

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
10. Jahrgang 2023

Demokratiebildung

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe**
10. Jahrgang 2023

Demokratiebildung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigten Personen in ganz verschiedenen Institutionen betrifft. Ein didaktisch reflektierter Umgang mit Verschiedenheit, Möglichkeiten eines wertschätzenden Umgangs miteinander und differenzierte Meinungs- und Urteilsbildung sind nur einige der Themen, die zunehmend auch in den Klassenzimmern und Seminarräumen zum Thema gemacht werden. In dieser Ausgabe des Bildungsjournals DIALOG wird das fächerübergreifend relevante Thema von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe aus ihren jeweiligen Perspektiven entfaltet, kritisch gewendet und weiterentwickelt.

In der Rubrik IM FOKUS gibt es Berichte zu weiteren Projekten der Hochschule, die sich auf ganz unterschiedliche Art mit *Bildung in der Demokratischen Gesellschaft* auseinandersetzen, und wir stellen Ihnen das neue Lehr-Lern-Labor PHyLa vor. In der Rubrik PERSPEKTIVEN informieren wir Sie über zahlreiche aktuelle Publikationen aus den unterschiedlichen Disziplinen.

In der Rubrik NACHGEFRAGT unterhalten wir uns mit Prof. Dr. Oliver Günther, Präsident der Universität Potsdam und HRK Vizepräsident, über demokratische Strukturen in Hochschule und Gesellschaft sowie die Hürden bei der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

Demokratiebildung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigten Personen in ganz verschiedenen Institutionen betrifft. Das Thema wird in den letzten Jahren vermehrt diskutiert, zahlreiche Forschungs-, Praxis- und Transferprojekte setzen sich mit den drängenden Fragen der Demokratiebildung in einer von Krisen durchrüttelten Gesellschaft auseinander. Ein didaktisch reflektierter Umgang mit Verschiedenheit, Möglichkeiten eines wertschätzenden Umgangs miteinander und differenzierte Meinungs- und Urteilsbildung in einer zunehmend komplexen Welt sind nur einige der Themen, die mit zunehmender Häufigkeit auch in den Klassenzimmern und Seminarräumen zum Thema gemacht werden. Hier versucht diese Ausgabe des Bildungsjournals DIALOG Perspektiven aufzuzeigen, Vorschläge zu machen und kritische sowie innovative Ansätze vorzustellen, die nur ein Ausschnitt von dem sind, was an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (PHKA) auch im Rahmen des Profildes Bildung in der demokratischen Gesellschaft diskutiert wird, ohne die Vielfalt der vorhandenen Forschungsvorhaben und Projekte vollständig abbilden zu können. Das fächerübergreifend relevante Thema wird in diesem Heft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus ihren jeweiligen Perspektiven entfaltet, kritisch gewendet und weiterentwickelt.

Im ersten Beitrag „Bildung in der demokratischen Gesellschaft – Urteile und Ordnungen hinterfragbar machen und hinterfragen“ umreißt der Erziehungswissenschaftler Sebastian Engelmann den Themenkomplex genauer und geht insbesondere auf die Relevanz der Schulung der Urteilsbildung im Rahmen der Globalisierung ein.

Die Erziehungswissenschaftlerin Mechthild Gomolla befragt im zweiten Beitrag „Neue Bildungssteuerung – Rahmen für gerechtigkeitsorientierte und demokratische Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft?“ aktuelle politische Steuerungsimpulse kritisch auf ihren Beitrag für die demokratische Schulentwicklung.

Im dritten Beitrag „Demokratiebildung und/oder Rechtsstaatsbildung? Politische Bildung vor aktuellen Herausforderungen“ skizziert der Politikwissenschaftler Wolfgang Bergem den Zusammenhang von Demokratiebildung und Rechtsstaatsbildung und macht auf die Potenziale und die Relevanz einer Verbindung beider Elemente aufmerksam.

Die Erziehungswissenschaftlerinnen Katharina Weiland und Gabriele Weigand ermöglichen im vierten Beitrag „Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung in einer demokratischen Gesellschaft“ einen Einblick in das Potenzial der im Forschungsprojekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) verankerten Prinzipien einer potenzialgerechten und inklusiven Begabtenförderung, die unweigerlich als Bestandteil demokratischer Schulentwicklung verstanden werden muss.

Im fünften Beitrag „Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden“ setzt der Erziehungswissenschaftler André Epp sich mit den Hürden im Zugang zum Lehramtsstudium auseinander und belegt materialreich, dass vielfältige biografische Prägungen eine Bereicherung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind, die unbedingt genutzt werden sollten.

Der sechste Beitrag „Demokratische Bildung in der postkommunistischen Gesellschaft – Demokratie, pädagogische Reformen, Experimente und Traditionen in Rumänien“ ist ein Gastbeitrag des in Rumänien an der Partnerhochschule in Sibiu/Hermannstadt lehrenden Erziehungswissenschaftlers Robert Pfützner, der in den bildungspolitischen Kontext in Rumänien einführt und sowohl historische als auch aktuelle Demokratisierungsbemühungen im dortigen Schulwesen vorstellt.

In der Rubrik IM FOKUS stellen wir Ihnen Projekte und Kooperationen der Hochschule vor, die sich im größeren Umfeld des Themas Bildung in der Demokratischen Gesellschaft bewegen. Ein weiterer Beitrag beschreibt die erfolgreiche Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung im neuen Lehr-Lern-Labor PHyLa des Instituts für Physik und Technische Bildung.

In den PERSPEKTIVEN informieren wir Sie über einige Neuerscheinungen, die von Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule verfasst wurden oder an denen sie beteiligt waren.

Im Interview unterhalten wir uns mit Oliver Günther, Präsident der Universität Potsdam und HRK Vizepräsident, über demokratische Strukturen in Hochschule und Gesellschaft sowie die Hürden bei der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre mit der mittlerweile 14. Ausgabe von DIALOG und viele Impulse für Ihre eigene Arbeit!

Sebastian Engelmann und Klaus Peter Rippe
Herausgeber dieser Ausgabe



Inhalt

2 Editorial

4 BILDUNG IN DER DEMOKRATISCHEN GESELLSCHAFT



6 SEBASTIAN ENGELMANN

Bildung in der demokratischen Gesellschaft – Urteile und Ordnungen hinterfragbar machen und hinterfragen

12 MECHTILD GOMOLLA

Neue Bildungssteuerung – Rahmen für eine gerechtigkeitsorientierte und demokratische Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft?

18 WOLFGANG BERGEM

Demokratiebildung und/oder Rechtsstaatsbildung? Politische Bildung vor aktuellen Herausforderungen

26 KATHARINA WEIAND & GABRIELE WEIGAND

Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung in einer demokratischen Gesellschaft

32 ANDRÉ EPP

Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden

38 ROBERT PFÜTZNER

Demokratische Bildung in der postkommunistischen Gesellschaft – Demokratiepädagogische Reformen, Experimente und Traditionen in Rumänien

44 IM FOKUS

54 PERSPEKTIVEN

60 Nachgefragt bei Professor Dr. Oliver Günther



BILDUNG IN DER DEMOKRATISCHEN GESELLSCHAFT



SEBASTIAN ENGELMANN

Bildung in der demokratischen Gesellschaft – Urteile und Ordnungen hinterfragbar machen und hinterfragen

Demokratisierungsbemühungen im Bildungs- und Erziehungssystem werden nicht nur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Rahmen des Profildes Bildung in der demokratischen Gesellschaft diskutiert und vorangetrieben, sondern sind auch erklärtes Ziel der Bildungspolitik. Bereits für das Schuljahr 2019/20 wurde der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg veröffentlichte *Leitfaden Demokratiebildung* für alle Schulen und Schulformen im Bundesland verpflichtend eingeführt. Der Leitfaden richtet sich ausnahmslos an alle Schulleitungen und Lehrpersonen der öffentlichen und privaten allgemein und beruflich bildenden Schulen. Alle adressierten Personen, ungeachtet ihrer fachlichen Anbindung oder ihres Status in der schulischen Hierarchie, sind mit Nachdruck dazu angehalten, die Ideen des Leitfadens fächer- und lernformübergreifend umzusetzen. Das Ziel des im Leitfaden formulierten Vorhabens ist keineswegs ein leichtes: Junge Menschen sollen zur Demokratie „angestiftet“ werden; Schule soll im vollumfänglichen Sinne ein Ort der Demokratie werden.

