susann Gessner, Reiner Becker und Philipp Klingler</i>	26
--	----

Demokratielernen motivierend, professionell und nachhaltig Planung, Begleitung und Wettbewerbsvorbereitung von demokratiepädagogischen Projekten an Schulen als Bestandteil der Lehrkräfteausbildung <i>Nikola Poitzmann und Bernt Gebauer</i>	38
--	----

Bildungsvorgaben und demokratische Strukturen – unvereinbar? <i>Benjamin Stello</i>	45
--	----

II Werkzeugkasten für Demokratiebildung an der Schule

Das Systemische Konsensieren – an Schulen nachhaltig demokratisch entscheiden <i>Doris Kästner und Anmekatrin Geißler</i>	60
---	----

Die „Jenaer Erklärung“ als Impuls für eine rassismuskritische Bildungsarbeit <i>Karl Porges, Christian Molitor und Uwe Hoßfeld</i>	78
--	----

Freiheit mit Flügeln aus Papier „SchreibKunst“ – Demokratieförderung durch Literarisches Schreiben in der Schule <i>Barbara Jericho und Erika Schellenberger-Diederich</i>	94
---	----

Das Prinzip Hoffnung Dialog, Montage und Differenzierung als Grundprinzipien kultureller Demokratiebildung am Beispiel des „Theater Direkt“ <i>Lorenz Hippe</i>	105
Die Erinnerung von Vorbildern und die Bedeutung von Ruhe und Zeit in der Selbstbild- und Zukunftsgestaltung bei Kindern und Jugendlichen <i>Thomas Gebauer</i>	116
Flächennutzungskonflikte als Grundlage für demokratische Bildung unter Berücksichtigung von fächerverbindendem Unterricht <i>Ursula Tilsner und Maik Wienecke</i>	131
III Demokratie vor Ort	
Handeln lernen <i>Marina Weisband</i>	150
Schule ist mehr als Lernen Kulturelle Bildung und Demokratiebildung als bewusst gestaltete Elemente der eigenen Schulkultur <i>Kathrin Carbow</i>	158
<i>DemokratieKulturBildung</i> in der Lehrkräfteausbildung Einblicke und Ausblicke zu einem Seminarentwicklungsprozess am Studienseminar für Gymnasien Marburg <i>Stephanie Bachmann, Corinna Biliás, Michael Fischer, Sebastian Gerber, Christof Peter, Jürgen Pöschl, Michael Röhrig und Monika Trieschmann</i>	166
Kollaboration und Solidarität – Zukünfte der Bildung neu denken und gestalten Beiträge der UNESCO-Projektschulen zur Lehrkräftebildung <i>Klaus Schilling</i>	176
Die Autor*innen	186

DemokratieKulturBildung

Diskussionsräume als Beitrag zur Stärkung von Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung

Karl Porges, Birgit Menzel und Stephanie Bachmann

„Eine demokratische Schule, die sich nicht nur um das Lernen und die Leistungen für Zeugnisse und die Berufsvorbereitung bemüht, sondern an die Erziehung junger Menschen zu verantwortungsbereiten Demokratinnen und Demokraten richtet, das ist nach meiner Erfahrung und Einsicht ein ganz wichtiges, wenn nicht gar das vordringlichste Ziel für die gegenwärtige und künftige Schulentwicklung in Deutschland und Europa.“ (Hamm-Brücher 2010, S. 5)

Schule ist ein Lern- und ein Lebensraum, ein Ort der Begegnung, der individuellen Entwicklung, des Strebens und Scheiterns, ein Ort, an dem Zukunft und Vergangenheit sich reiben und ein Spiegel gesellschaftlicher Zustände. Ihr großes Potenzial besteht darin, dass hier Sozialisationsprozesse kumulieren. Schließlich interagieren Kinder und Jugendliche bereits auf dem Schulweg und auf den Pausenhöfen, vor allem aber während des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen mit ihrer Umwelt. Schulische, also planvolle Sozialisation bezieht sich dabei auf gesellschaftliche Normen, Werte und Einstellungen (vgl. Hummrich/ Kramer 2017). Gleiches gilt für die Ausbildung von Lehrkräften (vgl. Franzmann et al. 2023). Die Vermittlung von Wissen, der Erwerb von Kompetenzen soll dabei zur aktiven Teilhabe an einer kreativen Gesellschaftsform qualifizieren. In diesem Sinne ist die Demokratiebildung als eine Form der politischen Bildung ein Querschnittsthema der Lehrkräfte(aus)bildung und ein Erziehungsauftrag aller Fächer (Beutel 2016; Brügelmann 2019; Ammerer et al. 2020; vgl. dazu auch KMK 2018, S. 4 und 8). Das 5. *Ranking Politische Bildung* aus dem Jahr 2022, das eine Ungleichbehandlung der Jugendlichen je nach Schulstufen, Bundesland etc. verdeutlicht, sollte hierbei unbedingt Beachtung finden (Gökbudak et al. 2022; vgl. auch Achour/ Wagner 2019). Vor diesem Hintergrund ist Demokratiebildung auch als Teil eines lebenslangen Lernens zu begreifen, für das die Kommission der Europäischen Gemeinschaften Basisqualifikationen formulierte, „die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft – am Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz, in realen und virtuellen Gemeinschaften und in der Demokratie“ (Kommission der Europäische Gemeinschaften 2000). Für die Professionalisierung pädagogischer Berufe lohnt daher die Verankerung der Demokratiebildung in Qualifizierungsprogrammen. Damerau et al. sprechen hier Empfehlun-

gen aus, die vom Menschenrechtsbezug, einem geschärften Blick für Gefahren bis hin zu Handlungskonzepten und Vermittlungskompetenzen reichen (Damerau et al. 2017, S. 54 f.).

