

Markus Gloe, Helmolt Rademacher (Hg.)

DEMOKRATISCHE SCHULE ALS BERUF

6. JAHRBUCH DEMOKRATIEPÄDAGOGIK

Lehrerinnen Referendariat
Demokratiepädagogik Mittelschule
Schülerinnen Mündigkeit Lehrer
Haltung Partizipation
Demokratischer Unterrichtsstil Realschule
Inklusion Demokratie
Gemeinschaftsschule Fortbildung
Kinderrechte Schüler
Gymnasium Lebensform
Demokratielernen Lehrerbildung
Gesellschaftsform Lehrende
Grundschule



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Markus Gloe, Helmolt Rademacher (Hg.)

Demokratische Schule als Beruf

6. Jahrbuch Demokratiepädagogik

Markus Gloe, Helmolt Rademacher (Hg.)

Demokratische Schule als Beruf

6. Jahrbuch Demokratiepädagogik

Mit Beiträgen von: Frederik Achatz, Marion Altenburg-van Dieken, Ewa Bacia, Kristina Banz, Iris Baumgardt, Rico Behrens, Christoph Berens, Wolfgang Beutel, Sebastian Dippelhofer, Wolfgang Edelstein, Kurt Edler, Arila Feurich, Mario Förster, Susanne Frank, Werner Friedrichs, Bernt Gebauer, Markus Gloe, Christa Goetsch, Gernot Goldenbaum, Tilman Grammes, Jan Hofmann, Angela Ittel, Christa Kaletsch, Monika Keller, Brigitta Kovermann, Gabriele Kroes, Dirk Lange, Claudia Lenz, Sabine Leutheusser-Schnarrenberger, Michael May, Sigrid Meinhold-Henschel, Julia Miller, Andrea Moser, Stefan Müller-Mathis, Ursula Nauen, Tonio Oeffering, Helmolt Rademacher, Henriette Reker, Juliane Reinert, Volker Reinhardt, Michael Ridder, Herbert Scheithauer, Christel Schrieverhoff, Ulrich Speckenwirth, Sören Torrau, Helmut Wehr, Barbara Weishaupt, Christian Welniak, Alexander Wohnig und Sonja Zimmermann



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Jahrbuch für Demokratiepädagogik“ wird herausgegeben von: Hans Berkessel, Wolfgang Beutel, Monika Buhl, Mario Förster, Markus Gloe, Tilman Grammes, Hannelore Faulstich-Wieland, Susanne Frank, Helmolt Rademacher, Fritz Reheis, Volker Reinhardt, Hermann Veith, Michaela Weiß und Werner Wintersteiner

Wissenschaftlicher Beirat: Wolfgang Edelstein, Kurt Edler, Peter Fauser, Hans-Peter Füssel, Gerhard Himmelmann, Jan Hofmann, Dirk Lange

In dieser Publikation wurden Daten verwendet, die aus dem mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen C-814213 DH geförderten Vorhaben kommen. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Die Publikation wurde gefördert aus Mitteln der Max-Traeger Stiftung, des BMBF und der Heidehof-Stiftung.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2019

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0779-6 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0780-2 (PDF)

Inhalt

MARKUS GLOE, HELMOLT RADEMACHER

Lehrerinnen und Lehrer als Botschafter der Demokratie Lehrkräftebildung und Demokratiepädagogik	11
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

I. Lehrer*innenbildung

Interview mit DIRK LANGE : Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildung	29
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

SEBASTIAN DIPPelhofer

Lehrerbildung im Zeichen der Zivilgesellschaft	37
------------------------------------------------------	----

VOLKER REINHARDT

Bezugswissenschaften für Lehramtsstudierende in den Domänen Demokratie und Politik	49
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

TILMAN GRAMMES, SÖREN TORRAU, CHRISTIAN WELNIAK

Demokratiepädagogik im Hamburger Modell – eine Studiengangsequenz	58
----------------------------------------------------------------------------	----

MARKUS GLOE, JULIA EIPERLE

Inklusion als Chance für Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	63
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CHRISTEL SCHRIEVERHOFF

Demokratiepädagogik als Qualitätsbaustein der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen	82
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

HELMOLT RADEMACHER

Ansatzpunkte für Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung in Hessen	86
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SONJA ZIMMERMANN

Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung am
Beispiel Bayerns 90

GABRIELE KROES, MICHAEL RIDDER, ULRICH SPECKENWIRTH

Demokratiepädagogische Ansätze in der Lehrer*innenausbildung am
ZfsL in Münster 103

ANDREA MOSER

Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule in ihrer
Lehramtsausbildung, um partizipativ handeln zu können? 113

IRIS BAUMGARDT

Partizipation in der Grundschule – die Mitbestimmung von Kindern
beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer 115

SUSANNE FRANK

Professionelle Lerngemeinschaften in Schulen 128

BARBARA WEISHAAPT

Demokratielernen in Lehrerfortbildungen 140

II. Forum**STEFAN MÜLLER-MATHIS, ALEXANDER WOHNIG**

Ein kritischer Blick auf Verantwortungslernen in Schul- und
Bildungsmedien – Ansatzpunkte für die Lehrer*innenbildung 145

CHRISTA KALETSCH

Kinderrechte als Bezugspunkt für die Herausforderungen unserer Zeit .. 160

BERNT GEBAUER, CLAUDIA LENZ

Kompetenzen für eine demokratische Kultur – Eine Ressource für
Demokratielernen in der Schule? 175

SIGRID MEINHOLD-HENSCHEL

Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita.
Handlungsansätze des Projektes „jungbewegt“ 190

WERNER FRIEDRICH

Stell Dir das mal vor!

Über die Bedeutung des Demokratisch-Imaginären für die Demokratiepädagogik 202

III. Praxis**MARION ALTENBURG-VAN DIEKEN**

Klassenrat in Hessen

Durchführung und Wirkung 215

MICHAEL MAY

Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als

lehramtsbezogene Querschnittaufgabe – Struktur und Ergebnisse

eines Seminars 222

RICO BEHRENS

Politische Bildung in der Schule und die Konjunktur rechtsextremer und

rechtspopulistischer Herausforderungen 231

WOLFGANG BEUTEL, ARILA FEURICH

Lehrerfortbildung mal anders.

Schüler*innen leiten Fortbildungen für Lehrkräfte 242

HERBERT SCHEITHAUER, GERNOT GOLDENBAUM, MONIKA KELLER,**WOLFGANG EDELSTEIN**

Weiterbildender Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulent-

wicklung und soziale Kompetenzen“ an der Freien Universität Berlin . . . 253

HELMOLT RADEMACHER

Mediation in der Schule 258

KURT EDLER

Schule und Dschihad 266

BRIGITTA KOVERMANN

- „Adler steigen keine Treppen“ – Lehrer*innenweiterbildung als
Demokratieprojekt.
Eine berufsbegleitende Weiterbildung zur Theorie und Praxis der
Freinet-Pädagogik. 275

KRISTINA BANZ, WOLFGANG BEUTEL, MARIO FÖRSTER

- „Am Ende sind wir Lehrerinnen und Lehrer“ – Perspektiven und
Erfahrungen aus dem Projekt ViDem: Vielfalt zusammen leben –
Miteinander Demokratie lernen 286

IV. Länder und Regionen**TONIO OEFTERING**

- Demokratielernen in Norwegen.
Struktur und Potentiale im norwegischen Bildungssystem. 295

EWA BACIA, ANGELA ITTEL

- Demokratiepädagogik als Herausforderung für Berliner Lehrkräfte in der
Sekundarstufe I 305

V. Zivilgesellschaft, Dokumentation und Rezensionen**WOLFGANG BEUTEL**

- Demokratisch Handeln – Dokumentation des Hildegard
Hamm-Brücher-Preises 2016 315

SABINE LEUTHEUSSER-SCHNARRENBARGER

- Umgang mit Minderheiten – Laudatio für Henriette Reker 316

HENRIETTE REKER

- Umgang mit Minderheiten. Ein Dank. 323

JAN HOFMANN

- „Das Karlinchen-Projekt des LHG mit der Waldgrundschule“ –
Eine Laudatio 331

JULIANE REINERT MIT NIKOLAOS KAMNIOTIS, TOBIAS BUSSE, FRIEDERIKE ABRAHAM	
Ein Dank	334
CHRISTA GOETSCH	
„Weltoffen und bunt.“ – Eine Laudatio	336
URSULA NAUEN MIT DEN SCHÜLERINNEN JENNY UND JANNA	
Ein Dank	339
CHRISTOPH BERENS UND CHRISTIAN WELNIAK IM GESPRÄCH	
Demokratiepädagogik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Integration vs. Emanzipation?	341
MARKUS GLOE	
Dem Lernen Flügel verleihen, damit aus Schulen gute Schulen werden! – Rezension	345
MARKUS GLOE	
Standortbestimmung Demokratiebildung – Rezension	351
FREDERIK ACHATZ	
Widerstandskompetenz: mal normativ, mal (möglichst) wertneutral, mal als Mischung! – Rezension	357
HELMUT WEHR	
Standardwerk der Politischen Bildung – Rezension	361
CHRISTOPH BERENS, WOLFGANG BEUTEL	
Demokratie entert Schule – bis zu 600 Schüler_Innen arbeiten an der demokratischen Schule!	364
Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung – Beschluss der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft	369
Autorinnen und Autoren	375

MARKUS GLOE, HELMOLT RADEMACHER

Lehrerinnen und Lehrer als Botschafter der Demokratie.