Operationalisiert wird der Zielhorizont des pädagogischen Großprojekts wie folgt: Die Relevanz von Verfassungsprinzipien des Grundgesetzes und Rechtsstaatlichkeit (vgl. Bergem in dieser Ausgabe) soll vermittelt, Möglichkeiten zur Beteiligung aufgezeigt, Selbstbestimmung im Rahmen der demokratischen Ordnung gefördert und letztlich ein Umgang mit den „großen gesellschaftlichen Trends“ (MKJS, 2022) ermöglicht werden. Als solche Trends werden subsumtiv unter anderem Migrationsbewegungen, Integration, Globalisierung, Digitalisierung und Individualisierung ausgewiesen, auf die eben auch in der pädagogischen Praxis zu reagieren sei. Zahlreiche bildungspolitische Dokumente unterstützen dieses Anliegen, wenngleich sie durchaus kritisch zu betrachten sind (vgl. Gomolla in dieser Ausgabe).

Diese enge Verzahnung von Demokratie und den *big issues* wie Digitalisierung oder Nachhaltigkeit, die im

Leitfaden betont wird, verdeutlicht die Relevanz einer Diskussion um die Demokratisierung von Wissenschaft, Schule und Unterricht. Themenkonkurrenz ist hier nicht angezeigt. Viel eher sind die verschiedenen hochkomplexen Herausforderungen der Gesellschaft als Verschränkung unterschiedlichster diskursiver Formationen und Anforderungen zu verstehen – Querschnittsaufgaben neben Querschnittsaufgaben. Ganz egal ob Lehrer:innen und Forscher:innen über den Einsatz innovativer digitaler Messverfahren im Physikunterricht (Benz, Buhlinger & Ludwig, 2022) oder über den Einsatz von WebQuests im Deutschunterricht nachdenken (Anskeit, 2021), im Sach- oder Religionsunterricht der nachhaltige Umgang mit Ressourcen und der Schöpfung thematisiert wird, oder Begabungsförderung als Potenzialförderung einen Beitrag zur demokratischen Schule leistet (Weiland/Weigand in dieser Ausgabe): Zugänge zu Bildung, die Ermöglichung von Bildungsprozessen und Teilhabe, möglicherweise sogar eine gewisse melioristische Tendenz, wohnen all diesen Versuchen inne. Denn letztlich geht es hier, genau wie in anderen pädagogischen Arrangements, um den Umgang mit einer komplexer werdenden Lebenswelt, wegbrechenden Gewissheiten und epistemologischer Unsicherheit. Der Ruf nach einer umfassenden Demokratiebildung, nicht selten begrifflich und auch praktisch nur undeutlich konturiert, ist eine Reaktion auf ebendiese als krisenhaft ausgewiesenen und auch krisenhaft empfundenen gesellschaftlichen Entwicklungen, welche die Schule herausfordern.

Demokratiebildung – sei es als Unterrichtsprinzip, als eigenständiger pädagogischer Ansatz, als abgegrenztes Methodenspektrum – wird regelmäßig mit normativer Absicht als Reaktion auf die vielfach diagnostizierten Krisen der Gesellschaft, Vereinzelung und Ressentiment in Stellung gebracht. Sie soll in der Schule wirksam werden und „junge Menschen zu selbstverantwortlichem und demokratischem Handeln in der Gesellschaft“ (MKJS,

2022) befähigen. Dabei wird großer Einsatz von pädagogischem Fachpersonal verlangt: Wissen soll vermittelt, Werte sollen gelebt und gefördert und es soll zur Verantwortungsübernahme angehalten werden. Vor allem macht der Leitfaden, der noch selbst zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden muss, deutlich: Schule soll eben kein unpolitischer Ort sein. Die Vorstellung einer neutralen Lehrperson ist eine Illusion; Neutralität ist, wie Alexander Wohnig und Peter Zorn für den Bereich der politischen Bildung auszuführen wissen, keine Lösung, nicht mal eine handlungspraktische Möglichkeit, wenn sie darauf hinweisen, dass Neutralität als „als *contradictio in adiecto* entlarvt werden [kann, S.E.], denn die Forderung nach Neutralität ist als solche wiederum nicht wertneutral“ (Wohnig & Zorn, 2022, S. 9). Explizit schreiben Wohnig und Zorn über die politische Bildung in Abgrenzung von Demokratiepädagogik oder Demokratiebildung, wengleich die Grenzen der Begrifflichkeiten noch nicht klar abgesteckt sind. Die oftmals politisch forcierte Verschränkung der einzelnen Begriffe führt zu regelmäßiger Verwirrung, die eine eigenständige Diskussion angeregt hat. Diese Abgrenzung und Ausdifferenzierung von politischer Bildung, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik und auch Demokratieerziehung kann hier nicht weiterverfolgt werden, obwohl das begriffsanalytisch anspruchsvolle Unterfangen als Gegenstand theoretischer Forschung (auch) in der Erziehungswissenschaft Erkenntnisgewinn verspricht (Engelmann, 2021).

Zielführender ist zur Rahmung des Themas in dieser Ausgabe des Bildungsjournals DIALOG der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe der Wechsel auf eine allgemeinere Ebene, die die verschiedenen wissenschaftlichen Kommunikationsräume, Denkstile und Paradigmen zu umfassen vermag und angeregt durch den Leitfaden und die Handlungsfelder des Lehrer:innenberufs den Blick auf die pädagogische Praxis richtet.

Schule ist eine Institution *in* der und *für* die Gesellschaft. Kinder und Jugendliche sind selbstverständlich keine gesellschaftsfreien Individuen. Vermittelt über Schule wirken strukturelle Effekte sozialisatorisch ermöglichend und behindernd auf individuelle Biografie ein (vgl. Epp in dieser Ausgabe). Gerade Lehrer:innen sind in der Bundesrepublik Deutschland immer Agent:innen der Demokratie (Franzmann, Berkemeyer & May, 2021), wenn auch mit Blick auf die Hochschullandschaft deutlich wird, dass von einer breitenwirksamen Verankerung der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung nicht die Rede sein kann (Franzmann, Berkemeyer & May, 2022). Auch für die weiteren Phasen sieht es bis jetzt düster aus. Darauf reagiert z.B. die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, an der aktuell mehrere Weiterbildungsangebote konzipiert werden. In Kooperation mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) wird im Rahmen des Projekts „Intermediär(welter)bildung für eine innovative Demokratiebildung“ standortübergreifend eine Möglichkeit geschaffen, in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung demokratiepädagogische Methoden zu disseminieren.

Kurzum: Demokratiebildung – losgelöst von jedem Versuch, diesen Begriff von Beginn an klar zu umreißen – wurde bereits im Schuljahr 2019/20 in Baden-

Württemberg zur Querschnittsaufgabe erklärt (Kenner & Lange, 2022, S. 63). Demokratiebildung hat hier die Funktion eines Containerbegriffs. Auf Demokratie können sich wohl alle einigen. Klar ist: Statt Demokratie gelehrt zu bekommen und die Ideen eines politischen Systems „in den Köpfen der Bürger_innen zu verankern“ (Kenner & Lange, 2022, S. 63) offeriert der Leitfaden eine bunte Vielfalt an Unterrichtsideen, Anknüpfungspunkte für weitere Überlegungen und mehr oder weniger indirekt auch Ideen für demokratische Schulentwicklung. Ganz egal ob nun der mit einigem Nachdruck in der Diskussion forcierte Begriff Demokratiebildung oder aber Demokratiepädagogik, Politische Bildung oder gar der operativ durchaus sinnvolle Begriff der Demokratieerziehung verwendet werden: Die stets fragile demokratische Ordnung wird längst auch in Schulen verhandelt. Zudem gilt weiterhin das Diktum Oskar Negts: Demokratie braucht Demokrat:innen – die Frage danach, wie Lehr-Lernprozesse dahingehend ausgestaltet werden können, dass diese Demokrat:innen in ihnen Form, Orte zur Selbstermächtigung finden und an der Demokratie teilhaben können, ist allerdings eine, die noch lange nicht abschließend geklärt ist und auch hier nicht abschließend geklärt werden kann. Nichtsdestotrotz soll im nächsten Abschnitt ein Aspekt entfaltet werden, der notwendigerweise thematisiert und reflektiert werden muss, wenn demokratische Lehr-Lernarrangements konzipiert und Schule so gestaltet werden soll, dass sie den mannigfaltigen Ansprüchen der offenen Gesellschaft genügt.

REPRÄSENTATIONS- UND ORDNUNGS-REFLEXION ALS GRUNDLAGE DEMOKRATISCHER PÄDAGOGISCHER PRAXIS

Die Reflexion auf diskriminierende Ordnungen und die damit einhergehenden Ein- und Ausschlüsse ist ein Ansatzpunkt, um an Gleichheit orientierte pädagogische Verhältnisse zu realisieren. Insbesondere in einer hyperdiversen und zunehmend vernetzten Gesellschaft muss diese Reflexion notwendigerweise global angelegt sein, d.h. den altbekannten Rahmen einer nationalstaatlichen Ordnung übersteigen.