Alle an Bildung Beteiligten sollten dabei die Dualität zwischen der Vermittlung von Inhalten über und die (Um-)Strukturierung hin zu einer schulischen Demokratie berücksichtigen. Schließlich benötigt eine Demokratie-„Bildung“, will sie lebendig sein, stets auch eine Demokratie-„Kultur“ vor Ort. Erst dann kann kritisch-konstruktives, demokratisches Denken Raum finden, um sich zu entfalten. Dabei geht es nicht darum, „demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren“, sondern sie „als demokratische Lebensform zu gestalten“ (Edelstein 2012, S. 43; vgl. dazu auch Birnbacher et al. 2023). Hermann Veith betont mit Blick auf die Demokratiekompetenz bei Kindern, dass die „gesellschaftliche Wertschätzung der Demokratie [...] sich nicht primär im Reden darüber, sondern im konkreten Handeln in einer inklusiv und partizipatorisch angelegten [Praxis]“ erweist (Veith 2012, S. 180). Es stellt sich daher die Frage: Verstehen wir Kinder und Jugendliche, aber auch Lehramtsanwärter:innen bzw. Referendar:innen, Lehrkräfte und Fachleiter:innen etc. hinreichend als Mitwirkende und Mitgestaltende einer ‚werte-vollen‘ Gesellschaft, auch in ihrer Verantwortung für eine schützenswerte, gefährdete Welt?

Eine Kultur der Wertschätzung, des Dialogs, der Achtung und Neugier für die Vielfalt menschlicher Seinsformen ist Grundlage und Vision für eine lebendige und wirksame Demokratiebildung. Vielerorts kann man sehen und erleben, dass Demokratie ein fragiles, gefährdetes Gebilde ist, das immer wieder neu erarbeitet, weiterentwickelt, erstritten und erlebt werden muss (vgl. u. a. Endreß et al. 2020; Merkel 2021; Boese 2021; Imbusch/Steg 2022). So sind Nachhaltigkeitsfragen „zunächst nur eine unter verschiedenen Herausforderungen für die Demokratie – werden aber von vielen Beobachter*innen als ihr potenziell größter Testfall angesehen“ (Gäbler/Hoßfeld 2023, S. 54). Gerade die von Schüler:innen getragene Fridays for Future-Bewegung stellt Lehrkräfte angesichts der Schulpflicht vor Herausforderungen, ist doch globale nachhaltige Entwicklung ein zentrales Anliegen der Bildungspolitik (vgl. Kurt 2016). Gemeinsame lokale Aktionen für mehr Klimaschutz/Nachhaltigkeit an der eigenen Schule nach dem Leitspruch *think global, act local* („Glokalität“) wären eine konstruktive, handlungsorientierte Alternative, die Bildung und Kultur gleichermaßen berücksichtigt. Gemeinsam könnte über Müllvermeidung, Baumpflanzungen und Schulhofgestaltung, das Ernährungsangebot der Schulspeisung, eine energetische Gebäudesanierung, Kooperationen mit Hilfsorganisationen etc. demokratisch gestritten und Veränderungen angestoßen werden.

Zentrale Grundlage für den dafür notwendigen Diskurs bietet der Beutelsbacher Konsens von 1976 (Wehling 1977; vgl. auch KMK 2018, S. 4). Das Magdeburger Manifest aus dem Jahr 2005, dem Gründungsdokument der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, betont, warum Engagement zwingend geboten

ist: „Erziehung zur Demokratie und politische Bildung stellen für die Schule, besonders für Lehrer:innen, eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Wichtigkeit und Dringlichkeit dar. Alle staatlichen und zivilgesellschaftlichen Kräfte sind gefordert, pädagogische Anstrengungen auf diesem Feld zu unterstützen, mit ausreichenden Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken“ (vgl. dazu Drücker 2023, S. 203). Mit Beschluss vom 6. März 2009, in der Fassung vom 11. Oktober 2018, veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) das Dokument „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ und betonte: „gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein“ (KMK 2018, S. 4). Neben Maßnahmen der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung finden sich hier u. a. auch Antworten zur Umsetzung in der Schule.