Lehrkräftebildung und Demokratiepädagogik

Angesichts aktuell zu beobachtender politischer Entwicklungen erfährt die bisher eher stiefmütterlich behandelte Demokratiebildung in Gesellschaft und Politik eine Neubewertung. Die Bundesregierung hat ein Programm „Demokratie leben“ mit über 100 Millionen Euro aufgelegt. Mit diesem Geld werden u. a. landesweite Demokratiezentren, lokale Partnerschaften für Demokratie, institutionelle Förderungen zivilgesellschaftlicher Institutionen oder das OPENION-Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gefördert. Zudem hat Familienministerin Franziska Giffey als deutliches Zeichen das Programm entfristet, auch wenn noch nicht klar ist, was das in der Praxis bedeutet und wie das in den einzelnen Bundesländern im Bildungsbereich umgesetzt wird. Auch Stiftungen haben das Thema Demokratiebildung zu ihrem Schwerpunkt gemacht. So wird beispielsweise der Bundesverband Deutscher Stiftungen das Thema „Stiftungen und Demokratieförderung“ zum Schwerpunkt des Deutschen Stiftungstages 2019 machen.

Das Thema bestimmt die Debatten nicht nur im pädagogischen Raum – es ist en vogue und im Vergleich zum Zeitpunkt vor zehn Jahren hat Demokratiepädagogik eine viel größere Akzeptanz erfahren.

Trotz all der Aufmerksamkeit, die das Thema aktuell erlebt, stellt sich die Frage, wie nachhaltig all diese Maßnahmen sind und zwar in dem Sinne, dass sie das demokratische Bewusstsein sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen positiv prägen und in demokratische Praxis münden. Denn die Bedrohung der Demokratie ist nicht nur in einzelnen Ländern, in denen Diktatoren am Werk sind und/oder demokratische Rechte beschnitten werden, eine unabhängige Justiz nicht mehr existiert, die Pressefreiheit eingeschränkt ist oder Wahlen manipuliert werden, virulent. Auch in unserem unmittelbaren Umfeld gibt es große Herausforderungen für die Demokratie. Deutliches Anzeichen dafür ist das Gespenst des Populismus, das auf der ganzen Welt und nicht nur in Europa umgeht. Populisten sind antipluralistisch und deshalb auch zweifelsohne antidemokratisch. Sie sind von daher auch kein nützliches „Korrektiv“ in ei-

ner Demokratie, wie es manchmal kolportiert wird. Die Demokratie ist nicht mehr wie zu Beginn der 90er Jahre auf dem Vormarsch, sondern weltweit gesehen eher auf dem Rückzug.

Um dem entgegenzuwirken, werden viele pädagogisch sinnvolle Maßnahmen entwickelt. Diese werden in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen zur Demokratiebildung angeboten und durchgeführt. Allerdings sind sie oft nicht auf Dauer angelegt. Die vielen Mittel die bereitstehen, sind mehrheitlich für zeitlich befristete Projekte gedacht. Investitionen im demokratiepädagogischen Feld im Hinblick auf unbefristete Strukturen und Stellen sind rar. Von daher kommt der Qualifizierung, d.h. der Ausbildung und Fortbildung von Schlüsselpersonen – und im Hinblick auf die Schule sind das die Lehrkräfte – eine entscheidende Rolle zu. Schließlich werden Lehrer*innen ein Berufsleben lang für ihre Schüler*innen eine prägende Multiplikatorenfunktion und Vorbildrolle einnehmen. Denn die Schule ist „unverzichtbar in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern: Teilnahme am politischen Prozess setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (Tillmann 2003, S. 315). Für die Schüler*innen wird es darüber hinaus prägend sein, welche demokratischen Erfahrungen sie bereits in der Schule machen und damit eine positive Identifikation mit Demokratie erleben können. Die Wirksamkeitschancen demokratischer Bildung ergeben sich aber nur, „wenn die Individuen sie als Teil ihres Glücks verstehen“ (Brumlik 2002, S. 56). Die so erworbenen demokratischen Erfahrungen haben dann Auswirkungen auf den weiteren Lebensweg der Schüler*innen. Wir beziehen uns in diesem Zusammenhang auf das von Gerhard Himmelmann entwickelte Konzept von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Es hat eine hohe Bedeutung, wenn Schüler*innen Demokratie als Lebensform beispielsweise durch einen regelmäßig durchgeführten Klassenrat erleben, wenn sie durch zivilgesellschaftliche Projekte z.B. zu Umweltthemen im Umfeld der Schule aktiv werden und damit Demokratie als Gesellschaftsform erfahren oder direkt auf der Ebene der Politik und von Gesetzgebungsverfahren mit der Ebene Demokratie als Herrschaftsform in Berührung kommen. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass staatliche Richtlinien oder Gesetzgebungsverfahren beeinflusst werden (vgl. Stein 2016). Darüber hinaus muss der Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen immer wieder neu hergestellt werden.

In der Schule haben wir es aktuell aber auch mit einer Mangelsituation zu tun. Allenthalben fehlen Lehrkräfte. Deshalb unterrichten mehr und mehr Quer- und Seiteneinsteiger, pädagogisch nicht Ausgebildete, um die Abdeckung des

Unterrichts halbwegs zu gewährleisten. Welches Demokratieverständnis haben diese Personen, die zum Teil einen deutlich anderen Ausbildungshintergrund als staatlich ausgebildete Lehrkräfte haben? Dirk Lange – Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) – bemängelt, dass derzeit nicht einmal alle Lehrkräfte während ihrer Ausbildung mit politischer Bildung in Berührung kommen (vgl. auch das Interview mit ihm in diesem Band). Wie ist es dann erst um die Quer- und Seiteneinsteiger bestellt?

Ein weiteres Problem zeigt sich insbesondere bei den (jungen) Politiklehrkräften, die eine verstärkte Tendenz zeigen, sich bei demokratiefeindlichen Äußerungen/Positionen von Schüler*innen zurückzuhalten, weil sie den Beutelsbacher Konsens so interpretieren, als müssten sie sich neutral verhalten, um das Überwältigungsverbot nicht zu verletzen. Die Aufgabe einer jeden Lehrkraft ist es aber, auf der Grundlage unserer Verfassung und der Menschenrechte jeden Verstoß dagegen offen zu benennen, d.h. Position zu beziehen.

Ob es entsprechende Erfahrungsräume in der Schule gibt, hängt in starkem Maße von der Haltung der Lehrkräfte ab – ob sie einerseits Demokratie und die Kinderrechte, die ein Recht auf Beteiligung vorsehen, ernst nehmen und Erfahrungsräume in diesem Sinne ermöglichen und andererseits auch einen demokratischen Unterrichtsstil pflegen, authentisch demokratisch handeln und Demokratie leben (vgl. Rademacher 2016). Denn es darf nicht vergessen werden, dass die institutionellen Bedingungen der Schule die Teilhabe der Schüler*innen stark einschränkt. Deshalb sollten die Möglichkeiten die bleiben, auch genutzt werden. Es stimmt dabei nachdenklich, dass die Studie „mitWirkung“ von Fatke und Schneider belegt, dass Lehrer*innen die Beteiligung der Schüler*innen bei Themen wie Unterrichtsgestaltung, Bestimmung der Regeln, Terminen von Klassenarbeiten oder der Benotung deutlich höher einschätzen als Schüler*innen selbst (Fatke/Schneider 2005). Deswegen haben wir die Lehrkräftebildung zum Thema dieses Jahrbuchs gemacht, weil sie ein Dreh- und Angelpunkt für nachhaltiges Demokratielernen ist.

Die Beiträge des Jahrbuchs im Einzelnen

Der **Schwerpunkt** des Jahrbuchs „Lehrer*innenbildung“ umfasst dreizehn Beiträge, wobei es unterschiedliche Formate gibt: theoretische und mehr praxisorientierte Beiträge von 3 bis 13 Seiten, ein Interview und dazwischen zweiseitige Statements, die prägnant zum Themenschwerpunkt Stellung beziehen.

Eingeleitet wird der Schwerpunkt mit einem Interview mit *Dirk Lange* – Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) – das sich mit dem Titel „Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildung ...“ auf den

Punkt bringen lässt. Aufgrund der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor/Master vor 15 Jahren wurde die wissenschaftliche Demokratiebildung zurückgedrängt. Die aktuellen politischen Herausforderungen erfordern aber eine verbindliche Einführung einer forschenden – und damit neu ausgerichteten – Demokratiebildung für alle Lehrkräfte. Dies kann – so Dirk Lange – durch zusätzliche Masterstudiengänge, MOOCs (Massive Open Online Courses) und Stärkung von Schlüsselpersonen erfolgen.

Sebastian Dippelhofer richtet einen systemischen Blick auf die Institution Schule als Teilsystem der Gesellschaft. Deren Hauptaufgabe ist die Reproduktion einer demokratischen Zivilgesellschaft. Daher benötigen nicht nur Lehrkräfte, sondern auch und besonders Lehramtsstudierende eine demokratieorientierte Werthaltung und -ausbildung, um diese später ihren Schülerinnen und Schülern vorleben und an diese weitergeben zu können. Aufgrund aktueller Studien fordert Dippelhofer eine Neuausrichtung des Lehramtsstudiums. Er schlägt eine stärkere Verzahnung des Studiums vor, u. a. semesterübergreifend mit anderen Studierenden, in Austausch mit Lehrkräften sowie in Praktikatreffen.

Volker Reinhardt entwickelt seine Überlegungen zur Lehrerbildung aus zwei Richtungen: Zum einen stellt er die Frage nach den unmittelbaren Bezugsdisziplinen. Hierbei lehnt er eine direkte Ableitung der Politikdidaktik aus der Politikwissenschaft (Politiklernen) als unzureichend ab und fordert zudem eine Hinwendung, sowohl zu weiteren Gesellschaftswissenschaften als auch eine Orientierung an den Bildungswissenschaften, z. B. der Schul- und Demokratiepädagogik. Zum anderen argumentiert Reinhardt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Diese sind nur mittelbar in den Lehrerbildungsprozess involviert und müssen daher desto intensiver bedacht werden. Immer noch ist Politikunterricht häufig auf Institutionenkunde, Lehrervorträge und Wissensabfragen beschränkt und erfreut sich wenig Beliebtheit. Werden hingegen Projekte und weitere Demokratiebildungsprozesse im Sinne von Demokratielernen an den Schulen durchgeführt, können Schülerinnen und Schüler diese häufig nicht mit makrodemokratischen Strukturen verknüpfen. Reinhardt fordert daher eine Verbindung von Politiklernen und Demokratielernen: Erfahrungen im mikrodemokratischen Raum der Lebenswelt müssen kognitiv reflektiert mit demokratischen Strukturen verbunden werden. Für die Lehrerbildung bedeutet dies laut Reinhardt nun, dass Bildungswissenschaften als Bezugsdisziplinen implementiert werden und Studierenden mit demokratiepädagogischen Prozessen in Berührung kommen müssen.