Globalisierung kann „allgemein als ein Prozess zunehmender Verbindung zwischen Gesellschaften und Problembereichen dergestalt definiert werden“ und meint auch, „dass Ereignisse in einem Teil der Welt in zunehmendem Maße Gesellschaften und Problembereiche in anderen Teilen der Welt berühren“ (Varwick, 2020, S. 97). Die mal emphatische, mal kritische Rede von Globalisierung bestimmt zudem Konzepte wie Citizenship Education, die sich globale Relevanz zusprechen, maßgeblich mit. Umgang mit Komplexität ist von dieser Position aus betrachtet eine der großen Herausforderungen der Gegenwart. Die gesellschaftlichen Probleme erzwingen diesen Maßstab. Auch die Soziologie weist darauf hin, dass eine westeuropäische Lebensweise – und in keinem anderen Kontext finden sich mehr demokratiepädagogische Ideen – mit Ausbeutung und Unterdrückung verbunden ist. In Deutschland leben die Menschen, so der Soziologe Stephan Lessenich, in einer Externalisierungsgesellschaft (Lessenich,

2016). Lessenich diagnostiziert, dass der gesellschaftliche Wohlstand in europäischen Ländern ausschließlich deshalb aufrechterhalten werden kann, weil die Produktion in Länder des globalen Südens ausgelagert wurde. Eine Antwort auf diese Problemlage, die zunächst auf die Bewusstmachung von Verknüpfungen und damit auf die komplexen Prozesse der Urteilsbildung hinweist, wird unter dem Stichwort Globales Lernen diskutiert. Globales Lernen wird „auch als kritische Antwort auf diesen Prozess globaler Vernetzung gesehen, bei der es gerade nicht um eine kritiklose Anpassung an weltgesellschaftliche Bedingungen gehe“ (Overwien, 2020, S. 95). Stattdessen wird diese eingeführte und ordnungsstabilisierende Einpassung dadurch konterkariert, dass Globales Lernen versucht, die Verbundenheit und Komplexität der globalisierten Welt begreifbar zu machen. Handelsbeziehungen, Abhängigkeiten, Ausbeutung und die eigene Eingebundenheit in ein weltweites kapitalistisches Wirtschaftssystem und eine sich rapide verändernde Weltgesellschaft sind nur einige Themen des Globalen Lernens. Konzepte Globalen Lernens bleiben aber nicht ohne Kritik. Der Erziehungswissenschaftler Philipp Knobloch macht darauf aufmerksam, dass insbesondere global verstandene pädagogische Konzepte sich zunehmend mit postkolonialer Kritik konfrontiert sehen. Die Kritik fokussiert die eurozentrischen Annahmen der Konzepte und ruft die Frage auf, wie „pädagogische Konzepte und erziehungswissenschaftliche Theorien dekolonialisiert werden können.“ (Knobloch, 2019, S. 13) Knobloch spricht sich dafür aus, gerade die wissenschaftlich vermittelte Perspektive auf die Welt grundlegend zu erweitern. Zum einen schlägt er vor, Kolonialismus auf die Agenda zu setzen. Ohne eine Auseinandersetzung mit den Verdrängungs- und Normalisierungsbewegungen von hegemonial gewordenen pädagogischen Konzepten können eurozentrische Denkmuster nicht überwunden werden, und der Kolonialismus wirkt in der praktischen Pädagogik und der wissenschaftlichen Reflexion in den Bildungswissenschaften implizit nach. Die von Knobloch angemahnten Dekolonialisierungsbemühungen finden auch an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe einen Ort, beispielsweise im Projekt *The Laos Experience*.

Zum anderen spricht Knobloch sich begründet dafür aus, dass im Prozess der Dekonstruktion beispielsweise Theorien des Globalen Südens selbst zum Lernanlass werden sollen. Statt die Kategorien der europäischen Theorien zu verwenden und Weltbürger:innenschaft europäisch zu denken, bieten Theoriealternativen eine neue Perspektive auf die Welt (Knobloch 2019, S. 17). So werden sie zum demokratiepädagogisch anschlussfähigen Anlass für Bildung, der die herrschende Ordnung infrage stellen kann. Differenzierende Theoriearbeit ist dabei Grundbaustein für alternative pädagogische Praxis und wissenschaftliche Reflexion. Eine dermaßen gewendete Perspektive öffnet einen anderen Blick auf bildende Praktiken wie Auslandsaufenthalte oder andere global-politische Lernorte. Zudem wird durch den Blick auf eurozentrisches Denken unweigerlich auch der explizite oder implizite Rassismus von pädagogischen Praktiken deutlich. Auch in der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit von Bildungssystemen können die hegemonialen Wissensordnungen, in

denen Menschen lernen und die historisch gewachsen sind, als brüchig und veränderbar markiert werden. Anstelle eines fortschreitenden Zivilisierungsprojektes wird das pädagogische Projekt als eines der abwertenden Diskriminierung aufgrund scharfer Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen Menschen ersichtlich. Pädagogische Praxis bringt immer Ungleichheit hervor. Pädagogische Räume – insbesondere die Schule – sind eben keine diskriminierungsfreien Räume. Eine Postulatepädagogik, die einzig und allein vermeintlich „klassische“ Positionen wiedergibt, im Modus der dekonstruktiven Kritik Verantwortung von sich weist und anderen zuweist, kann hier keinen Ort haben.

Diskriminierung aufgrund verschiedener Differenzzuschreibungen ist eines der Themen, mit denen sich Demokratiepädagogik vermehrt auseinandersetzen hat, da in diesem Bereich die Benennung und Verschiebung von Grenzziehungen aller Art besondere Bedeutung haben. Als Begriff hat sich Diskriminierung in unserem Alltagsvokabular und der täglichen Berichterstattung im Verlauf der letzten Jahre etabliert, obwohl noch immer nicht alle Menschen Diskriminierung als Alltagsphänomen sehen wollen oder können. Der Begriff wird dazu genutzt, „ein Unterscheiden, das Gruppen zu Gruppen macht, Hierarchien zwischen Gruppen herstellt und begründet und damit Menschen ausgrenzt und/oder benachteiligt,“ (Foitzik, 2018, S.12) zu benennen. Immer dann, wenn Zuschreibungen von Geschlecht, Nationalität oder Religion, Gruppen- oder Personenkategorien erfolgen, werden zeitgleich Differenzen hergestellt. Gehen diese Zuschreibungen und Differenzkonstruktionen mit wirksamen Vorstellungen über Merkmale und „Annahmen über Ähnlichkeit und Fremdheit, Nähe und Distanz, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit einher [...]“, (Scherr, 2021, S.48) kann von Diskriminierung gesprochen werden. Diskriminierung ist also sowohl intendierter als auch oftmals nicht intendierter Akt, der sich in der Lebenspraxis täglich vollzieht und damit nicht weniger schmerzhaft für die von Diskriminierung betroffenen Menschen ist, auf die Diskriminierung einen unausweichlichen Einfluss nimmt. Diskriminierungen alltäglich aufzudecken – seien sie nun architektonischer Art wie ein Schulgebäude ohne Rollstuhllampe, ein Gesetz, das trans*-Personen nicht berücksichtigt oder ein Wohnungsmarkt, auf dem nur diejenigen Chance auf eine Wohnung haben, die den Vorstellungen einer Mehrheitsgesellschaft entsprechen – ist in allen pädagogischen Settings und Einrichtungen Thema der Demokratiepädagogik. Insbesondere rassistische Diskriminierung – die wie andere Formen der Diskriminierung durch das Grundgesetz verboten ist – gilt es zu markieren, zu kritisieren und abzuschaffen. Rassistisches Denken kulminiert „in der letztlich simplen Figur der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 177) In der Praxis wird diese Unterscheidung durch verschiedene Praktiken aufrechterhalten und nur selten in Frage gestellt. Diese Fragen aber zu stellen sowie hegemoniale Ordnungen zu dekonstruieren und neue ins Leben zu rufen, ist laut Mecheril und Melter eine Möglichkeit, mit diskriminierenden Ordnungen einen Umgang zu finden: „Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildung

ausgeschlossenen Positionen, Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen wie auch Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten kennzeichnen dekonstruktive Strategien.“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 177)