Seit 2018 liegen mit dem Europäischen Referenzrahmen zu Demokratiekultur weitere inhaltliche Empfehlungen vor. Das Dokument beschreibt dabei „ein Modell der Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen, wenn sie sich effektiv an der Kultur der Demokratie beteiligen und friedlich mit anderen in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften leben möchten“ (Europarat 2018, S. 5). Dabei ist es die Absicht der Autor:innen, „die Bildungssysteme in die Lage zu versetzen, die Lernenden auf das Leben als kompetente demokratische Bürger vorzubereiten“ (ebd.). Unter Beachtung dieser und weiterer Veröffentlichungen und Handlungsempfehlungen etc. sowie vor dem Hintergrund der Dualität zwischen Demokratiebildung und Demokratiekultur ergeben sich für die Gestaltung vor Ort drei zu hinterfragende Thesen: Schule bildet Demokratie. Schule demokratisiert Kultur. Schule kultiviert Bildung. Diese Thesen führten schließlich im Jahr 2022 zur inhaltlichen Gestaltung der „20. bundesweiten Expert:innen tagung Lehrkräfteausbildung“, die mit dem Titel „DemokratieKulturBildung – Querschnittsaufgabe(n) der Lehrkräftebildung“ zugleich den Grundstein für das hier vorliegende Werk legte (Abb. 1). Alle Beiträge des Sammelbandes folgen dabei der Idee, dass Demokratie, Kultur und Bildung zu Formen des Lehrens und Lernens beitragen können, die Partizipation und eine Kultur des Miteinanders stärken. Entsprechend bietet das Buch Räume, über Möglichkeiten von *DemokratieKulturBildung* in allen Phasen der Lehrkräftebildung nachzudenken.

Die Autor:innen der Veröffentlichung tragen dabei mit unterschiedlichen Profilen und Bausteinen zum komplexen und umfangreichen Prozess der Demokratiebildung/Demokratiekultur in Schule und/oder Lehrkräftebildung bei. Diese Perspektiven berücksichtigend gliedert sich das vorliegende Buch in drei Abschnitte: Diskussion von Rahmenbedingungen, Werkzeugkasten für Demokratiebildung an der Schule und Demokratie vor Ort.

In den ersten vier Beiträgen des ersten Abschnitts diskutieren die Autor:innen die Rahmenbedingungen, die demokratische Entwicklungen vorantreiben und stärken können. Den Beginn machen Heike Scheika und Marianne Huttel. An-

Abb. 1: Logo für die Expert:innentagung für Lehrkräftebildung 2022 „DemokratieKulturBildung“ (Künstlerische Gestaltung des Schmetterlingsemblems, entworfen von Ines Vielhaben und Stephanie Bachmann).



hand der Entstehung und Entwicklung der Expert:innentagung arbeiten sie heraus, wie wichtig der Aufbau und die Pflege von Netzwerken sind, gerade auch in der Lehrkräftebildung. Susanne Gessner, Reiner Becker und Philipp Klingler nähern sich in ihrem Beitrag „Demokratiebildung und die Frage der Haltung?! Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer:innenbildung“ dem Begriff der Haltung an und damit der Frage, was Haltung mit Demokratiebildung zu tun haben kann, muss/sollte. Dabei wird auch auf den Beutelsbacher Konsens eingegangen und konstatiert, dass Haltung als anspruchsvolles Bildungsideal verstanden werden muss. Denn Haltungen zu entwickeln und zu zeigen ist – sowohl individuell als auch gesellschaftlich – voraussetzungsvoll und bedarf offener und dynamischer politischer Bildungsprozesse. Auch Nicola Poitzmann und Bernt Gebauer haben das Thema, wie sich demokratische Haltung unterstützen lässt, im Blick, wenn sie in ihrem Artikel „Demokratielernen motivierend, professionell und nachhaltig“ beschreiben, wie sie Schulwettbewerbe zu demokratiepädagogischen Projekten begleiten. Sie machen deutlich, wie es gelingen kann, dadurch nachhaltige demokratiepädagogische Prozesse in Gang zu setzen. Am Beispiel des Lehrplans Geschichte in Schleswig-Holstein zeigt Benjamin Stello auf, wie Demokratie und Bürokratie in Lehrplandebatten miteinander im Widerstreit stehen, aber auch mindestens etwas versöhnt werden können. Er konstatiert daraus, dass nur ein offener, um die Sache ringender Diskurs und nicht ein Beharren auf bestimmten Positionen selbst schon Demokratie fördern kann.

Unter der Überschrift „Werkzeugkasten für Demokratiebildung an der Schule“ stellen wir im zweiten Abschnitt des Buches Projekte engagierter Lehrkräfte in Schulen vor, die überzeugend dokumentieren, wie Demokratiebildung auf unterschiedlichste Weise gelingen kann. Doris Kästner und Annkatrin Geißler stellen das Prinzip des systemischen Konsensierens als Methode der wertschätzenden