Wie Demokratiebildung ganz praktisch in der ersten Phase der Lehrkräftebildung umgesetzt werden kann, zeigen *Tilman Grammes*, *Sören Torrau* und *Christian Welniak* am Beispiel von Demokratiepädagogik im Hamburger Mo-

dell. Dabei erfolgt zunächst die praxisbezogene Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaften am Beispiel der Demokratiepädagogik. Einen weiteren Baustein gibt es zur Demokratiedidaktik und demokratischen Schulkultur. Schließlich gibt es im Master zwei Schwerpunkte: „Global Citizenship Education“ und „Demokratiethorien und Demokratiepädagogik“.

Der Beitrag von *Markus Gloe* und *Julia Eiperle* geht der Frage nach, wie die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2006 in Deutschland umgesetzt werden kann. Ihr Fokus liegt hierbei auf der konkreten Lehramtsausbildung, die sie für einen tiefgreifenden und langfristigen gesamtgesellschaftlichen Wandel für essenziell halten. Das Modell des Demokratielernens erachten sie aufgrund der Schnittmenge zum Thema inklusive Teilhabe daher für besonders geeignet, jenen neuen Herausforderungen im Lehrberuf zu begegnen.

In ihrem Statement betont *Christel Schrieverhoff*, dass es deutlich mehr Möglichkeiten gibt, Demokratielernen in die Ausbildung von Lehrkräften zu integrieren, als es in der Praxis der Fall ist. Die demokratiepädagogische Perspektive ist dabei für sie ein Leitprinzip für die Schul- und Unterrichtsgestaltung. Sie zählt eine Reihe von Möglichkeiten auf, wie insbesondere Referendarinnen und Referendare und Lehrkräfte dies in der Praxis umsetzen können. Es heißt auch, dass Partizipation schon in der Ausbildung gelebt werden sollte. Ihr Bezugsrahmen ist die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen.

Ein Beispiel, wie Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung umgesetzt werden kann, referiert *Helmolt Rademacher*. Dabei bezieht er sich auf Module, die in der hessischen Ausbildung verpflichtend sind. Zum einen handelt es sich um das Modul Erziehen, Beraten, Betreuen (EBB) in dem beispielsweise der Klassenrat behandelt werden kann und zum anderen gibt es das Modul Mitgestaltung der Selbständigkeit von Schule (SMS), in dem neben anderen Themen ein Schwerpunkt „Demokratielernen“ angeboten werden kann. Allerdings werden diese Inhalte nur in einzelnen Studienseminaren angeboten und sind daher nicht verpflichtend für alle Referendarinnen und Referendare.

Sonja Zimmermann stellt zunächst das Himmelmann-Modell des Demokratielernens vor, an welchem sie sich orientiert, um daraus eine auf Schülerinnen und Schüler gerichtete Lehrkräfteausbildung abzuleiten. In einem nächsten Schritt gleicht sie das Modell mit dem Lehrplan bayerischer Gymnasien ab und sieht viele Anknüpfungspunkte, kritisiert jedoch die zeitliche Einschränkung des Leitfaches Sozialkunde. Als Gegengewicht optiert Zimmermann für eine demokratische Schulkultur, getragen von allen Lehrkräften. Daher schlägt sie eine Neuausrichtung der Lehramtsausbildung vor. Wertevermittlung erfolgt für

Zimmermann besonders durch Kontakt mit realen Bezugspersonen einerseits, sowie einer authentischen Lehrerpersönlichkeit andererseits.

Gabriele Kroes, Michael Ridder und Ulrich Speckenwirth beschreiben praxisnah, wie demokratiepädagogische Elemente in die Lehrkräfteausbildung im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Münster (ZfsL) integriert werden. Bemerkenswert ist eine fünftägige Berlin-Fahrt aller Referendarinnen und Referendare, bei der politische und historische Themen berührt werden, sowie ein Projekt „Herausforderung“, bei dem demokratiepädagogische Fragestellungen eine Rolle spielen. Ferner wird in dem Beitrag neben einem Münsteraner Lernforum – u. a. eine Kooperation mit der Universität Münster und dem Deutschen Schulpreis – das Kernseminarmodul Demokratiepädagogik genauer beschrieben.

In ihrem Statement betont die Schulleiterin *Andrea Moser*, dass Gremien wie Klassenrat, Schülerrat und Schulversammlung mit Leben gefüllt werden müssen. Dafür benötigen Lehrkräfte eine hohe Selbstreflexionskompetenz, müssen sich mit ihrer eigenen Lernbiographie auseinandersetzen und Zusammenhänge zwischen ihrer Erfahrung und ihrem Wirken als Lehrperson erkennen.

Iris Baumgardts Beitrag untersucht in Anlehnung an die Motivationstheorie sowie Theorien des Demokratielernens notwendige Schritte, um Kindern konkrete Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung in Schule und Unterricht zu ermöglichen. Hierfür analysiert und gliedert sie zunächst den Partizipationsbegriff und unterscheidet auf dieser Grundlage zwischen Pseudo-Partizipation als Instrument der Disziplinierung und Partizipation als Instrument zur Schülerorientierung und Freiwilligkeit. In einem nächsten Schritt entfaltet sie dann ein Modell kriteriengeleiteter Partizipationsmöglichkeiten auf Basis der verschiedenen Dimensionen des Lehr-Lernprozesses (wer, wann, bei welchen Themen, wie).

Susanne Franks Beitrag liefert eine Antwort auf aktuelle, gesellschaftliche Herausforderungen. Sie führt an, dass die derzeitigen Schulstrukturen sowohl flexibel als auch statisch sein müssen, um gesellschaftlichen Fortschritt und Integration gleichermaßen sichern zu können. Frank listet vier Herausforderungen auf, mit denen Schulen heute konfrontiert werden und die eine Kultur der Selbstbildung bei Lehrkräften notwendig machen: 1) Heterogenität der Schülerschaft aufgrund ihrer Herkunft 2) Flüchtlingsintegration 3) Förderung von Demokratiekompetenzen sowie 4) Digitale Bildung.

Um jenen Herausforderungen zu begegnen, schlägt Frank daher das Modell der Professionellen Lerngemeinschaft vor: Lehrkräfte organisieren sich in kooperativen und von wechselseitiger Zusammenarbeit geprägten Gemeinschaf-

ten. Diese sind typischerweise durch fünf Kriterien gekennzeichnet: (1) Gemeinsames Ziel der Arbeit aller Lehrkräfte ist der Schülererfolg; (2) Unterricht wird geöffnet und Lehrkräfte hospitieren gegenseitig in ihrem Unterricht mit dem Ziel, sich zu bestimmten Aspekten Feedback zu geben; (3) Die Lehrkräfte teilen dieselben Werte und Normen – insbesondere das Leitbild der Schule – und sind sich einig in seiner Umsetzung; (4) Lehrkräfte diskutieren und reflektieren untereinander in professioneller Weise pädagogische und didaktische Themen; (5) Lehrkräfte arbeiten in kooperativen Arbeitsformen zusammen. Bereits in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts konnte nachgewiesen werden, dass eine professionelle Zusammenarbeit positive Auswirkungen sowohl auf die Schülerschaft wie auch die Lehrkräfte hat. Jedoch – fügt Frank einschränkend an – sind zur Zusammenarbeit sowohl örtliche, zeitliche und volitionale Aspekte sowohl der Lehrerschaft als auch der Schulleitung vonnöten.

Barbara Weishaupt lenkt in ihrem Statement den Blick auf die Bedeutung von Demokratiebildung in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Mit diesem Beitrag endet der Schwerpunktteil des Jahrbuchs.

Trotz des Fokus auf Lehrer*innenbildung darf nicht vergessen werden, dass Demokratiebildung nicht nur in einer einzigen Institution gelingen kann, sondern nur das „interplay with other forms of associations“ (Dewey, zit. nach Coelen 2010, S. 37) eröffnet Chancen für die Ausbildung demokratischer Werte und Haltungen sowie einer entsprechenden Partizipationsbereitschaft. Deshalb enthält der Band neben den Schwerpunktthemen im **Forum** auch Beiträge zu anderen Institutionen und anderen Settings, in denen Demokratiebildung ermöglicht wird.