Durch den Blick auf Sprachstrukturen – wie z.B. den monolingualen Habitus der deutschen Schule, der durch einen kritisch-bewussten Umgang mit Sprache unterlaufen werden kann, den Kolleg:innen am Institut für Mehrsprachigkeit und auch am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Hochschule praktizieren – unternimmt eine rassismuskritische politische Bildung schon längst den Versuch, Rassismus in verschiedenen institutionellen Settings aufzudecken (Castro-Varela & Khakpour, 2019). Zugleich unterbreitet sie Änderungsvorschläge:

„Um einer einseitigen, mittelschichtdominierten und ethnozentrischen Beurteilungsfolie in pädagogischen Handlungsfeldern entgegenzuwirken, wäre eine umfassende Aufklärung und Reflexion von eigenen Normalitätsvorstellungen und ihre Transformation in pädagogische Alltagskultur notwendig.“ (Kanbiçak, 2019, S. 146)

STATT EINES FAZITS – IDEEN UND ÖFFNUNGEN

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass demokratiepädagogisches Denken in globalen Zusammenhängen und im Themenfeld Antidiskriminierung als breit(er) geführter Modus des Denkens und Handelns in der Lehrer:innenbildung noch ein Neuankommeling ist. Eine konsequente Auseinandersetzung mit der zumeist nationalstaatlich-eurozentrischen Perspektive von demokratiepädagogischen Konzepten steht weiterhin an und verweist auf die machtvollen Strukturen, welche demokratiepädagogisches Handeln in vielen Fällen fundieren. Eine Kombination von erziehungswissenschaftlicher Kritik (Koerrenz, 2020; Knobloch, 2019; Engelmann, 2022) mit demokratiepädagogischer Expertise, die den Konflikt mit eingefahrenen Vorstellungen von Normalität nicht scheut, sowie den Anspruch erhebt, dekoloniale Optionen in kritischer Absicht zu entwickeln, erscheint für die Zukunft vielversprechend. Hierzu braucht es sowohl praktische als auch theoretische Bemühungen, die insbesondere die Überwindung althergebrachter Handlungs- und Denkgewohnheiten nötig machen – egal ob in der Hochschule, der Schulpraxis oder der Bildungspolitik. Die hier wirkenden Normalitätsvorstellungen sind erstarrt und werden von vielen machtvollen Akteur:innen aufrechterhalten. Sie werden täglich reproduziert und wirken fort – diskriminierte Schüler:innen erfahren die machtvolle Zurichtung durch die Institution Schule, die für sie kein Ort der Demokratie und konflikthaften Aushandlung von Grenzen, sondern ein Ort der Ausgrenzung ist, tagtäglich (Karabulut, 2020). Aber anstatt das System Schule radikal in Frage zu stellen, wird das Problem Diskriminierung im öffentlichen Diskurs markiert, um dann in der Lehrer:innenbildung nur wenige spezifische Kurse, beispielsweise zu diskriminierenden Exklusionsmechanismen, durchzuführen oder selbst diskriminierende Strukturen fortzuschreiben. Hochschulen erkennen erst langsam, dass auch sie Teil einer diskrimi-

nierenden Selektionsmaschine sind, die nicht zuletzt Rassismus reproduziert und aufrechterhält (Fereidooni, 2020). Demokratiepädagogik – auch im Feld der Hochschule – kann Anlässe kreieren und Reflexionsmöglichkeiten bieten, die eingefahrenen Strukturen als kontingent und nicht zwingend erhaltenswert auszuweisen. Erst wenn eine Hochschule diese Probleme wahr- und annimmt, hat an ihr auch die Demokratiepädagogik das Potenzial, Lernprozesse über die Grenzen von Nationalstaaten hinweg anzuregen und unbegründet gezogene Grenzen zwischen Menschen zu markieren und als unhaltbar auszuweisen. Um dies zu erreichen, braucht es Wissenschaftler:innen und (angehende) Pädagog:innen, die sich kritisch auf sich selbst, ihre Praktiken und die von ihnen gestalteten pädagogischen Settings zurückwenden, diese auf stumme Diskriminierungen hin befragen und letztlich agonistisch, anfällig für das eigene Scheitern und nicht auf den Erfolg gerichtet denken. Zugleich braucht es nicht mehr und nicht weniger als eine entschiedene Bildungspolitik, die diese Probleme auf die Agenda setzt. So kann am Ziel der Gleichheit der Menschen ausgerichtet eine Denk- und Lebensform ausgestaltet werden, in der eine kritische Praxis zum Motor dafür wird, Demokratie gemeinsam zu leben. ■



JUN.-PROF. DR.

SEBASTIAN ENGELMANN hat eine Tenure-Track-Proessur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte von Bildung und Erziehung, Reformpädagogik und

Bildungsreform und Theorie und Praxis demokratischer Schulentwicklung. Er studierte Anglistik, Sozialwissenschaften, Ev. Theologie/Religionspädagogik, Angewandte Ethik und Pädagogik an den Universitäten in Oldenburg und Jena. Er promovierte als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung (Prae-Doc) an der Universität Jena. Er war zudem an der Universität Tübingen in der Abteilung Allgemeine Pädagogik als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig (Post-Doc).



LITERATUR

- ANSKEIT, N. (2021).** Fachchinesisch im Unterricht?! Ein WebQuest zum Gebrauch von Fremdwörtern in Fachtexten. In: Deutsch 5-10, Heft 67/2021, S. 8–11.
- BENZ, G.; BUHLINGER, C.; LUDWIG, T. (2022).** 'Big Data' in Physics Education: Discovering the Stick-Slip Effect through a High Sample Rate. In: Physics Education, 57(4), S. 1–9.
- CASTRO-VARELA, M.; KHAKPOUR, N. (2019).** Sprache und Rassismus. Hafener, B.; Unkelbach, K.; Widmaier, B. (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 33–44.
- ENGELMANN, S. (2019).** Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In: Rieger-Ladich, M.; Rohstock, A.; Amos, K. (Hrsg.): Erinnern – Umschreiben – Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 65–93.
- ENGELMANN, S. (2021).** Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- ENGELMANN, S. (2022).** Geschichte der Pädagogik dekolonial? Empirische Gestalt und Perspektiven eines Genres. In: Drerup, J.; Knobloch, P. (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Bielefeld: transcript, S. 177–194.
- ENGELMANN, S. (2023).** Diskriminierungskritik und die Funktionen von Schule – Überlegungen zur Diskriminierungskritischen Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Bechtel, T.; Firsova, E.; Schrader, A.; Vajen, B.; Wolf, C. (Hrsg.): Perspektiven Diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 151–164.
- FEREIDOONI, K.; SIMON, N. (Hrsg.) (2020).** Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.
- FOITZIK, A. (2018).** Einführung in theoretische Grundlagen. Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In: Foitzik, A.; Hezel, L. (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 56–63.
- FRANZMANN, E.; BERKEMEYER, N.; MAY, M. (Hrsg.) (2022).** Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- FRANZMANN, E.; BERKEMEYER, N.; MAY, M. (Hrsg.) (2021).** Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KANBIÇAK, T. (2019).** Schule mit ohne Rassismus. In: Hafener, B.; Unkelbach, K.; Widmaier, B. (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 134–147.
- KARABULUT, A. (2020).** Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- KENNER, S.; LANGE, D. (2022).** Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, W.; Gloe, M.; Himmelmann, G.; Lange, D.; Reinhardt, V.; Seifert, A. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 62–71.
- KNOBLOCH, P. (2019).** Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung. In: ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 42 (4), S. 12–18.
- KOERRENZ, R. (2020).** Bildung als ethisches Modell. Vorträge zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, R. (Hrsg.): Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14–44.
- LESSENICH, S. (2016).** Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser.
- MECHERIL, P.; MELTER, C. (2010).** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P.; Castro-Varela, M.; İnci, D.; Kalpaka, A.; Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 150–178.
- MINISTERIUM FUER KULTUS, JUGEND UND SPORT (2019).** Leitfaden Demokratiebildung. Abrufbar unter: <https://km-bw.de/Schule/Demokratiebildung> (Stand: 8.12.2022).
- OVERWIEN, B. (2020).** Globales Lernen. In: Achour, S.; Busch, M.; Meyer-Heidemann, C.; Massing, P. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 94–97.
- SCHERR, A. (2021).** Die gesellschaftliche Funktion von Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In: Bauer, G.; Kechaja, M.; Engelmann, S.; Haug, L. (Hrsg.): Diskriminierung und Antidiskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: transcript, S. 43–57.
- VARWICK, J. (2020).** Globalisierung. In: Achour, S.; Busch, M.; Meyer-Heidemann, C.; Massing, P. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 97–100.
- WEIAND, K.; ENGELMANN, S.; WEIGAND, G. (2022).** Schule transformieren? Bildungswissenschaftlicher Ideentransfer für eine potenzialgerechten Begabungskultur. In: Transfer. Forschung Schule 8 (8), S. 177–187.
- WOHNIG, A.; ZORN, P. (2022).** Einführung – oder: Was wir uns dabei gedacht haben. In: Wohnig, A.; Zorn, P. (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9–25.