Demokratieerziehung vor. Sie nehmen das Mehrheitsprinzip unter die Lupe, welches ein gesundes Miteinander-Streiten und Aushandeln oft nicht zulässt. Ihre These ist, dass das System von Mehrheitsentscheidungen auch in der Schule einen Teil der Verantwortung der zunehmenden Polarisierung des politischen und gesellschaftlichen Diskurses mitträgt. Dem wollen sie entgegentreten. Karl Porges und Uwe Hoßfeld erläutern anschließend, warum rassismuskritische Bildungsarbeit nottut. Mit der Jenaer Erklärung, einer Biografie zum dialogischen Arbeiten sowie einem Songtext nähern sie sich der unterrichtlichen Behandlung mehrperspektivisch und fächerübergreifend bzw. -verbindend. Ein weiteres „Werkzeug“ haben Barbara Jericho und Erika Schellenberger-Dietrich entwickelt. Ihr Ansatz beschäftigt sich mit Demokratieförderung und literarischem Schreiben in der Schule. Dabei wird kreatives Schreiben als ein Weg zu weltoffener Haltung begriffen. Die vorgestellten literarischen Texte von Schüler:innen sind vor allem eines: Ausdruck von Demokratiefähigkeit und dem Wunsch, selbst zu sprechen. Die Schreibworkshops erlauben es, Differenzerfahrungen zu machen, Perspektivwechsel zu vollziehen und dadurch eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln, die nicht nur für das Verstehen von Literatur, sondern auch für das Leben in einer Demokratie zentral sind. Das Konzept von „Theater Direkt“ und damit verbunden konkrete theaterpädagogische Methoden zur Stärkung von Partizipation, Kooperation und Kreativität stellt der Theaterpädagoge Lorenz Hippe vor. Deutlich wird, dass gerade im gemeinsamen kollektiven schöpferischen Prozess die Verschiedenartigkeit der Beteiligten im Sinne von Demokratiebildung wirksam werden können. Als hierfür sehr zentral werden die drei Grundprinzipien Dialog, Montage und Differenzierung erläutert. Konkrete Schreibprodukte aus einzelnen Workshops veranschaulichen Umsetzungsmöglichkeiten methodischer Spielregeln. Thomas Gebauer stellt sich der Frage, wie das Leitbild einer gewaltfreien und glücklichen Kindheit zum soziokulturellen Fundament einer demokratischen Generationenverbindlichkeit werden kann und bezieht sich auf die Bedeutung von Ruhe und Zeit für die Selbst- und Zukunftsgestaltung bei Kindern und Jugendlichen. Anhand von konkreten Werkzeugen und Projektumsetzungen veranschaulicht er beeindruckende Wege, Kinder mit positivem Erleben und Erinnern als Kraftquellen und konkreten Handlungsoptionen zu stärken und zu schützen. Ursula Tilsner und Maik Wienecke beschäftigen sich mit Flächennutzungskonflikten als Grundlage für demokratische Bildung unter Berücksichtigung von fächerverbindendem Unterricht. Für die Verfasser:innen eignen sich diese Konflikte gut als Grundlage für eine Einbindung demokratischer Partizipation der Lernenden in den Unterricht. Konkret wird dies am Beispiel des Berliner Schlossplatzes verdeutlicht. Gerade fächerverbindender Unterricht, so die Überzeugung von Tilsner/Wienecke erlauben eine vernetzende Betrachtung von Konflikten und fördern dadurch einen dynamischen Kulturbegriff, der ein Element von mündiger Diskursfähigkeit ist.

„Demokratie vor Ort“ ist die Klammer der folgenden Beiträge. Sie nehmen das System Schule und Lehrkräftebildung als kulturellen Ort stärker in den Fokus. Marina Weisbands zentrale Frage ist: Wie gelingen Selbstwirksamkeitserfahrungen, wie können sich Menschen als gestaltende Personen und nicht als Konsumenten von Gesellschaft begreifen lernen. Für Marina Weisband ist Beteiligung Beziehungsarbeit. Es bedeutet viel Arbeit, Schulkultur demokratisch zu machen. Dazu gehören Fragen wie: Wozu sind wir hier in der Schule? Was sind unsere Ziele? Wie ernst nehmen wir unsere Schüler:innen? Das von Weisband entwickelte Konzept „aula“ hat als Prinzip, Schüler:innen im positivsten Sinne des Wortes radikal ernst zu nehmen. Denn, so Weisband, Schule kann der beste Schutz gegen Extremismus und Populismus sein. Auch Kathrin Carbow sieht die Schule als Ort des Lernens und als Kulturort. Ihr Ansatz ist es, ästhetische Bildung mit anderen Fächern zu verknüpfen. Kulturelle Bildung und Demokratiebildung sollten als bewusst gestaltete Elemente der eigenen Schulkultur entwickelt werden. Carbows Überzeugung ist es, wie sie in ihrem deskriptiven Praxisbericht ausführlich darlegt, dass kulturelle Bildung eine Querschnittsaufgabe von Schule sein muss und daher Knotenpunkt für andere Schnittstellen wie Ganztag, Inklusion, Demokratieerziehung, Digitalisierung. Carbows Conclusio: Schule ist mehr als Lernen. Sie ist als ein Modell der Welt im Kleinen *der* Ort für Demokratiebildung, für das Erleben von Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung. Stephanie Bachmann und Michael Fischer et al. geben Ein- und Ausblicke in den Entwicklungsprozess ihres Studienseminars und in den Weg in das UNESCO-Projektschulnetzwerk. Die Grundfragen, die dieser Entwicklung zugrunde liegen, waren: Demokratie ist nicht selbstverständlich. Wie können wir sie schützen und stärken in politisch und gesellschaftlich unruhigen und beunruhigenden Zeiten? Was bedeutet das für unsere Ausbildung von Lehrkräften, die einen Eid auf das Grundgesetz der Bundesrepublik und auf die Verfassung des Landes Hessen leisten? Wie können wir als Bildungsinstitution Demokratie leben, lehren und lernen und damit unserem „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (§ 2 des Hessischen Schulgesetzes) gerecht werden? Wie kann ein Seminarentwicklungsprozess mit Fokus auf Demokratiebildung so gestaltet werden, dass der Prozess selbst demokratischen Grundsätzen entspricht und erlebbar wird? Eindrucksvoll werden drei rote Fäden in diesem Entwicklungsprozess deutlich: Partizipation als systematisch eingebundene und gelebte Leitidee, Transparenz als grundlegendes Prinzip und Stärkenorientierung als Grundlage allen pädagogischen Wirkens. Abschließend stellt Klaus Schilling die Veröffentlichung der UNESCO „Reimagining our futures together. A new social contract for education“ zu der 2019/20 gestarteten Initiative „Futures of Education“ vor. Über eine Million Menschen weltweit haben hierzu im Vorfeld ihre Erwartungen, Hoffnungen und Erfahrungen für die Bildung einer nachhaltigen, friedlichen und gerechten Zukunft artikuliert. Neben der einprägsamen Formel der „Bildung für das 21. Jahrhundert“ (UNESCO-Report 1996) „Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live und Learning