Stefan Müller-Mathis und *Alexander Wohnig* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welchen Beitrag Schul- und Bildungsmedien im Kontext der Diskussion um Ungleichheit und Partizipation leisten bzw. leisten können. Zunächst heben Müller-Mathis und Wohnig die Relevanz von Schulbüchern als Instrument politischer Einflussnahme und sozialer Steuerung durch den Staat hervor. Sie betonen, dass sich in Schulbüchern das spiegelt, was politische Eliten als wichtiges Wissen und zentrale Werte definieren, und damit würden Schulbücher auf Strukturen politischer Herrschaft und auf kulturelle Hegemonien verweisen. Anschließend diskutieren sie die Potenziale demokratiepädagogischer Lern- und Bildungsangebote im Hinblick auf das Risiko der „einfachen Aktivierung“. Unter „einfacher Aktivierung“ verstehen sie solche pädagogischen Interventionen, die Menschen vornehmlich zu sozial-karitativem Engagement auffordern, ohne damit das Ziel einer Reflexion gesellschaftlicher und politisch-strukturel-

ler Hintergründe zu verbinden. In einem Vergleich zwischen staatlich zugelassenen und von einer Stiftung herausgegebenen Bildungsmedien umreißen sie, wie sich gewisse Reflexions- und Handlungstendenzen – z. B. Aufgabenstellungen – zueinander verhalten bzw. sich ergänzen oder in der Perspektive bestätigen. Anhand der Stiftungsmaterialien zeigen sie auf, wie sich „einfache Aktivierung“ in diesen Materialien manifestiert und welche Perspektive auf Partizipation (in Ungleichheit) entsteht. Daran anknüpfend werden Ergebnisse einer Schulbuchanalyse zur Thematisierung und Darstellung von Partizipation und Ungleichheit anhand der Beispiele „Politikverdrossenheit“ (als Beispiel der Adressierung der Jugend) und „(Nicht-)Behinderung“ (als Beispiel für eine soziale Differenzierung, zu der Jugendliche etwas lernen) in den Vergleich gestellt und auf die Aktivierungstendenz geprüft. Die These der beiden Autoren ist, dass eine kritische Betrachtung von Bildungsmedien im Kontext der Lehrer*innenbildung notwendig ist, da Materialien, die in der Kombination ergänzend wirken sollen, sich in der inhaltlichen Perspektive bestätigen und monoperspektivische Betrachtungen erzeugen (können).

Der Beitrag von *Christa Kaletsch* beschäftigt sich auf unterschiedlichen Ebenen mit den Kinderrechten. Diese sind ein zentraler Bezugspunkt, um aktuelle Herausforderungen – seien es pädagogische oder politische – zu beurteilen und Handlungsoptionen nicht nur in der Schule zu gewinnen. Die Kinderrechte, die auf der Universalität der Menschenrechte basieren und damit die Menschenwürde in den Mittelpunkt stellen, sind die Grundlage, um Konflikte zu klären und unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Rechnung zu tragen. Dies wird an Beispielen ausführlich erläutert.

Im Jahr 2014 entwickelte der Europarat das Projekt „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ – ein Referenzrahmen zur Unterstützung seiner Mitgliedsländer bei der Implementierung demokratierelevanter Projekte. Über frühere Modelle geht dieses Modell dadurch hinaus, dass nicht allein das Entwickeln von Demokratiekompetenzen als ausreichend gesehen wird, in einer Gesellschaft teilhaben zu können, sondern dass demokratische Werte und Haltungen ebenfalls vermittelt werden müssen, um an einer Demokratie zu partizipieren und diese zu erhalten. *Bernt Gebauer* und *Claudia Lenz* untersuchen in ihrem Beitrag zunächst den Aufbau des Projektes und im Anschluss die Anschlussfähigkeit an den deutschen Bildungskontext. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass aufgrund des deutschen Demokratieverständnisses – u. a. aufgrund der im Grundgesetz verankerten Menschenrechte sowie die allgemein anerkannten Normen des Beutelsbacher Konsenses – eine Anknüpfung möglich ist. Als Herausforderung benennen Gebauer und Lenz z. B. den Umgang mit emotio-

naler Bindungskraft nationaler und religiöser Ideologien sowie die Umsetzung in Lehrerfort- und -ausbildung. Als Chancen sehen sie u. a. die Möglichkeit, den Beutelsbacher Konsens auch international zu diskutieren. Sie resümieren, dass sich durch die gemeinsame Plattform des Referenzrahmens mögliche nationale Konzepte in der heterogenen europäischen Gesellschaft einfacher diskutieren und verbreiten lassen.

Sigrid Meinhold-Henschel widmet sich in ihrem Beitrag der Demokratiebildung im Elementarbereich. Ausgehend von wissenschaftlichen Studien, die die Bedeutung von Demokratiebildung schon im Kindergarten hervorheben, hat die Bertelsmann-Stiftung das Pilotprojekt „jung bewegt“ aufgelegt. Da das Thema in der Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen nur eine geringe Rolle spielt, wurde in den Pilot-Kindergärten mit mehrtägigen Fortbildungen begonnen, in denen herausgearbeitet wurde, welche Beteiligungsräume es für Kinder geben könnte. Diese neu entdeckten Räume wurden dann in praktischen Projekten umgesetzt.

Im Zeitalter des Postfaktischen, des Wutbürgers resp. der Wutbürgerin sowie des Erstarkens populistischer Bewegungen entstehen gefährliche Gefühle des Desinteresses, der Wut sowie der Orientierungslosigkeit. *Werner Friedrichs* bemerkt in seinem Beitrag, dass die bisherigen hierauf reagierenden Strategien der Politischen Bildung nicht fruchten. Demokratiekompetenz wird hauptsächlich durch Urteils- und Partizipationskompetenz zu schulen gesucht – was im postfaktischen Zeitalter auf taube Ohren stößt. Friedrichs fordert daher, den Erfahrungsbegriff der Demokratiepädagogik aufzuwerten und ihn dem bisherigen Modell entgegenzustellen: Wissen darf nicht nur nach seiner logisch-rationalen Verfasstheit betrachtet werden, sondern muss – gerade in Zeiten der Bildlichkeit durch die neuen Medien – bildlich-symbolische Bewusstseinsinhalte in den Fokus rücken. Eine Hierarchisierung von Bild und Sprache zugunsten der Sprache ist für Friedrichs nicht länger haltbar. Da sich der Mensch sein Selbst-Welt-Verhältnis über bildhafte Ereignisse und Abläufe erschließt, welche in Kollektiven entstehen und verbreitet werden, muss dies in der und durch die Politische Bildung implementiert werden. Zusätzlich zur rationalen Aufklärung muss Bilderarbeit, künstlerische Forschung und phantastische Erkundung betrieben werden.

Der erste Beitrag in der Rubrik **Praxis** ist von *Marion Altenburg-van Dieken*. Sie beschreibt, wie das erfolgreiche Modell des Klassenrats in Hessen umgesetzt wird. Der Klassenrat ist ein Ansatz, wie die Kinderrechtskonvention in der Praxis umgesetzt werden kann. In Hessen wird der Klassenrat seit fast 10 Jahren durch das Projekt des Hessischen Kultusministeriums „Gewaltprävention und

Demokratielernen“ (GuD) realisiert. In dem Beitrag wird das Fortbildungskonzept erläutert und Ergebnisse von zwei umfangreichen Evaluationsstudien durch das Institut für Qualitätsentwicklung referiert.

In *Michael Mays* Beitrag dominiert die Frage nach der Interventionspflicht der Lehrkraft bei menschenfeindlichen Abwertungen im Klassenzimmer. Konkret beschreibt er eine Situation, in der ein Schüler einen anderen Schüler bzgl. dessen homosexueller Orientierung herabwürdigt. Die „Schwuchtel“ weiß sich jedoch selbstbewusst zu verteidigen. May diskutiert zunächst, ob ein Handlungsbedarf durch die Lehrkraft besteht. Da sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Lehrkraft auf die Werte der Verfassung, auf die Achtung vor dem menschlichen Leben, auf Toleranz und Offenheit etc. bezieht, besteht prinzipiell Handlungsbedarf durch die Lehrkraft, um für einen diskriminierungsfreien pädagogischen Raum zu sorgen. Generell abzurufende und auszuführende Handlungsmuster lehnt May jedoch ab. Stattdessen bezieht er sich auf ein Modell der Jenaer Universität, in dem Lehramtsstudierende während des Praxissemesters in einer Seminarphase durch einzelne Fälle sensibilisiert werden sollen, um ein souveränes Verhalten einüben zu können. Nicht jedoch Handlungsrou-tinen, sondern der jeweilige Fall soll in einem Dreischritt analysiert, diagnostiziert und diskutiert werden. An seinem Ausgangsbeispiel verdeutlicht May, wo der konkrete Unterschied zwischen Handlungsrou-tinen und Einzelfallanalyse liegt. Ein Eingreifen durch die Lehrkraft hätte vermutlich die Opferrolle des einen Schülers sowie die Täterrolle des anderen Schülers verstärkt und ist in diesem Fall daher abzulehnen.

Wolfgang Beutels und *Arila Feurichs* Beitrag untersucht von Schülerinnen und Schülern konzipierte und realisierte Aus- und Weiterbildungen. Die Zielgruppen der aufgeführten Projekte, Gruppen, Seminare und Klassen sind vielfältig. So beschreiben Beutel und Feurich ein Projekt von Oberstufenschülerinnen und -schülern, die ein didaktisch durch Lehrkräfte geschultes und unterstütztes Ferienprogramm für Grundschüler entwerfen und diese unterrichten. Über dieses Lernen-durch-Lehren-Projekt hinaus geht das Engagement einer Schülerfortbildner-Gruppe aus Berlin, die sich zunächst darauf spezialisierte, Schülerinnen und Schülern ihre Rechte und Pflichten in der „verfassten Schule“ aufzuzeigen. Auch für Lehrkräfte – darunter spezielle Seminare von und für Vertrauenslehrer*innen – und Lehramtsstudierende werden Seminare angeboten. Weitere aufgezählte Beispiele betreffen Zusammenarbeiten mit anderen Schulen sowie außerschulischen Institutionen. Fazit: Fortbildungen sind dann besonders wirksam, wenn sie fachlich enggeführt werden, der Unterrichtsalltag im Zentrum steht und bedeutsame Themen des Unterrichts durch alle Beteilig-

ten – also auch durch die Schülerinnen und Schüler – verhandelt werden. All dies trifft bei durch Schülerinnen und Schüler entworfene und umgesetzte Fortbildungen zu.

Der weiterbildende Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und soziale Kompetenzen“ an der Freien Universität (FU) Berlin existiert seit nunmehr acht Jahren. *Herbert Scheithauer* als verantwortlicher Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft & Psychologie an der FU, *Gernot Goldenbaum* als Koordinator, *Monika Keller* als Dozentin und *Wolfgang Edelstein* als einer der maßgeblichen Initiatoren beschreiben die Entwicklung und die Inhalte dieses in dieser Form besonderen einjährigen und stark anwendungsorientierten Weiterbildungsgangs.