MECHTILD GOMOLLA

Neue Bildungssteuerung – Rahmen für eine gerechtigkeitsorientierte und demokratische Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft?

Dynamiken der Globalisierung, Migration, gesellschaftlichen Pluralisierung und Fragmentierung tragen an Schulen vielschichtige Aufgaben heran. So führt die Ankunft geflüchteter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener aus Syrien, der Ukraine u.a. Krisengebieten die Dringlichkeit vor Augen, dass die Aufnahme von Neuzugewanderten dauerhaft in allen Bereichen des Bildungssystems mitgedacht und verankert werden muss. Mit Blick auf festzustellende Bildungsungleichheiten entlang der Trennlinie der Nationalität oder einer Migrationsgeschichte wird von Lehrkräften und Schulen erwartet, Unterrichtsinhalte und pädagogische Prozesse sozial gerecht zu gestalten. Zugleich wird eine massive Stärkung der politischen Bildungsarbeit in Schulen – als einziger formaler Institution (neben der Familie), die potentiell von allen Kindern und Jugendlichen durchlaufen wird – gefordert, um rassistischen, rechtsextremistischen u.a. menschen(rechts)- und demokratieverachtenden Tendenzen in einem möglichst frühen Alter von Lernenden etwas entgegenzusetzen. Von wissenschaftlicher Seite wird immer wieder angemahnt, dass die komplexen Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft mit Hilfe von Ad-hoc-Maßnahmen nicht wirksam adressiert werden können, sondern eine dauerhafte und nachhaltige Anpassung von Unterricht, Organisationen und Qualifikation der Lehrkräfte erforderlich ist.

SCHULE ALS INTEGRATIONSPOLITISCHES HANDLUNGSFELD IM KONTEXT DER NEUEN BILDUNGSSTEUERUNG

Um die Jahrtausendwende erhielt der Diskurs um Schule und Migration in Deutschland durch ein neues Verständ-

nis von Integration als struktureller Gestaltungsaufgabe und die zunehmende Verflechtung integrations- und bildungspolitischer Entwicklungen einen neuen Rahmen. Im Gefolge der PISA-2000-Studie wurde sukzessive eine nationale „Gesamtstrategie“ zur schulischen Qualitätsentwicklung implementiert. Diese umfasst internationale und nationale Schulleistungsstudien, die Einführung von nationalen Bildungsstandards, kompetenzorientierten Unterricht, indikatorengestützte Bildungsberichterstattung sowie die Zusammenführung bildungs- und forschungspolitischer Entwicklungen, um anwendungsbezogenes Wissen i.S. einer *Evidenzbasierten Bildung* zu generieren (KMK, 2015). Im Rahmen der sogenannten Neuen Bildungssteuerung wird auch ein neuer Umgang mit der wachsenden Diversität der in Schulen repräsentierten Migrationsgeschichten, sozio-kulturellen Lebenshintergründen, sprachlichen Bildungsvoraussetzungen und religiösen Orientierungen postuliert. Anstelle der bisherigen punktuellen Sonder- und Zusatzmaßnahmen (v.a. zur Förderung von Deutschkenntnissen und interkultureller Bildung) sollen Ziele der Bildungsgerechtigkeit systematisch in die reguläre Schulentwicklung integriert werden.

Ähnlich wie in den angloamerikanischen Ländern, wo die Neue Steuerung ca. 15 Jahre früher eingeführt wurde (z.B. Slee & Weiner, 1998), zeichnen sich jedoch auch im deutschen Kontext erhebliche Spannungen zwischen der Wirksamkeitsorientierung und datenbasierten Steuerung der Schulentwicklung auf der einen und auf der anderen Seite egalitären und demokratischen Bildungszielen ab. Beispielsweise wird ein Auseinanderdriften von leistungsstarken und -schwachen Schulen sowie die wachsende Bedeutung des Sozialprestiges von Schulen auf das neue Sichtbarkeitsregime (u.a. durch die Sozialindizierung von

Schulen, Leistungsrankings) zurückgeführt. Dieses heizt den Wettbewerb unter Schulen um attraktive Schüler:innen an, während Eltern verstärkt um attraktive Schulplätze konkurrieren. Dabei geraten Kinder und Jugendliche mit (Flucht-)Migrationsgeschichte, aus ärmeren Verhältnissen und mit ‚Sonderpädagogischem Förderbedarf‘ einmal mehr ins Hintertreffen (Krüger et al., 2012).

LEERSTELLEN DER NEUEN STEUERUNG IM HINBLICK AUF DIE SOZIALEN UND POLITISCHEN KONTEXTE DER SCHULENTWICKLUNG: ERGEBNISSE EINER DISKURSANALYSE

Im Folgenden möchte ich anhand von Ergebnissen einer Diskursanalyse genauer unter die Lupe nehmen, wie im deutschen Kontext schulpolitische Ziele der Inklusion, sozialen Gerechtigkeit und Demokratie in die Neue Steuerung inkorporiert, (re-)konzeptualisiert, verzerrt oder ausgeschlossen werden: Wie schreiben sich nationale, kulturalisierende oder rassifizierende Differenzsetzungen und Zuschreibungen (auch verschränkt mit anderen Ungleichheiten) z.T. auf neue Weise in Politik, Institutionen und Gesellschaft ein? Und welche Folgen resultieren daraus für das Handeln von Lehrkräften und Schulen sowie für Bildungszugänge und -erfahrungen von Schüler:innen und Eltern? Als Material dienen politische Dokumente, die von staatlichen Körperschaften auf der *Ebene des Bundes* veröffentlicht wurden, v.a. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Diese erlauben ein konsensuales politisches Wissen zu erschließen, welches über die Kulturhoheit der Länder mit ihren rechtlichen und politischen Besonderheiten hinausgeht. Angesichts der Verschränkung von Integrations- und Bildungspolitik werden ferner integrationspolitische Schlüsseltexte einbezogen.

Theoretisch verstehe ich die Neue Bildungssteuerung als international dominantes Reformkonzept, welches – ausgehend von den neoliberalen Sozialstaatsreformen in den USA und Großbritannien der 1980er Jahre – Elemente der *Deregulierung* (z.B. Schulautonomie, New Public Management, Quasi-Märkte) mit einer stärkeren zentralen Regulierung der Schulentwicklung verknüpft. Im 21. Jahrhundert haben *internationale Akteure* (z.B. OECD, EU) eine *globale Bildungsindustrie* gefördert. Die voranschreitende *Digitalisierung, Datafizierung und Automatisierung* sowie das Streben nach *Evidenzbasierung* („governing by numbers“) haben die (Neue) Bildungssteuerung weiter verändert. Der Schuleffektivitätsansatz ist deshalb so wirkmächtig – so eine Ausgangsprämisse dieser Studie –, weil er durch neue strukturelle Kopplungen von Forschung, Politik und Praxis auf verschiedenen Ebenen des Diskurses gleichzeitig operiert: als Forschungsparadigma im engeren Sinn, als politische Strategie und als Set von spezifischen Instrumenten und Praktiken zur Bearbeitung schulisch-pädagogischer Probleme (ausführlicher zur theoretischen Rahmung und Methodik s. Gomolla, 2023).