to Be“ spielt nun noch die Dimension „Learning to Become“ eine bedeutende Rolle. Schulen im Wandel und Zukünfte der Bildung brauchen, gerade auch in Zeiten sozialer und ökologischer Krisen, so die elementare Erkenntnis, Pädagogiken, die Kooperation und Solidarität stärken und die Ermutigung zum Dialog auf allen Ebenen.

Wir bedanken uns bei den Reihenherausgebern und dem Beltz Verlag für die stets freundliche Unterstützung und Aufnahme in das Verlagsprogramm. Den interessierten Lesenden wünschen wir eine inspirierende Lektüre.

Literatur

- Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hrsg.) (2020): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster, New York: Waxmann.
- Beutel, Wolfgang (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule 108, Heft 3, S. 226–238.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.) (2012): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith/Henne, Kathrin/Költzsch, Anke/Mielke, Patrick/Spielhaus, Riem/Stadler, Katharina (2023): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brügelmann, Hans (2019): Demokratisierung von Schule und Unterricht. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 621–630.
- Damerau, Frederik/May, Michael/Patz, Janine (2017): Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen: Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe. KomRex, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Drücker, Ansgar (2023): Rassismus und Rechtsextremismus – Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, aktuelle Diskussionen und Initiativen des Staates und aus der Zivilgesellschaft. In: Porges, Karl (Hrsg.): Den Begriff „Rasse“ überwinden. Die Jenaer Erklärung in der (Hoch-)Schulbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177–204.
- Edelstein, Wolfgang (2012): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39–51.
- Endreß, Martin/Nissen, Sylke/Vobruba, Georg (2020): Aktualität der Demokratie. Strukturprobleme und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Europarat (Hrsg.) (2018): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung. Council of Europe Publishing.
- Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.) (2023): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie.

I Diskussion der Rahmenbedingungen

Die Expert:innentagung Lehrkräfteausbildung – ein institutionsübergreifendes Netzwerk

Marianne Huttel und Heike Scheika

1 Lehrkräftebildung in Deutschland

Ende der 1990er Jahre standen die Schulen und die Lehrer:innenbildung im kritischen Blick der Gesellschaft: TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) und weitere Vergleichsstudien ließen unerwartet erhebliche Schwächen des Bildungssystems in Deutschland sichtbar werden (vgl. Schreiber/Zabold 2015, S. 14 ff.). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) führte um die Jahrtausendwende Studien auch bezogen auf die Lehrerbildung durch, welche im internationalen Vergleich für Deutschland ebenfalls negative Ergebnisse aufzeigten (vgl. ebd., S. 33). Die Kultusministerkonferenz (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Wissenschaftsrat entwickelten Empfehlungen und trafen Festlegungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Mit den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ erschien im Jahr 2000 der Abschlussbericht des von der KMK eingesetzten Expertengremiums (Terhart 2000). Die OECD-Studie wies damals auf deutliche Defizite in der Umsetzung von kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte als Teil des lebenslangen Lernprozesses hin. Als Ursache wurde das Fehlen von phasenübergreifenden Standards für die Lehrerbildung vermutet (vgl. Döbrich et al. 2004, S. 24). Die Lehrkräftebildung in Deutschland ist in drei Phasen organisiert: Studium, Vorbereitungsdienst sowie berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Dass das Lehramtsstudium in drei voneinander getrennten und eher kaum miteinander verzahnten Phasen verläuft, bezeichnen Anselm und Janka als zum „Triadischen Dilemma“ in der Lehrkräftebildung gehörende Segmentierung. Dazu gehören auch die Fragmentierung (Trennung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik) sowie die Marginalisierung (Stellenwert des Lehramtsstudiums innerhalb der Universitäten) (vgl. Anselm/Janka 2016, S. 9).