Mediation in der Schule ist mittlerweile eine weit verbreitete Praxis. *Helmolt Rademacher* skizziert in seinem Beitrag die Historie und die Standards der Schulmediation, die Rolle der Peer-Mediation und der damit verbundenen Klassenprogramme und die notwendige Verknüpfung mit Schulentwicklung, ohne die Mediation nicht nachhaltig und langfristig wirksam werden kann. Das Erlernen der notwendigen Haltung in der Mediation fördert grundlegende demokratische Kompetenzen.

Anhand der Ausgangsfrage „Sind Schüler und Schülerinnen heute weniger demokratiefähig als vor 15 Jahren angesichts aktueller rechtspopulistischer Tendenzen?“ entwickelt *Rico Behrens* seinen Ansatz, antidemokratischen Strömungen zu begegnen. Zunächst – so stellt er fest – ist Schule als Teil der Gesellschaft ein Abbild derselben und daher kann sie ebenfalls ein Ort sein, der Vorurteilsstrukturen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen befördert. Unter den Lehrkräften herrscht Unsicherheit, wen sie auf welche Weise erreichen sollen bzw. können, welchen Stellenwert präventive Arbeit einnimmt sowie welche Rolle reaktive Handlungsstrategien spielen. Davon ausgehend analysiert Behrens die Zielgruppe, eine mögliche schulisch-pädagogische Auseinandersetzung, Konsequenzen, die sich hieraus ergeben und zeigt schließlich in einem Ausblick Möglichkeiten für die Professionalisierung und Stärkung von Schulen auf.

Kurt Edlers Beitrag untersucht aktuelle ideologische Einflüsse auf die Institution Schule und deren (Nicht-)Reaktion darauf. Um ein gezielt hierauf reagierendes Konzept entwickeln zu können, so betont Edler, muss an der jeweiligen Schule zunächst ein breiter Konsens über Menschenrechte, Demokratie und rechtsstaatliche Normen herrschen und Teil eines Schulprogramms sein. Edler entwickelt in seinem Beitrag eine Strategie zur Prävention, die sich für eben jene Konzeptentwicklung an den Schulen empfehlen möchte. Sein Hauptaugenmerk liegt hierbei auf Kommunikation und Informationsweitergabe innerhalb

und außerhalb des Bildungssystems sowie Individualisierung und Demokratisierung der Schulgemeinschaft innerhalb vereinbarter Normen.

Der Beitrag von *Brigitta Kovermann* berichtet von einer an der Freinet-Pädagogik orientierten Form der Lehrerfortbildung. Konzeptionell ist die bereits im achten Durchgang durchgeführte Fortbildung daher an Begrifflichkeiten wie Freiheit, Verantwortung, Schutz und Partizipation ausgerichtet. Die von Kovermann beschriebenen Abläufe bieten durch ihren Aufbau, der über das bloße Mitmachen hinaus oftmals zur Selbstorganisation zwingt, gerade für Lehrkräfte eine neue Perspektive auf den Lehr-Lernprozess.

Das Projekt ViDem: „Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen“ ist ein neues, seit 2016 bestehendes Projekt zur Integration von geflüchteten Lehrkräften. Es wurde im Rahmen des Förderprogramms Demokratisch Handeln entwickelt. *Mario Förster*, *Wolfgang Beutel* und *Kristina Banz* beschreiben die Hintergründe, Ziele und die Umsetzung dieses besonderen Projekts. Das Projekt basiert auf der Zusammenarbeit von demokratiepädagogisch erfahrenen Pädagogen und -innen mit geflüchteten Lehrkräften im Rahmen von acht Modulen. Neben dieser Qualifizierung gibt es noch eine Begleitstudie zur interkulturellen Erziehung.

Im Teil „Länder und Regionen“ beschäftigt sich *Tonio Oefterings* Beitrag mit Anknüpfungspunkten des Himmelmann'schen Modells der drei Dimensionen des Demokratischen an das norwegische Bildungssystem. Zudem bietet er einen knappen Überblick der verschiedenen Schulformen von Primar- und Sekundarstufe über weiterführende (auch: berufliche) Schulen bis hin zur Hochschule. Die Curricula aller Schularten sind zentralistisch organisiert. Dies betrifft entsprechend ebenfalls das Fach Sozialkunde, welches aufgrund des spiralcurricularen Aufbaus gut mit den drei Dimensionen des Demokratischen vereinbar ist. Es ist ab der ersten Klasse verpflichtend und ist interdisziplinär ausgerichtet. In der Primar- und Sekundarstufe beinhaltet es die Themengebiete Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde, später dann die Themen Individuum, Gesellschaft und Kultur, Arbeits- und Wirtschaftsleben, Politik und Demokratie sowie Internationale Beziehungen in der Höheren Schule. Die transdisziplinäre Ausrichtung betont den Zusammenhang aller Themenbereiche in ihrer Relevanz für das Demokratie lernen; Wahlprogramme zur Vertiefung von Politik, Individuum und Gesellschaft in der Oberstufe bieten ebenfalls Schnittstellen zum Demokratie lernen. Auch für die samische Minderheit gibt es spezielle Curricula, weshalb der Tenor einer allgemeinen Orientierung der Lehrpläne an Menschenrechten und Toleranz nicht verwunderlich ist. Oefterings Fazit fällt

positiv aus, eine Einschränkung macht er jedoch bei der Umsetzung der Curricula: Ob die vielfältigen Möglichkeiten zum Demokratielernen tatsächlich genutzt werden, muss empirisch erforscht werden. Weitere kritische Stimmen halten den Erwerb von Basiskompetenzen nach PISA in der Schulrealität für unzureichend.

Erwa Bacia und *Angela Ittel* orientieren sich in ihrem Beitrag zur curricula- ren Umsetzung der Demokratiepädagogik an den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Demokratielernen in Schulen: Tools im internationalen Schulkontext“. Darin untersucht Bacia insgesamt vier Berliner Schulen u.a. darauf, was Lehrkräfte unter dem Begriff Demokratiepädagogik verstehen, inwieweit sich die Lehrkräfte auf die Herausforderungen der Demokratiepädagogik vorbereitet fühlen und inwieweit die Schulkultur demokratieförderlich ist. Die Ergebnisse zeigen eine gewisse Heterogenität, wie die vier Schulen mit dem Konzept insgesamt umgehen. Drei der vier Schulen verbinden ihren demokratischen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit Partizipationsmöglichkeiten, sozialem Engagement – z.B. in Projekten –, lassen ihre Schülerinnen und Schüler einen demokratischen Habitus entwickeln, befördern Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit etc. In der vierten Schule wird das Thema jedoch stiefmütterlich behandelt, ein 2001 eingeführtes Programm ist zwischenzeitlich inhaltlich und zeitlich stark beschnitten und wird kurzfristig auf je verschiedene Lehrkräfte verteilt. Entsprechend fehlen den Lehrkräften jener Schule demokratiepädagogische Kompetenzen. Doch auch die Lehrkräfte der anderen Schulen beklagen einen Kompetenzmangel aufgrund einer unzureichenden Ausbildung in den Bereichen Selbstreflexion, Menschlichkeit und Empathie. In der Schulkultur nimmt Demokratiepädagogik daher ebenfalls eine untergeordnete Rolle ein. Und selbst die Schulen, die einen großen Wert auf Demokratiepädagogik legen, wissen oft nicht, wie sie diese zum Bestandteil ihrer Schulkultur werden lassen können. Überdies ist zu attestieren, dass neben dem Kollegium, den Eltern sowie ggf. externen Partnern besonders die Schulleitung ein wesentlicher Faktor ist, der Einfluss auf die Schulentwicklung nimmt. Daher – so resümieren Bacia und Ittel – wäre eine Verankerung des Themas in Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu begrüßen.

Im Teil „**Zivilgesellschaft, Dokumentation und Rezensionen**“ stellt zunächst *Wolfgang Beutel* die Gewinner des 2016 verliehenen Hildegard Hamm-Brücher-Preises vor – die Oberbürgermeisterin von Köln, Henriette Reker, die sich besonders für Geflüchtete engagiert hat sowie zwei Schulen, die mit einem Sonderpreis für ihr Engagement für Toleranz ausgezeichnet wurden. Diese sind das

Louise-Henriette-Gymnasium für ihr Karlinchen-Projekt sowie die Realschule Waltrop mit dem Projekt „Weltoffen und bunt – Wir zeigen Flagge gegen demokratiefeindliche Strömungen“.

Die Laudatio auf Henriette Reker hält *Sabine Leutheusser-Schnarrenberger*, die besonders deren Courage betont. Neben dieser Rede wird die Dankesrede von *Henriette Reker* sowie die Laudatio von *Jan Hofmann* auf das Louise-Henriette-Gymnasium und die von *Christa Goetsch* auf die Realschule Waltrop dokumentiert.

Juliane Reinert mit Nikolaos Kamniotis, Tobias Busse und Friederike Abraham bedanken sich für das Henriette-Gymnasium, und *Ursula Nauen* mit ihren Schülerinnen Jenny und Jana halten die Dankesrede im Namen ihrer Realschule Waltrop.

Christoph Berens und *Christian Welniak* widmen sich in einem Gespräch der Frage: „Demokratiepädagogik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Integration vs. Emanzipation?“.

Im Anschluss finden sich Rezensionen folgender Werke: des „Handbuch Gute Schule“ und „Citizenship Education“, beide rezensiert von *Markus Gloe*; der Neuauflage „Basiswissen Politische Bildung“, rezensiert von *Helmut Webr*; sowie des Sammelbandes „Kompetenz zum Widerstand“, rezensiert von *Frederik Achatz*.