Die Diskursanalyse zeichnet nach, wie die KMK in Reaktion auf die PISA-2000-Studie den „Ausgleich sozialer Benachteiligungen“, insbesondere die Förderung des Schul-

erfolgs von Lernenden mit ‚Migrationshintergrund‘ – wie es seither heißt – zur Priorität erklärt hat (KMK 2002a, b). In den Dokumenten werden vielfältige Maßnahmen zur Verbesserung des Schulerfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und/oder in deprivilegierten Lebensverhältnissen thematisiert. Bei genauerem Hinsehen scheinen diese Handlungskonzepte jedoch von der Gestaltung schulischer Prozesse im menschenrechtlichen Inklusionsverständnis – d.h. der Abkehr von individualisierenden Kategorisierungen und Zuschreibungen zugunsten einer Transformation struktureller Zugangshindernisse in Richtung gerechter Teilhabemöglichkeiten – weit entfernt zu sein. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich semantische Verschiebungen, normative Umwertungen und Schließungseffekte unter fünf Punkten umreißen:

- (1) Der erste Punkt betrifft die hohe Priorität, welche in den Dokumenten der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache beigemessen wird. Es ist bemerkenswert, dass beinahe alle thematisierten Strategien funktional auf den Spracherwerb bezogen werden – oft begründet mit der Ausschöpfung von Begabungsreserven und der Steigerung der nationalen Wirtschaftsleistung. Auch der Unterricht in Erstsprachen sowie die viel geforderte ‚interkulturelle Ausrichtung‘ von (vor)schulischen Bildungsangeboten, Arbeitsweisen und Qualifizierung der Fachkräfte werden zum Hilfsmittel für den Erwerb von Deutsch als Zweit- oder Bildungssprache umdefiniert. Fragen der ‚Interkulturalität‘ werden nicht mehr als Teil des allgemeinen Bildungsauftrags, sondern in einer förderpädagogischen kompensatorischen Logik als Instrument zur Sprachförderung für Lernende und Schulen mit ‚besonderen Bedarfen‘ wahrgenommen. Diese Zielbestimmungen haben sich von der Entwicklung professioneller diskriminierungskritischer Haltungen von Lehrkräften wie auch rassismuskritischer politischer Bildungsangebote für alle Schüler:innen entfernt – Themen, die Ende der 1990er Jahre im Mittelpunkt der Diskussion standen (KMK, 1996). Die analysierten Strategien basieren auf einer impliziten Reduktion der Zwecke von Schule auf ihre Qualifikationsfunktion im Kontext der Neuen Steuerung. Gert J.J. Biesta (2010) kritisiert eine solche systematische Ausblendung der Mehrdimensionalität der Zwecke von Erziehung und Bildung (Qualifizierung, Sozialisation, Subjektivierung) als Mechanismus der Entpolitisierung. Normativ und politisch ‚im Kern umstrittene Konzepte‘ wie Inklusion, Integration, Gerechtigkeit oder Demokratie werden zu Leerformeln.
- (2) Das Wegfallen ganzer thematischer Komplexe aus dem Blickfeld der Neuen Steuerung hängt mit der strikten Bevorzugung empirisch-quantitativer Forschungsdesigns zusammen, um Handlungsbedarfe zu ermitteln. Qualitative oder auch quantitative Analysen, die auch strukturelle und institutionelle Diskriminierung als Hindernisse für die Bildungsbeteiligung aufzeigen, finden in den Dokumenten keine Erwähnung. Ähnlich klafft eine Leerstelle im Hinblick auf diskriminierungskritische pädagogische Handlungskonzepte. Diese selektive Filterung lässt sich als *indirekte Autorisierungs-*



strategie einordnen, die „ihren politischen Charakter im Gewande wissenschaftlicher ‚Evidenz‘ verbirgt“ (Bellmann 2015, 49). Eine Entpolitisierung liegt aber auch darin, dass speziell Erkenntnis- und Handlungsperspektiven ausgeschlossen werden, die gerade nicht von vorneherein bei ‚Anderen‘ als Problem- und Zielgruppen ansetzen, sondern versuchen, Teilhabebarrrieren in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft sichtbar zu machen und Räume für Partizipation zu eröffnen.

- (3) Durch die method(olog)ische ‚Linse‘ der Schuleffektivitätsforschung werden die Ursachen der Bildungsgleichheit primär auf Fähigkeiten der Schüler:innen, v.a. ihre Deutschkenntnisse und ihren familiären Hintergrund sowie den Grad ihrer ‚Integration‘ zurückgespiegelt. Nach dem Beitrag schulischer Faktoren wird hingegen kaum gefragt. Die *Individualisierung* von Problemursachen lässt sich an den rasant anwachsenden Maßnahmen zur „systematischen und nachhaltigen Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund“ bei der „gezielten Förderung der Entwicklung der Deutschkenntnisse ihrer Kinder“ (BAMF 2010, S. 42) deutlich ablesen, z.B. Angebote zur Elterninfor-

mation, -qualifizierung und -beratung, zur Sprachförderung sowie obligatorische auf die Schule vorbereitende Integrationskurse für Neuzugewanderte aus sogenannten Drittstaaten (Bundesregierung 2007, S. 85). Sie sollen „nachhaltig“ helfen, bei Eltern „ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und ihnen zu ermöglichen, die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten“ (KMK 2006b, S. 13). „[Ü]ber eine stärkere Beteiligung des Elternhauses“ soll die „Qualität“ von Schule, so kommt es in den Dokumenten auch vielfach zum Ausdruck, „auf möglichst ‚effektivem‘ und ‚effizientem‘ Weg verbessert werden“ (ebd.). Insgesamt werden Eltern (mit zugeschriebener) Migrationsgeschichte in einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von Hilfsangeboten adressiert, die einer neoliberalen Logik der Aktivierung folgen. Die Figur einer ‚mangelnden kulturellen Passung‘ zwischen Elternhaus und Schule dient dann auch zur Rechtfertigung, um elterliche Mitwirkung z.T. verbindlich vorzuschreiben und die Nicht-Teilnahme an staatlichen Maßnahmen mit Konsequenzen zu belegen.

- (4) Die statistische Klassifizierung von Schüler:innen nach dem Kriterium des ‚Migrationshintergrundes‘ erweist sich nicht nur als untauglich, um Diskriminierung aufzudecken, sondern verstärkt rassifizierende Ausschlüsse, da im Widerspruch zur Liberalisierung des Staatsbürgerschaftsrechts erneut das biologische Abstammungsprinzip geltend gemacht wird.
- (5) Diese vorherrschenden Sichtweisen sind auch umkämpft. Dies bestätigen aktuelle Dokumente, die angesichts neuer Gesetze gegen Diskriminierung und zur Umsetzung der Inklusion, der jüngeren Fluchtmigration und des in Gesellschaft und staatlichen Institutionen festgestellten Rassismus und rechtsextremistischen Potentials veröffentlicht wurden. So wird in der richtungsweisenden Neufassung des Beschlusses der KMK zur ‚Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule‘ von 2013 der politische Bildungsauftrag wieder hervorgehoben: Lernende sollen in allen Fächern und außerunterrichtliche Aktivitäten befähigt werden, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten“ (KMK 2013, S. 4), „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd., S. 2). Zugleich wird entschiedenes Handeln von Behörden und Schulen gegen strukturelle und institutionelle Diskriminierung zur vorrangigen Aufgabe erklärt. Solche Dokumente bilden jedoch die Ausnahme und stehen relativ unverbunden neben neueren Beschlüssen wie dem ‚Integrationsgesetz‘ von 2016 und Erklärungen zur Integration Geflüchteter, in denen die aufgezeigte individualisierende Logik „des Förderns und Forderns“ fortgeschrieben wird (Bundesregierung, 2016, S. 2). Auch in den Fortschreibungen der KMK-Beschlüsse zur Menschenrechts- und demokratischen Bildung in der Schule (KMK 2018a, b) sowie im „Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus“ (Bundesregierung, 2018) finden sich kaum Perspektiven, welche die Auseinandersetzung mit Menschenrechten, vielfältigen Rassismen und Rechtsextremismus über die curriculare Ebene hinaus auch auf die Schule selbst beziehen.

FAZIT UND AUSBLICK

Die aufgezeigten Tendenzen scheinen Befunde angloamerikanischer Studien zu bestätigen, denen zufolge unter dem Einfluss der New Educational Governance nicht nur die Regulierung und das pädagogische Ethos in Schulen verändert, sondern auch Fragen der Gerechtigkeit und demokratischen Gleichheit auf spezifische Weise neu gerahmt werden. In der quantifizierenden und instrumentellen Logik der schulischen Qualitätsverbesserung werden Gerechtigkeitsansprüche v.a. mit meritokratischer Leistungsgerechtigkeit identifiziert; in diesem Verständnis werden sie auf eher technische Belange der Distribution von Ressourcen nach indizierter Bedürftigkeit von Subjekten und Schulorganisationen begrenzt, v.a. zur Förderung von Deutschkenntnissen. Daneben sollen v.a. El-

tern angeleitet werden, sich eigenverantwortlich für den Bildungserfolg ihrer Kinder (und den der Schule) einzubringen. Schüler:innen wie Eltern mit Migrationsgeschichte werden tendenziell als Defizitträger:innen gegenüber der Schule positioniert, während Gelegenheiten für Lernende wie Lehrer:innen und pädagogische Fachkräfte systematisch verengt werden, sich im Unterricht oder in Schulentwicklungsprozessen mit den Komplexitäten von Differenz, Diskriminierung und Gleichheit auseinanderzusetzen. Hier bilden die Entgrenzung von Forschung und Politik als Dimension der Neuen Steuerung sowie der Positivismus der Schuleffektivitätsforschung ein zentrales Scharnier.