Die Phasen der Lehrkräftebildung haben ein jeweils sehr spezifisches Profil entwickelt, wobei dies durch die Kulturhoheit der Länder noch verstärkt wird. In der ersten Phase der Ausbildung erfolgt die theoretische Grundlegung, basierend auf dem aktuellen Forschungsstand in den gewählten Fachdisziplinen, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, bei der eine Kompetenzentwicklung für das Berufsfeld Schule ermöglicht werden soll. Den Ausbildungsschwer-

punkt im Vorbereitungsdienst bildet eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Umwidmung theoretischer Grundlagen in Handlungskompetenzen wird angebahnt und unterstützt. Gemeinsam mit den in Schule an Ausbildung Beteiligten wird der Praxiseinstieg begleitet und die Handlungssicherheit bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zielgerichtet gefördert. Ab der Phase des Berufseinstiegs wird das berufliche Weiterlernen ermöglicht, indem systematische Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Betrachtet man Lehrkräftebildung als einen übergreifenden berufsbiografischen Entwicklungsprozess wird ein Gesamtkonzept benötigt, in dem sichtbar wird, wie Wissen und Kompetenzen schrittweise erworben werden können. Alle Phasen der Lehrkräftebildung haben einen Beitrag für die Grundlegung des lebenslangen Lernens von Lehrkräften zu leisten, wofür eine kontinuierliche Abstimmung und Kooperation zwischen den Phasen notwendig ist (vgl. Schreiber/Zabold 2015, S. 62 f.). Die Verfasser:innen der „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ kamen damals zur

„Auffassung, daß das Potential, welches in Gestalt dieser Rahmenstruktur zur Verfügung steht, nicht hinreichend und im möglichen Umfang genutzt wird. In der unvollständigen bzw. ausbleibenden Nutzung dieses vorhandenen Entwicklungspotentials sieht die Kommission das entscheidende Defizit. Und genau an diesem Defizit setzt sie an: Statt eines grundsätzlichen Systemwechsels empfiehlt sie eine zielorientierte, breit gefächerte Weiterentwicklung aller Institutionen, Prozesse, Inhalte und Personengruppen. Dies betrifft die Universitäten, den Vorbereitungsdienst sowie insbesondere das Lernen im Beruf als der dritten Phase der Lehrerbildung. Es ist das zentrale Anliegen der Kommission, im Sinne einer Weiterentwicklung des bestehenden institutionellen Rahmens der Lehrerbildung dem Lernen im Beruf eine höhere Bedeutung als bisher zu geben. Dahinter steht die Auffassung, daß Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem ist“ (Radke 1999, S. 40).

Seit der Veröffentlichung von Terharts „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ im Jahr 2000 hat es in der deutschen Lehrkräftebildung verschiedene Veränderungen gegeben. Eine wichtige Veränderung war u. a. die Einführung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Entwicklung von Standards für die Lehrkräfteausbildung. Dadurch sollten die verschiedenen Ausbildungsphasen besser aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. Ein weiterer wichtiger Punkt war die Stärkung der Praxisorientierung. An den Universitäten wurden verschiedene Konzepte entwickelt und längere Praxisphasen in das Lehramtsstudium integriert, die einen stärkeren Fokus auf praktische Erfahrungen im Schulalltag ermöglichen sollten. Mit dieser Entwicklung ging jedoch seitdem eine Verkürzung der Ausbildungszeiten in der zweiten Phase einher.

„Das deutsche System des Vorbereitungsdienstes ist in Europa ein Sonderfall. Durch neue Modelle an Universitäten und erweiterte Praxisphasen besteht ein Legitimationsdruck für die zweite Phase“ (Pasternack et al. 2017, S. 176). Der Vorbereitungsdienst zielt auf die pädagogisch-praktische Ausbildung im jeweiligen Lehramt. Mit einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis sollen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu selbständiger Arbeit in ihrem Lehramt, insbesondere in den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren befähigt werden und in der Zeit des Vorbereitungsdienstes in allen schulischen und außerschulischen Bereichen aktiv mitwirken (vgl. TMBJS 2016, § 2).

Im Jahr 2017 veröffentlichte die GEW eine „Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung“ und gab darin „einen umfassenden Überblick über die Struktur der Lehrer_innenbildung im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland“ (Pasternack et al., S. 18). Die Autorinnen und Autoren stellen fest, dass die Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung zu ausgewählten Themen inzwischen etabliert ist, während die Verbindung von zweiter und dritter Phase eher wenig Aufmerksamkeit erfährt und die Verbindung zwischen allen drei Phasen kaum stattfindet: „Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer_innen ist insoweit nach wie vor stabil abgekoppelt von den vorherigen Ausbildungsphasen“ (Pasternack et al. 2017, S. 361).