Der Teil schließt mit einer Dokumentation von 25 Forderungen von Schülerinnen und Schülern, die bei der diesjährigen „Lernstatt Demokratie“ formuliert wurden, sowie demokratiepädagogisch relevanten Auszügen aus dem GEW-Beschluss zur Lehrer*innenbildung.

Ein ganz besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes; ebenso dem Wochenschau Verlag, der das Jahrbuch Demokratiepädagogik von Anfang an mit Aufmerksamkeit und Zuwendung begleitet hat. Wir danken allen Mitgliedern des Herausgeberteams für die konstruktive Zusammenarbeit bei der inhaltlichen und redaktionellen Betreuung der Texte.

Unser Dank gilt zudem *Frederik Achatz*, *Julia Eiperle*, *Simone Griener* und *Marianne Wischer*, die in diesem Jahr das Lektorat übernommen haben. Ganz besonders hervorheben möchten wir die inhaltliche, organisatorische und operative Unterstützung durch *Wolfgang Beutel*.

Zu danken haben wir zudem dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ mit den damit verbundenen Praxisbeispielen, auf die sich mehrere Artikel dieses Buches beziehen und einem daraus resultierenden Zuschuss zur Finanzierung der Druckkosten.

Der Heidehof-Stiftung danken wir für den Förderbetrag, der die Dokumentation des „Hildegard-Hamm-Brücher-Preis“ ermöglicht.

Schließlich danken wir ganz besonders der Max-Traeger-Stiftung aus Frankfurt am Main für ihre finanzielle Zuwendung. Ohne diese ist ein Publikationsprojekt wie das Jahrbuch Demokratiepädagogik nicht möglich.

Literatur

- BRUMLIK**, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin/Wien.
- COELEN**, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 37–52.
- FATKE**, Reinhard/Schneider, Helmut (2009): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.
- RADEMACHER**, Helmolt (2016): Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik. In: Ders./Wintersteiner, Werner (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 4 – Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts., S. 80 ff.
- STEIN**, Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts.
- TILLMANN**, Klaus-Jürgen (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: Mangold, Matthias/Oelkers, Jürgen (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern, S. 305–324.

I. Lehrer*innenbildung

Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildung ...

**Interview von Helmut Rademacher mit Prof. Dr. Dirk Lange zum
Thema „Demokratiebildung“ am 8.11.2017 in Hannover**

H.R.: Herr Lange, Sie engagieren sich seit vielen Jahren u. a. in der Ausbildung nicht nur von Politiklehrkräften. Welche Bedeutung hat momentan das Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrkräften?

D.L.: Leider hat es eine völlig unzureichende Bedeutung. Das lässt sich an den Universitäten in der ersten Phase darauf zurückführen, dass mit der Modularisierung im Rahmen der Einführung des Bachelor- und Mastersystems im Zuge der Bologna-Reform die Grundwissenschaften im Bereich der Lehrerbildung, also Politikwissenschaft, Soziologie oder Philosophie, an den meisten Standorten eingeschränkt worden sind und zugunsten von Schlüsselkompetenz-ausbildung zurückgefahren wurden. Das heißt, dass die Lehrer*innen der Schule in der Demokratie gewissermaßen auch die Demokratie mitreflektieren mussten – genauso wie das demokratische System, die Entwicklung der demokratischen Gesellschaft, die Grundwerte, die Grundgedanken des Demokratischen. Möglicherweise ist aus diesen Grundwissenschaften die Verantwortung für die Lehrer*innenbildung nicht immer hinreichend wahrgenommen worden. Aber die Abschaffung derselben im Zuge der Bologna-Reformen war ein großer Fehler.

Seitdem wurde die wissenschaftliche Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zugunsten von Schlüsselkompetenz-Angeboten verdrängt. Nützlichkeitsabwägungen für die Praxis rückten nun in den Vordergrund und Angebote wie Rhetorikkurse oder Moderationskonzepte wurden Teil des Curriculums. Problematisch daran ist insbesondere, dass keine wissenschaftlichen Arbeitsbereiche mit dieser Lehre betraut wurden, sondern rein anwendungsbezogene, praxisbezogene Techniken gelehrt wurden, die bislang gar nicht zum universitären System der forschungsbasierten Lehre zählten.

Heute fällt uns das ein Stück weit auf die Füße, wenn wir feststellen, dass Lehrer*innen als allgemeine Qualifikation gar nicht mehr über diese Grundorientierung in der politischen Welt, in der globalen Welt oder auch im Wertesystem und den damit einhergehenden Herausforderungen verfügen und mit ihren erlernten Schlüsselkompetenzen nicht weiterkommen. Das ist für mich eigent-

lich die große Herausforderung, wenn wir über Demokratiebildung sprechen. Wie können wir diese Grundgedanken zur Demokratiebildung, die uns in dem modularisierten System verloren gegangen sind, wieder zurückführen in die erste Phase der wissenschaftlichen Ausbildung in den Hochschulen, aber auch in die zweite Phase des Vorbereitungsdienstes und in die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung?

H.R.: Was kann man unter den gegebenen Umständen tun, um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken? Wie ist es unter den Bedingungen des Bologna-Prozesses mit Bachelor und Master möglich, das Demokratielernen zu stärken? Welche Möglichkeiten gibt es da bei den bestehenden Strukturen, diesen wichtigen Aspekt des Lernens zu stärken? Mir scheint das jetzt noch drängender als vor 20 Jahren.

D.L.: Heute, 10 bis 15 Jahre nach Bologna, werden an vielen Hochschulstandorten wieder Justierungen und Reformen der Lehrer*innenbildung diskutiert. Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildner*innen aus den verschiedensten Arbeitsbereichen sich mit Konzepten zu engagieren, einzuklinken und Vorschläge zu machen, wie ihre Lehranteile wieder in die Ausbildung integriert werden können. Das ist notwendig sowohl in der fachlichen Ausbildung, als auch in der Didaktik und in der Grundwissenschaft der Politikwissenschaft, wo Demokratiebildung eine große Rolle spielt. Wir müssen aber auch Möglichkeiten aufzeigen, wie Demokratiebildung in anderen Unterrichtsfächern, sei es im Chemieunterricht, Physik- oder Deutschunterricht eine Rolle spielen und wie sie dort aufgegriffen werden kann. Demokratiebildung gehört in den fachlichen Kanon der verschiedenen Fächer und ist zugleich ein Bestandteil der pädagogischen Grundausbildung der Lehrer*innen – unabhängig von ihrer Fächerkombination.

Es sollte ein Ziel sein, die Demokratiebildung in den verpflichtenden Lehrkanon der Lehrer*innenbildung aufzunehmen. Hierfür könnten Kapazitäten der stark anwendungsbezogenen und wenig verwissenschaftlichten Studienanteile genutzt werden.

Das kann Lehrer*innen aufzeigen, wie ihr schulisches Handeln in ein demokratisches System eingebunden ist, wie in der Schule selbst demokratische Prinzipien gelten, wie demokratisches Handeln eröffnet werden kann, wie das Zusammenspiel von Schule und Gesellschaft ist und wie es in der Schule stattfindet. Für mich sind das die Themenfelder, die in der Demokratiebildung auch wissenschaftlich stärker behandelt werden sollten.

Wie können wir die Didaktik der Demokratie als einen Grundbestandteil der wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung etablieren? Dafür werden dringend Lehrstühle sowie wissenschaftliche und forschungsfähige Arbeitsbereiche im

Bereich der Demokratiebildung benötigt, die nicht nur reine fachdidaktische Ausbildung für die Unterrichtsfächer betreiben. Diese Arbeitsbereiche sollten nicht die allgemeinen pädagogischen Aufgaben haben, sondern vielmehr auch in der Tradition der politischen Pädagogik stehen. Hier sollte das ganze Feld der Demokratiebildung wissenschaftlich reflektiert und erforscht werden. Auch die Praxisprogramme und Projekte sollten untersucht und daraus empirisch basierte Rückschlüsse für professionelles Handeln in der Schule abgeleitet werden. Dieses Desiderat müsste ausgeglichen werden. So könnte die Demokratiebildung einen Bedeutungsgewinn in der ersten Phase erhalten.

Es müssen dafür aber nicht nur die Anteile erhöht werden. Eine Gefahr sehe ich darin, dass wir in der Demokratiebildung selbst eher Techniken oder Methoden der Umsetzung vermitteln. Wichtig ist aber, dass wir dieses Feld stärker verwissenschaftlichen und zu einer forschenden Lehrer*innenbildung beitragen. Dafür brauchen wir Professuren, die nicht nur in der Lehre tätig sind, sondern die das Feld auch wissenschaftlich untersuchen können.

H.R.: Gibt es Ansätze in deutschen Universitäten oder von Seiten der Politik ein Bewusstsein dafür, dass sich etwas verändern muss?

D.L.: Von Seiten der Politik sehe ich noch am ehesten das Bewusstsein. Es ist aber äußerst schwer, neue Professuren in diesem Themenfeld durchzusetzen und einzurichten. Es gibt natürlich auch immer einen inneruniversitären Wettbewerb um Ressourcen, und letztendlich ist eine gute Lehrer*innenausbildung abhängig von bildungspolitischen Entscheidungen und Vorgaben. Die Ministerien setzen die Qualitätsstandards für die Lehrer*innenbildung; diese werden letztlich über eine Akkreditierungskommission überprüft. Die Fachdidaktiken haben in dem Nach-PISA-Prozess eine erhebliche Aufwertung erfahren. In Anlehnung daran sollte nun auch die Demokratiebildung als wissenschaftliches Arbeitsfeld in der ersten Phase auf bildungspolitischen Druck hin implementiert werden.

H.R.: Sie haben gerade gesagt, dass die Grundwissenschaften in verstärktem Maße die Demokratiebildung beinhalten müssten. Was wäre denn jetzt das Spezifische, was die Universitäten leisten müssten und was wären dann die spezifischen Aufgaben der zweiten und dritten Phase?