Um diese Engführung zu überwinden, ist für die Schul(qualitäts)forschung entscheidend, ihre theoretischen und methodischen Instrumente zu erweitern, um die Analyse schulischer Prozesse im Anschluss an die kritische Sozial- und Bildungsforschung zu kontextualisieren. Dies schließt insbesondere die Auseinandersetzung mit Fragen sozialer Macht sowie der sogenannten ‚nicht-intendierten Nebenfolgen‘ der Neuen Steuerung selbst ein. Erforderlich sind ferner geeignete Formen der Partizipation der am Bildungsgeschehen beteiligten Akteure an Forschungsprozessen (v.a. Schüler:innen, Eltern, Lehrer:innen u.a. Fachkräfte). An vielen Schulstandorten werden – oft mit beachtlicher Energie und Erfolg – Formen der diversitätssensiblen, rassismus- und diskriminierungskritischen Schulentwicklung erprobt (z.B. Gomolla, 2019). Gerade solche innovativen Lern- und Arbeitsprozesse und -kulturen wären systematisch zu erforschen und zu institutionalisieren. ■



PROF. DR. MECHTILD GOMOLLA

ist seit Oktober 2022 am Institut für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt in außerschulischen Feldern an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Zuvor war sie Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und

vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre bilden Fragen der Bildungsgerechtigkeit und als deren Gegenbegriff der (institutionellen) Diskriminierung in der Post-Migrationsgesellschaft. Ihr aktuelles Forschungsprojekt beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Schulreform, Neuer Steuerung und Migration in Deutschland.



LITERATUR

BELLMANN, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft 26/50, S. 45–54.

- BIESTA, G. J. J. (2010).** Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers.
- GOMOLLA, M. (2019).** Evaluationsstudie „Qualitätsentwicklung von Schule in der Migrationsgesellschaft: Fortbildung zur interkulturellen Koordination“. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 4 (1-2), S. 117–123.
- GOMOLLA, M. (2023).** Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung. In: Magnus, Frank; Geier, Thomas; Hornberg, Sabine; Machold, Claudia; Singer-Brodowski, Mandy; Stošić, Patricia (Hrsg.): Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. DGfE-Schriftenreihe. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57–76.
- KRÜGER, H.-H.; HELSPER, W.; SACKMANN, R.; BREIDENSTEIN, G.; BRÖCKLING, U.; KRECKEL, R.; MIERENDORFF, J.; STOCK, M. (2012):** Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 327–343.
- SLEE, R.; WEINER, G.; TOMLINSON, S. (1998):** School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London: Falmer Press.

IM TEXT ZITIERTE DOKUMENTE (IN CHRONOLOGISCHER REIHENFOLGE)

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996).** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002A).** Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.5.2002.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002B).** PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2006A).** Bericht „Zuwanderung“. Beschluss vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2006B).** Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2006.
- BUNDESREGIERUNG (2007).** Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF) (2010).** Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013).** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015).** Gesamtstrategie

Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.6.2015.

BUNDESREGIERUNG (2016). Meseberger Erklärung zur Integration. Berlin.

BUNDESREGIERUNG (2018). Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus. Positionen und Maßnahmen zum Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und den darauf bezogenen Diskriminierungen.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018A): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018B). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.



WOLFGANG BERGEM

Demokratiebildung und/oder Rechtsstaatsbildung? Politische Bildung vor aktuellen Herausforderungen

POLITIKWISSENSCHAFT UND POLITISCHE BILDUNG

Die aktuelle Diskussion um die inhaltliche Ausrichtung der politischen Bildung ist dicht mit der Gründungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland verwoben (vgl. Massing, 2022, S. 163; zur gegenwärtigen Debatte um die politische Bildung im Spannungsverhältnis zur Demokratiebildung vgl. etwa Beutel et al., 2022; Deichmann & Partetzke, 2021; Reitmair-Juárez & Lange, 2022; Widmaier, 2019; Ziegler & Waldis, 2018). Bei der in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgten Begründung und Etablierung der Politikwissenschaft als eigenständiger Disziplin und der politischen Bildung als einer der Schule und der Gesellschaft insgesamt gestellten Aufgabe stand das Leitbild des mündigen Staatsbürgers in der demokratischen Gesellschaft in deren Zentrum. Es konnte wenige Jahre nach der Katastrophe der Barbarei des Nazi-Regimes auch nicht wundernehmen, dass der Förderung und Festigung demokratischer Einstellungen beim zweiten Versuch der Deutschen, eine demokratische Staatsordnung zu errichten, eine überragende Stellung in Politikwissenschaft und politischer Bildung zugewiesen wurde.

Die Ausrichtung der neubegründeten Politikwissenschaft auf ihre politische Bildungs- und Erziehungsfunktion als Demokratiewissenschaft – im Sinne der von den westlichen Alliierten verfolgten Politik zunächst einer *re-education* und alsbald einer *re-orientation* – war zum einen motiviert von der historischen Erfahrung, dass das Scheitern der Weimarer Republik sich zum großen Teil aus dem Fehlen einer die liberale Demokratie unterstützenden politischen Kultur ergeben hatte, für die der gesellschaftliche Konsens, sie zu wollen, nicht vorhanden gewesen war (vgl. Bergem, 2020). Zum andern spiegelte dieses normative Verständnis der Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft zeitgenössische empirische Befunde der

politischen Kulturforschung: Amerikanische Politikwissenschaftler wie Gabriel Almond und Sidney Verba (vgl. 1963) attestierten den Bundesbürger:innen der Ära Adenauer auf Grundlage qualitativer Interviews, dass ihr Bekenntnis zur Demokratie in erster Linie bloßer *lip service* sei, also keiner fundierten demokratischen Überzeugung entspräche, und dass obrigkeitstaatliche und unpolitische Traditionen nach wie vor fortwirkten. Zudem mag es für die Etablierung der Politikwissenschaft mit einem ihr beigegebenen Auftrag der Vermittlung von unterstützenden Einstellungen gegenüber der Demokratie eine Rolle gespielt haben, dass der Beitrag der neuen Disziplin zur Erziehung zur Demokratie und zum Werben für die rechtsstaatlich-demokratische Ordnung der 1949 gegründeten Bundesrepublik auch als Argument in den hochschul- und professionpolitischen Konflikten um die Installierung des Fachs auch gegen Widerstände an den westdeutschen Universitäten funktionierte (vgl. Massing, 2022, S. 164f.). Aus der Sicht vieler Fakultäten trat mit der Einrichtung der neuen politikwissenschaftlichen Lehrstühle ein Fach auf den Plan, das sich in seiner thematischen Ausrichtung mit der Rechtswissenschaft, der Soziologie, der Geschichte, auch mit der Philosophie und der Volkswirtschaftslehre teilweise überschneidet (vgl. Münkler, 1985, S. 10). Allerdings wurde in der Konkurrenz mit benachbarten Disziplinen, die teilweise eifersüchtig ihren traditionellen Besitzstand zu wahren trachteten, auch deutlich, dass ein Verständnis der Politikwissenschaft lediglich im Blick auf ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag für eine längerfristige, auch internationale Anerkennung und die Durchsetzung des Fachs nicht ausreichte.

Während sich die westdeutsche Politikwissenschaft nach einem bis anderthalb Jahrzehnten, spätestens bis Ende der 1960er Jahre von der ihr in die Wiege gelegten volkspädagogischen Ausrichtung auf eine Demokratiewissenschaft emanzipieren konnte und sich vielfältig ausdifferenzierte

und verwissenschaftlichte, blieb die politische Bildung viel stärker dem Ziel, zur Erziehung zur Demokratie beizutragen, und damit einer grundlegend affirmativen Orientierung an der repräsentativen Demokratie der Bundesrepublik verpflichtet. Das ist angesichts von Gegenstand und Zielen dieser Disziplin auch nachvollziehbar; die der politischen Bildung zugesprochene „affirmative, das heißt herrschaftsreproduzierende Funktion“ ist ihr „notwendig inhärent“ (Barbehön & Wahnig, 2022, S. 13). Orientierung an Demokratie heißt bis heute, dass etwa der schulische Politikunterricht bzw. das Fach Gemeinschaftskunde sich am Ziel orientiert, nicht nur systematische Kenntnisse im Funktionieren des demokratischen politischen Systems zu vermitteln, sondern auch Kompetenzen für politisches Handeln im Rahmen dieses demokratischen Systems zu entwickeln (vgl. exemplarisch Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020). Die Grenzen zu einer Demokratieerziehung sind dabei fließend.