Das institutionsübergreifende Netzwerk Expert:innentagung Lehrkräfteausbildung legt in seiner Arbeit den Fokus genau auf die Verknüpfung der drei Ausbildungsphasen und integriert bewusst auch personell die dritte Phase der Lehrkräftebildung. Die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder an den Einrichtungen der zweiten Phase gehört zu den Aufgaben, welche sich dieses Netzwerk u. a. zuschreibt. Auf die Bedeutsamkeit von qualitativ hochwertigen und kontinuierlichen „Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für das ausbildende Personal“ weisen u. a. Pasternack et al. hin (ebd., S. 192). Wiernick betont in seiner Dissertation die Bedeutung und die Fähigkeit zur Reflexion über das eigene Unterrichtsverständnis einer Ausbilderin und eines Ausbilders (vgl. Wiernick 2016, S. 16). Auch für Korthagen spielen die Ausbilder:innenpersönlichkeit, die gegenwärtigen Charakteristiken der an der Lehrer:innenausbildung beteiligten Personen eine besondere Rolle (Korthagen 2002, S. 38).

2 Genese und Entwicklung des Netzwerkes

Ewald Terhart, der Sprecher der von der KMK eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung“ stellte im Jahr 2000 einer bundesweit zusammengesetzten Expertengruppe aus erster, zweiter und dritter Phase der Lehrkräftebildung die wichtigsten Ergebnisse vor. Besonders die zweite Phase, das Referendariat bzw. der Vorbereitungsdienst, wurde als „vernachlässigte Phase der

Lehrerbildung“ beschrieben (Terhart 2000). Die Folgen für Struktur, Ablauf und Qualität der Ausbildung, auch des Ausbildungspersonals, wurden kritisch gesichtet. Als Konsequenz organisierten im Jahr 2001 an Landesinstituten tätige und für die zweite Phase verantwortliche Fortbildner:innen die erste Expert:innen-tagung Lehrkräfteausbildung. Es war das gemeinsame Ziel, sich bundesweit zu vernetzen und zu informieren, um langfristig Fortbildungsstrukturen aufzubauen und über Ländergrenzen hinweg kooperieren zu können. Eine solche Netzwerkarbeit sollte der „ganzheitlichen Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte“ dienen (Gillen 2020, S. 13). Dabei war klar: „Netzwerke sind dynamische Gebilde – nicht immer ist von Anfang an absehbar, in welche Richtung sie sich langfristig entwickeln werden bzw. wer zukünftig an ihnen teilhaben wird“ (Bendick et al. 2020, S. 107). Das Tagungsformat wurde daher bewusst als Ergänzung zur Jahrestagung des „bak Lehrerbildung“ angelegt. Nicht Konkurrenz der Anbieter, sondern das gemeinsame Vorhaben: Stärkung des Referendariats bzw. Vorbereitungsdienstes als wichtige Berufsphase von Lehrkräften. Dies führte dazu, dass der bak-Vorstand verantwortlich mitplante und mitgestaltete.

Von Beginn an richtete sich die Tagung an Verantwortliche aus Instituten und Ministerien, Seminarleitungen und Fachleitungen sowie die Kooperationspartner der Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten. Der Hintergrund lag in den Verabredungen zur europäischen Entwicklung: Umwandlung der Lehramtsstudiengänge in BA/MA-Abschlüsse (vgl. Schratz 2008) und der notwendigen Information über neueste Entwicklungen aus Forschung, politischer Entscheidungen zu Statusfragen der Lehrerausbildung: Studium, Praxissemester, Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst, Berufseingangsphase, Berufstätigkeit i. S. eines lebenslangen Lernprozesses.

2.1 Demokratische Strukturen

Zum ersten Vorbereitungsteam aus drei Bundesländern (Bremen, Hessen, Thüringen) kamen bald weitere Verantwortliche aus anderen Landesinstituten. Dieses Netzwerk vereinte Fortbilder:innen aus Landesinstituten sowie Ausbilder:innen der zweiten Phase, später auch Mitarbeitende aus Universitäten. Es dient heute der Information, Koordination, Fort- und Weiterbildung sowie der Weiterentwicklung eines Fachdiskurses. Die Mitglieder der Planungsgruppe aus den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung bringen nicht nur Zeit, Geduld und Interesse am Austausch mit, sondern darüber hinaus auch die Bereitschaft, sich auf die Kontexte und Zielvorstellungen aller Beteiligten einzulassen.

Jährlich findet ein Netzwerktreffen statt. Die Inhalte und Themen für diese Netzwerktreffen werden gemäß der Bedürfnisse der Mitglieder der Planungsgruppe festgelegt und orientieren sich an aktuellen Diskussionen der Lehrer:innenbildung. Die Planungsgruppe entwickelte eine Kultur der gemeinsamen

Demokratiebildung und die Frage der Haltung?!

Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer:innenbildung

Susann Gessner, Reiner Becker und Philipp Klingler

Rechtsextreme Angriffe (nicht nur) auf Politiker:innen, rechtspopulistische Parteien in den Parlamenten, spürbare soziale Ungleichheitslagen und ein niedriges (vgl. Decker et al. 2019) sowie im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie weiter schwindendes Vertrauen in die demokratischen Institutionen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2022) sind nur einige der Diagnosen, die westlichen Demokratien zurzeit gestellt werden. Dass in diesen Zusammenhängen nun verstärkt über die Haltung von Lehrkräften diskutiert wird, „hat viel mit den Verschiebungen zu tun, die wir in den letzten Monaten nicht nur in unserem Land, sondern in Europa oder der ganzen Welt beobachten können“ (Besand 2017, S. 104). Als Reaktion darauf ist eine gewisse „Imperativdichte“ (Kiyak 2018, S. 7), z. B. ‚Haltung zu zeigen‘ (vgl. Reschke 2018, S. 9), zu beobachten. Und obwohl die gegenwärtigen Gefährdungen der Demokratie von grundsätzlicher Art sind und man ihnen nur schwerlich mit punktuellen Reaktionen begegnen kann, wird gerade an die Demokratiebildung die Aufgabe gerichtet, hier tätig zu werden.

Oskar Negt hat herausgestellt, dass die Demokratie nicht nur „die anstrengendste und verletzlichste Gesellschaftsordnung“ ist (Negt 2016, S. 511), sondern auch die „einzige staatliche verfasste Gesellschaftsordnung, die in ständig erneuter Kraftanstrengung gelernt werden muss“ (Negt 2016, S. 520). Es wundert daher zunächst nicht, dass der Schule – als zentrale Sozialisationsinstanz –, die von allen Kindern und Jugendlichen besucht wird, Potenziale in der Beantwortung dieser Gefährdungen zugeschrieben werden. Allerdings sind diese Potenziale mit der Frage verbunden, mit welcher Haltung Lehrkräfte in Schule und Unterricht gesellschaftspolitischen Herausforderungen begegnen (können) und inwiefern es dazu Bildungsangebote bedarf, die es angehenden Lehrkräften ermöglichen, ihre Haltung im Kontext pädagogisch-didaktischer Settings und im Beziehungsge-
schehen mit den Schüler:innen zu reflektieren.¹

1 Teile des Artikels sind bereits an anderer Stelle publiziert worden (Becker 2021 und Gessner 2020, 2021).

1 Haltung – Annäherungen an einen unbestimmten Begriff

Zunächst sei zu klären, was unter Haltung verstanden werden kann. In einem Wörterbuch des 18. Jahrhunderts wird Haltung als ein Handeln des Haltens, als Festigkeit eines Dinges und als Halterung bzw. Aufhängung eines Gegenstands ausgewiesen. Das Wörterbuch der deutschen Sprache von Daniel Sanders aus dem Jahr 1860 unterscheidet die körperliche von einer sittlich-moralischen Haltung – ein Spektrum, das von einem militärischen, körperlichen Haltungsbegriff (Haltung an- und einnehmen) bis hin zu einem Begriff der Moral reicht (vgl. Wild 2016, S. 92 f.). Der Sozialpsychologe Harald Welzer (2005) untersuchte in einer Studie, wie im Nationalsozialismus scheinbar ‚normale Menschen‘ zu Mittäter:innen im Holocaust wurden. In seinem Fazit benennt er als einen Parameter zur Erzeugung von Tötungsbereitschaft die Verschiebung des normativen Referenzrahmens in der totalen Situation – Haltungen auf einer moralisch-sittlichen Ebene sind demnach nicht stabil und konstant, sondern veränder- und manipulierbar. Dies verdeutlicht, dass der Begriff Haltung und sein Gebrauch nicht unproblematisch sind. Haltungen sind nicht statisch, sie sind auch anfällig für Manipulation. Dies spricht einmal mehr dafür, sich mit dem ambivalenten Begriff Haltung zu beschäftigen.

Haltung wird bisher vor allem in der Philosophie (vgl. Kurbacher 2016; Kurbacher/Wüschner 2016) diskutiert und als Kategorie in den Sozialwissenschaften und der Politikdidaktik bisher kaum referiert (vgl. Gessner 2020). Im Zuge der gesellschaftlichen Gefährdungen und Verunsicherungen der letzten Jahre verändert sich dies. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Verständnis auch im pädagogisch-didaktischen Kontext zu schärfen, um zu diskutieren, ob und inwiefern Haltung als Kategorie einen vielversprechenden Zugang in der pädagogischen Praxis von Lehrkräften und in der Lehrkräftebildung einnehmen kann. Auch wenn alle Versuche, Haltung zu konzeptualisieren, „suchend, fragil“ (Lerch et al. 2018, S. 601) geblieben waren und bleiben (müssen), werden im Folgenden einige wenige Aspekte zur Begriffsbestimmung adressiert.²

Reiner Becker beschreibt Haltung – neben Wissen und Können – als eine Facette bzw. Dimension professioneller pädagogischer Handlungskompetenz:

„Haltung als Dimension einer professionellen Handlungskompetenz bezieht sich nicht auf die Haltung zu einzelnen Fragen, sondern auf Grundhaltungen und wertorientierte Einstellungen. Eine ‚Haltung haben‘, als Teildimension von Haltung, fragt dann nach den individuellen normativen Grundlagen und Werteorientierungen [...]“ (Becker 2019, S. 360)

2 Für eine Skizzierung des Haltungsverständnisses in philosophischen und pädagogischen Zusammenhängen vgl. Becker 2019.