D.L.: Die Universitäten müssten aus meiner Sicht theoretische Themen wie Demokratie, Demokratiekritik, Demokratiep politik, Demokratietheorie, insbesondere auch die Moderne mit den Studierenden diskutieren und ihnen einen Überblick über das wissenschaftliche Denken und Forschen verschaffen. Dann müsste mit ihnen überlegt werden, welches die Herausforderungen dieser demo-

kratischen Orientierungen in aktuellen Wandlungsprozessen der Gesellschaft sind. Für mich hat Demokratiebildung immer auch eine inhaltliche, gesellschaftskritische Seite, die sich quasi in den aktuellen Herausforderungen des Demokratischen ausdrückt – seien es die Globalisierungsprozesse, Migrationsprozesse, sei es die Digitalisierung, die uns neu herausfordern. Diese gesellschaftlichen Wandlungsprozesse müssen in ihrer Konsequenz für das Demokratische in den Universitäten reflektiert und dann natürlich auf das Handlungsfeld hin – und das ist die eigentliche demokratiebildnerische Aufgabe – d.h. auf die Schule, den Unterricht, aber auch auf das allgemeinschulische Handeln bezogen werden.

H.R.: Bezogen auf die dritte Phase möchte ich auf Masterstudiengänge verweisen. Welche Bedeutung können sie für diejenigen haben, die bereits ein grundständiges Studium absolviert haben oder die im Berufsleben stehen und sich weiterqualifizieren möchten? Sehen Sie darin eine Chance, Demokratiebildung zu stärken? Wie weit ist das Bewusstsein an den Universitäten in dieser Hinsicht entwickelt? Oder ist es doch noch sehr singular, da es ja bisher nur den Master „Demokratiepädagogik“ an der FU Berlin gibt. Sollten solche Master verstärkt angeboten werden?

D.L.: Ich glaube, dass die Lehrkräfte in Deutschland im Prinzip eine sehr gute universitäre, d.h. wissenschaftliche Ausbildung haben. Die haben inzwischen alle einen qualitativvollen Master in ihrer Grundausbildung, und von daher bin ich mir unsicher, ob da wirklich ein Weiterbildungsmaster für die Lehrkräfte das adäquate Angebot ist. Ich glaube, dass hier die Hauptzielgruppe wahrscheinlich eher die Sozialarbeiter*innen oder auch Multiplikator*innen in der Lehrer*innenschaft sind, also Personal an der Schule, das sich für diese Fragen interessiert und für das das dann einen beruflichen Aufstieg oder eine berufliche Weiterentwicklung bedeutet. Diese formale Qualifikation zu haben, halte ich für empfehlenswert. Ich sehe auch, dass hier ein Bedarf entstanden ist und dass diese Angebote nachgefragt werden.

Damit solch ein Masterangebot für Lehrkräfte interessant wird, sollte es differenziert angeboten werden. Sie könnten über einzelne Veranstaltungen, die sie ansammeln, zu Zertifikaten kommen, um beispielsweise als Demokratiekoordinator*in an der Schule zu arbeiten oder um eine bestimmte Aufgabenfunktion dadurch übernehmen zu können. Das können sie vielleicht am Ende zum Master ansammeln. Aber in Bezug auf die Aufstiegsmöglichkeiten der Lehrkräfte ist es so, dass diese wissenschaftliche Formalqualifikation wie ein zweiter Master oder eine Promotion letztendlich wenig bringt. Das ist leider so. Deswegen wäre ein Master „Demokratiebildung“, wie er mir vorschwebt, vielleicht doch eher

so zu gestalten, dass er auch andere Bildungsbereiche mit anspricht, also die Teamerin, den Dozenten, die Angestellten in der Jugend- und Erwachsenenbildung oder in der Präventionsarbeit. Das würde bedeuten, dass bestimmte Grundlagen der Demokratiebildung in die Masterausbildung integriert und dann verschiedene Berufszweige oder Berufsfelder, Handlungsfelder, Bildungsbereiche entfaltet werden, in denen eine Spezialisierung stattfindet und da wäre dann Schule sicherlich eine mögliche, sinnvolle und notwendige Spezialisierung. So stelle ich mir ein sinnvolles Profil vor. Dabei können auch Fragen auftauchen wie: „Welche Rolle spielt Jugendarbeit in der Schule, welche könnte sie spielen?“ Gerade in der Ganztagschule spielen diese Fragen eine immer größere Rolle. So werden Kooperationen mit Jugend- und Erwachsenenbildungseinrichtungen möglich. Dass so etwas auch schon im Studium mit angelegt wird, ist äußerst sinnvoll; auch, dass Lehrkräfte darüber Kontakt zu anderen Bildungseinrichtungen erhalten und erkennen, wo die Unterschiede, die Stärken und Schwächen der verschiedenen Bereiche sind.

In der zweiten Phase sehe ich in dieser Hinsicht eine enorme Herausforderung. Denn ich habe den Eindruck, dass die Demokratiebildung dort in den letzten Jahren reduziert worden ist und mehr oder weniger keine Rolle spielt, weil das Unterrichten im Fach im Vordergrund steht und da klare Fachkompetenzen erwartet werden. Aus den bildungswissenschaftlichen Anteilen des allgemeinen Ausbildungsseminars sind die Demokratiebildungsanteile zurückgedrängt worden.

H.R.: In Berlin ist zumindest das Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrerbildung im Gesamtcurriculum verpflichtend festgelegt. Nach meinem Kenntnisstand ist das aber eine Ausnahme im Sinne eines verpflichtenden Teils der Ausbildung. Bezogen auf die anderen Bundesländer stimme ich Ihrem Eindruck zu. Ich weiß, dass in Hessen Demokratielernen nur sehr punktuell ein Thema ist, das hängt stark von den unterrichtenden Personen in den Studienseminaren ab.

D.L.: Gute Möglichkeiten, die Lehrer*innen zu erreichen, sehe ich dann in der dritten Phase, in der Fort- und Weiterbildung. In der Weiterbildung haben wir das gerade schon in Richtung Master oder abgestuft über Zertifikate oder auch über einzelne Angebote zu Themenfeldern besprochen. Themen wären dann Veränderungen in der Schule, Schulprogramme oder Projektunterricht. Das sind oft Einzelbausteine, die auch unterschiedliche inhaltliche Konjunkturen haben, beispielsweise Digitalisierung oder Interkulturalität oder Migration. Es gibt viele Möglichkeiten, demokratiebildnerische Inhalte und auch Methodenverfahren unterzubringen. Es ist eine Aufgabe für alle Beteiligten, Unterschiedliches zu-

sammenzubinden, Konkurrenzen oder zum Teil zu stark gezeichnete Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu überspringen und zu schauen, wie Themenfelder zusammengeführt werden können. Ich sehe eigentlich in den Weiterbildungsangeboten sehr viele Anteile, die sich als demokratiebildnerisch begreifen lassen. Auch wenn sie oft nicht unter diesem gemeinsamen Dach stehen.

H.R.: Ich möchte mich der Frage der methodischen Vermittlung von Demokratielernen zuwenden. Ihr Lehrstuhl ist an der Entwicklung eines MOOC (Massive Open Online Course) unter dem Titel „Demokratiebildung“ beteiligt. Welche Rolle können MOOCs in den drei Phasen der Lehrerbildung spielen, auch wenn sie zunächst in der ersten Phase erprobt werden?

D.L.: Also der MOOC ist nicht nur für die erste Phase angelegt und soll dort nutzbar sein, sondern einzelne Bausteine können auch für die Fortbildung genutzt werden: für die individuelle Fortbildung, sogar von Schülerinnen und Schülern, aber erstmal vom pädagogischen Personal an Schulen, das sich themenbezogen informieren möchte, das sich einfach mal in ein Interview reinklicken will oder aber eine Recherche über Schulen wahrnehmen möchte. Darüber kann vielleicht ein Interesse für Demokratie an der Schule geweckt werden. Mit dem MOOC „Demokratiebildung“ verfolgen wir das Ziel, in der Ausbildung Studierende oder Lehramtsanwärter*innen strukturiert zu erreichen, die sich mit klaren „Lernpaketen“ auseinandersetzen und dabei auch bestimmte Ziele erreichen wollen. Wir wollen auch die Möglichkeit bieten, dass die lernende Person mit eigenen Interessen zur Selbstbildung sich punktuell mit diesem Lehrangebot beschäftigt. Davon erhoffen wir uns sehr viel, weil es eine neue Bildungsmöglichkeit ist, die zu jeder Zeit im Internet erreichbar ist und verschiedene Themenebenen und theoretische Vertiefungsmöglichkeiten bietet. Oder es können Methoden reflektiert und erprobt werden, um zu sehen, wie sie eingesetzt werden können. Außerdem erhoffen wir uns, über Chats und Foren in die Kommunikation mit Lehrer*innen zu kommen, damit sie in ihrer Praxis nicht alleine sind und auch eine Rückmeldung erhalten können. Da sehen wir eine Möglichkeit, die Phasen der Lehrerbildung zu überschreiten und das pädagogische Personal als Ganzes anzusprechen und damit die Lehrer*innenbildung übergreifend zu erreichen.

H.R.: MOOCs sind ja ein spannender neuer Versuch, aber gibt es noch andere methodische Zugänge, wie man Demokratielernen in den drei Phasen der Lehrerbildung realisieren kann? Ich denke zum Beispiel an Recherchen, die die Studenten machen oder

einzelne Projekte, die sie auch auf den Weg bringen könnten. Diese Ergebnisse könnten sie anderen Studenten vermitteln oder sie könnten sogar damit in Schulen gehen. Gibt es solche Erfahrungen bereits?

D.L.: Das meinte ich vorhin auch mit „Verwissenschaftlichung der Demokratiebildung“, dass man von der universitären Seite stärker ins Feld geht und beobachtet, recherchiert und erforscht, wie Demokratiebildung praktiziert wird. Es wird nicht nur die gute Absicht gebraucht. Demokratiebildung kann als Wissenschaft Analysekriterien entwickeln, um zu erforschen, was, wo und wie und mit welcher Wirkung passiert. Allmählich sollte die Demokratiebildung auch durch Dissertationen und andere wissenschaftliche Studien erforscht werden. Es geht darum, dieses Forschungsfeld zu etablieren und zu entwickeln, um die Erkenntnisse dann durch eine forschende Lehre und ein forschendes Studium in die Ausbildung von Lehrer*innen zu integrieren. Das halte ich für enorm wichtig.

H.R.: Meine vorletzten Fragen beziehen sich auf die Akzeptanz des Demokratielernens in der Gesellschaft bzw. der Politik. Politiker sprechen allenthalben über die Notwendigkeit von Demokratiebildung. Es werden auch hohe Geldbeträge durch das Programm „Demokratie leben“ bereitgestellt. Aber eine systematische Umsetzung in der Schule erfolgt (noch) nicht. Sie haben gerade erläutert, dass es gar nicht so einfach ist, Lehrstühle einzurichten. Die Frage ist, wie kann man die Akzeptanz für Demokratielernen erhöhen? Wie groß ist eigentlich die Akzeptanz in der Gesellschaft wirklich oder ist dies auch wieder nur so eine Konjunktur wie die Digitalisierung oder das interkulturelle Lernen? Gibt es wirklich ein Bewusstsein, dass es eine längerfristige Aufgabe ist, die auch über die nächsten 5 Jahren hinausgehen muss? Wie kann man, wenn das Bewusstsein noch nicht so groß ist, die Akzeptanz erhöhen?

D.L.: Wir erleben tatsächlich eine Konjunktur für politische Bildung und für Demokratiebildung. Das hängt auch damit zusammen, dass die bisherigen scheinbaren Garanten des Demokratischen – die demokratischen Institutionen, der demokratische Staat, die demokratischen Verfahren – herausgefordert werden durch autoritäre Systeme, durch Populismus und durch die Infragestellung der Gültigkeit der demokratischen Werte. Der Auftrag des Erhalts des Demokratischen geht deshalb immer stärker auf die Zivilgesellschaft über und kann nicht vom Staat allein gesichert werden. Ich glaube schon, dass das auch von vielen Politiker*innen erkannt wird. Eine Stärkung der demokratischen Gesellschaft findet auch über schulische Bildungsprozesse statt.

Es darf dabei aber nicht nur um eine affirmative Demokratiebildung gehen. Man bekommt schnell Rückenwind aus der Politik, wenn es darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler das demokratische System verstehen müssen. Sie

müssen die Verfahren kennen, handeln und wählen können, sie müssen sich orientieren und urteilen können. Aber demokratisch handeln heißt auch immer: kritisch handeln. Und das ist etwas, was die Bildungspolitiker*innen zum Teil schlechter verstehen. Wenn wir Demokratie erhalten und gerade auch in der Konflikthaftigkeit der Gesellschaft aktualisieren wollen, dann geht es eigentlich darum, dass wir kritische Bürgerinnen und Bürger bilden müssen, die auch in der Lage sind, zu hinterfragen und aus der Reflexion Antworten für ihr Handeln zu finden. Demokratiebildung muss zu Kritik befähigen. Wenn in immer neuen Kontexten die kritische Öffentlichkeit als „fake news“ oder „Lügenpresse“ bezeichnet wird, dann ist das ein Angriff auf das Lebensmoment des Demokratischen: Die Kritik. Demokratiebildung muss notwendiger Weise kritische Bildung sein.

H.R.: Das heißt also, wenn die Politiker als Schlüsselpersonen ambivalent sind, was gäbe es denn sonst noch für Schlüsselpersonen innerhalb der Gesellschaft, die aktiviert werden müssten? Ich denke an die Stiftungen, die sicher so ein Akteur sind. Gibt es noch andere? Oder, wo liegt die Hoffnung?

D.L.: Wir haben die klassischen Verbände der Lehrer*innenschaft, die da wichtig sind. Aber wenn Sie von Hoffnung sprechen, denke ich zuerst an die Schülerinnen und Schüler. Gerade bei diesen aktuellen Herausforderungen erleben wir immer wieder Unterstützungssysteme für Flüchtlinge oder Aktivitäten gegen Abschiebungen, die von Schülerinnen und Schülern selbst organisiert werden. Ja, ich denke, dass wir pädagogisch-didaktisch auch einen Blick darauf werfen sollten, was sich demokratiepolitisch an den Schulen selbst organisiert.

H.R.: Dann danke ich ganz herzlich für das sehr gute Gespräch!

Lehrerbildung im Zeichen der Zivilgesellschaft

1. Einleitung

Der bereits während des zweiten Weltkrieges formulierte Gedanke, zivilgesellschaftliche Werte wie Humanismus, Freiheit, Mündigkeit und Partizipation zu realisieren (Spinelli u.a. 1941), festigte sich nach 1945 in Westeuropa in der Idee einer „Solidarität der Produktion“, um Kriege auch „materiell unmöglich [zu machen]“ (Schumann 1950, o. S.). Einhergehend mit besseren Lebensumständen wurde damit ein soziales, friedliches und demokratisches Gesellschaftsmodell anvisiert. Als grundlegend dafür gelten seit jeher mündige, aktive und emanzipierte Individuen sowie die Sicht, dass die Bildung und Förderung einer solchen Gesellschaft über theoretische Implikationen hinaus eine praktische Gestaltung erfordert.

Unabdingbar für die Vermittlung damit zusammenhängender Werte und Fähigkeiten sowie für das Gelingen einer solchen Zivilgesellschaft sind Institutionen. Ihnen obliegt die Erziehung und Formung von Individuen, die deren Verwirklichung, Weiterentwicklung und Integration sichern sollen (Abs 2013). Hier ist zum einen die Universität bedeutsam: Überproportional häufig in sozialen Machtpositionen etabliert, sind ihre Absolventinnen und Absolventen dazu aufgefordert, entsprechende Orientierungen gesamtgesellschaftlich zu vertreten (Hartmann 2004). Zum anderen hat die Schule ein großes Gewicht, da dort unter Beteiligung aller Fächer zivilgesellschaftliche Merkmale an die nachwachsenden Generationen zu vermitteln sind. Das rückt neben den Lehrkräften besonders Lehramtsstudierende ins Zentrum, da diesen „das ‚Geschäft‘ der formalen Erziehung“ (Parsons 1987, S. 103) obliegen wird und sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten der Zivilgesellschaft deren Grundlagen pädagogisch überzeugt und überzeugend verbreiten sollen.

So ist es das Anliegen des vorliegenden Beitrages, das Augenmerk sowohl auf die Bedeutung von Zivilgesellschaft und deren zentrale Faktoren zu richten, als auch auf die damit verbundene Rolle der Lehrkräfte und ihrer Ausbildung, diese weitertragen zu können. Dafür werden die Werthaltungen von Studierenden im Lehramt und die Einschätzungen ihrer Vermittlungsfähigkeit sowohl

empirisch gesichtet als auch mit Blick auf die pädagogischen bzw. strukturellen Bedingungen diskutiert.

2. Lehrkräfte und die Zivilgesellschaft

Das Wirken von Lehrerinnen und Lehrern ist unverzichtbar für die Herausbildung und das Fortbestehen einer demokratischen Zivilgesellschaft. Mehr denn je bedarf diese politisch interessierter, aktiver, emanzipierter und mündiger Individuen, die die grundlegenden Werte internalisiert haben und weitergeben können (Edelstein 2010). Dabei obliegt deren Sozialisierung und Bildung neben Institutionen wie Eltern und Parteien zumal der Schule – und damit dem Lehrpersonal (Claußen/Geißler 1996). Als erster und für alle verbindlicher Ort „gesellschaftlich kontrollierte[r] und veranstaltete[r] Sozialisation“ (Fend 1980, S. 4) hat sie die Aufgabe, diese Werte bereits bei Kindern zu verankern und deren Eigenaktivität zu fördern. Durch eine sich über alle Schulstufen ziehende „Erziehung zur Mündigkeit“ geht es um eine Bildung zu „*solidarischem Handeln in sozialer Verantwortung*, zu Toleranz und Achtung der Menschenrechte und [...] religiöser Überzeugungen, zu einem friedlichen Miteinander [...] sowie zur Achtung vor Natur und Umwelt“ (MSW 2008, S. 15; kursiv i. O.). Mit der Gestaltung der Klasse zu einem „Handlungsfeld gelebter Demokratie“ (KMK 2009, S. 3) sind die Lehrkräfte bei der Etablierung einer darauf basierenden Zivilgesellschaft zentral.

Ihre Arbeit wird zuletzt durch die normative Zuschreibung an den Begriff der Zivilgesellschaft bedeutsam, sie sei ein Kernelement eines freiheitlich-demokratischen Systems. National wie international stellt sich dieser aber als ein außerordentlich differenziertes und vielschichtiges sowie je nach Perspektive variiertes Phänomen dar – so können allein seine jeweiligen sprachlichen Übersetzungen in durchaus widersprüchliche Verständnisse, Sinnwelten und inhaltliche Ausgestaltungen münden. Insgesamt ist die Zivilgesellschaft als eine „vitale Vielfalt gesellschaftlicher Organisationen und Assoziationen“ (Finke/Knott 2005, S. 13) mit Chancen auf eine tiefergehende bzw. feste Vermittlung und Verankerung basaler Werte skizzierbar (Klein/Müller 2016; Freise 2009; Klein 2001) – obgleich auch dieser kleinste gemeinsame Nenner das alltägliche Unterrichtsgeschehen nicht gerade erleichtern dürfte und einer Konkretisierung bedarf.

Dieses Erfordernis gilt auch für die in den letzten Jahren national wie international vermehrten Aufrufe zur Stärkung zivilgesellschaftlicher Grundlagen. Sie beruhen auf wachsender Kritik und Distanzierung gegenüber dem demokra-