DEMOKRATIEBILDUNG UND DEMOKRATIE-LERNEN

Die Zahl der Konzepte ist Legion, mit denen in der politischen Bildung und auch in der Politikdidaktik die zentrale Stellung und die konzeptuelle Orientierung am Ziel „Demokratie“ zum Ausdruck gebracht wird. Von *Demokratiebildung*, *Demokratieerziehung*, *Demokratiendidaktik* und *Demokratiepädagogik* über Formulierungen wie *Bildung für die Demokratie* und *Demokratie lernen & leben*, wie es in einem Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung lautete, im aktuellen Förderprogramm *Demokratie leben! – Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend oder auch im digitalen Lernportal *Demokratie erleben – online!* bis hin zu den im Zuge der politikdidaktischen Neuausrichtung in der Folge der PISA-Studien öfter verwendeten Begriffen *Demokratiefähigkeit* und *Demokratiekompetenz* reicht die terminologische und konzeptuelle Variationsbreite. Diese Verästelungen (vgl. hierzu beispielsweise Beutel et al., 2022b; Widmaier, 2019, S. 10–15) sollen hier nicht weiterverfolgt werden; vielmehr wird ein Ansatz näher betrachtet, der in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit erfahren hat: das von dem Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann entwickelte Konzept des „Demokratie-Lernens“.

Der Kern der Demokratie, also Volkssouveränität, Volksherrschaft oder auch Herrschaft des Staatsvolkes – aus altgriech. *dēmos* und *krátos* –, ist kaum noch zu erkennen, wenn in einer extremen semantischen Extension nicht nur „gegenseitige Anerkennung, soziale Kooperation und Teilhabe an Entscheidungen“, sondern auch „Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität im Verhalten zu Anderen“ zu Bestandteilen der Demokratie erklärt werden. Als *Herrschaftsform* auf der einen Seite, als auf den Staat und seine Funktionen eingegrenzte „politische Demokratie“ beruht Demokratie aus dieser Sicht – über „Volkssouveränität“, „Repräsentation und Parlamentarismus“, über „Parteienwettbewerb“ und „Mehrheitsprinzip“ hin-

ausgehend – auch auf dem „Rechtsstaat, auf der verfassungsmäßigen Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung“, auf „Minderheitenschutz sowie auf der Gewährleistung einer fairen sozialen Sicherung für die Menschen“. Als *Gesellschaftsform* auf der anderen Seite, als „soziale Verankerung“ dieser politischen Demokratie wird Demokratie hier umschrieben mit Kennzeichen wie einem „gesellschaftlichen Pluralismus“ mit entsprechenden Verbänden und Initiativen, einer „autonomen gesellschaftlichen Konfliktregulierung“ mit vielfältigen „Verhandlungs- und Mitbestimmungssysteme[n]“, der „Ausgestaltung eines fairen Systems von (sozialer und nachhaltiger) Marktwirtschaft“, einer „freien und vielfältigen Öffentlichkeit“ sowie einem „breiten öffentlichen Engagement“ im Rahmen einer Zivilgesellschaft. Als *Lebensform* schließlich, als eine alltagsspezifische „Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen“ umfasst der Demokratiebegriff in dieser Sichtweise mit „Zivilität/Fairness“, „Toleranz“, „Vielfalt der Lebensstile“, „Chancenvielfalt“, „Solidarität“ und „Selbstorganisation“ ein wiederum buntes Potpourri an Kennzeichen, gemischt aus personalen Dispositionen, Merkmalen von sozialen Interaktionen und sozio-strukturellen Merkmalen (Himmelmann, 2017; S. 17, 19–24; vgl. auch Himmelmann, 2016; Lange/Himmelmann, 2010).

Im Konzept des „Demokratie-Lernens“ – das deutlich erkennbar Ideen von John Dewey aufgreift und mittlerweile auch in einem Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz über *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* gewissermaßen staatlich kanonisiert worden ist (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 5) – werden sogar dem Kern des Begriffs, den „Grundideen der Demokratie“ nicht nur „Volkssouveränität“ und „allgemeine Wahlen“, sondern mit „Gewaltenteilung“ und „allgemeine[n] Menschenrechte[n]“ auch zentrale Elemente der liberalen Rechtsstaatsidee einfach zugeschlagen (Himmelmann, 2017, S. 5). In dieser Vermischung von *essentials* der Rechtsstaatlichkeit mit den Kennzeichen von Demokratie wird die nicht nur ideengeschichtlich und politikgeschichtlich evidente, sondern auch systematisch gebotene und analytisch sinnvolle Unterscheidung zwischen Demokratie und Rechtsstaat ignoriert. Um die Klarheit der terminologischen und theoretischen Abgrenzung von *Demokratie* zu erhalten, spricht viel dafür und ist überdies ebenso etymologisch gut begründbar, im Verständnis von *Demokratie* – auch für die Zwecke der politischen Bildung – die Idee der Volkssouveränität ins Zentrum zu stellen, und hingegen nicht alles, was jemand für edel, hilfreich und gut halten mag, von Gewaltlosigkeit und Minderheitenschutz über Solidarität und Empathie bis hin zur sozialen Marktwirtschaft, der Semantik des Begriffs der Demokratie zuzuweisen. Wenn *Demokratie* zum beliebig beispielbaren Wunschkonzert gerät, droht der Terminus seine semantische und analytische Trennschärfe zu verlieren und zum begrifflich entkernten wie vielseitig einsetzbaren Sammelbegriff zu degenerieren.

DEMOKRATIE UND RECHTSSTAAT

Im Kontext der politischen Bildung bedarf der Demokratiebegriff nicht der Subsumtion der Rechtsstaatlichkeit, sondern einer Ergänzung durch den Begriff und den Inhalt des Rechtsstaates. Erst mit der autonom begründeten – und nicht nur als Unterkapitel von Demokratie angeführten – Idee des Rechtsstaates kann angegeben werden, um welcher Werte willen das Prinzip der Volkssouveränität eigentlich gelten soll und das Verfahren der Entscheidungsfindung durch Mehrheitsbeschluss eines präsenten oder repräsentierten Demos angewandt werden soll. Die aufgezeigte Laxheit in der Unterscheidung zwischen Demokratie und Rechtsstaatlichkeit birgt die Gefahr, autoritäre oder populistische Züge in Demokratien systematisch zu verkennen.

Auf „Demokratie“ beruft sich auch der populistische Ministerpräsident von Ungarn Viktor Orbán, nämlich in der Variante der „illiberalen Demokratie“. Hier findet repräsentative Demokratie statt, insoweit das Parlament und damit indirekt die Regierung vom Volk gewählt wird, die dann aber autoritär und illiberal regiert, insoweit sie die Meinungsfreiheit einschränkt, die Rechte der Opposition und des Verfassungsgerichtes beschneidet und auf andere Weise den Rechtsstaat verletzt.

Auf „Demokratie“ hat sich auch ein anderer Populist, Donald Trump, berufen, gleich am ersten Tag seiner Präsidentschaft in seiner Inaugurationsrede, und zwar auf die identitäre Demokratie, als er davon sprach, dass an jenem Januartag 2017, an dem er als demokratisch gewählter Präsident in sein Amt eingeführt wurde, das Volk der Vereinigten Staaten „wieder zu den Herrschern dieser Nation

wurde“. In einer Formulierung, die an die identitär-demokratische Formel Carl Schmitts von 1933 von der „unbedingten Artgleichheit zwischen Führer und Gefolgschaft“ (Schmitt, 1933, S. 42) denken lässt, formulierte Trump, der an diesem Tag die Macht in Empfang genommen hat, insoweit die Verfassung ihm als dem Präsidenten bestimmte Herrschaftsbefugnisse zugewiesen hat: „Denn heute übergeben wir die Macht nicht nur von einer Regierung an die andere ..., sondern wir nehmen die Macht von Washington D.C. und geben sie an euch, das amerikanische Volk, zurück.“ Erst vier Jahre später, beim gewaltsamen Sturm eines vom Präsidenten als einem demagogischen Verführer aufgehetzten Mobs auf das Kapitol, hat sich vollends erschlossen, welches politische Potential dieses Verständnis von Demokratie als Identität von regierendem Präsidenten und regiertem Volk birgt.

Die beiden Beispiele aus dem populistischen Spektrum mögen illustrieren, dass ein nur auf Demokratie fokussierter Politikunterricht bzw. eine nur auf Demokratiebildung ausgerichtete politische Bildung zu kurz greift, um den gegenwärtigen Herausforderungen des demokratischen Rechtsstaates konzeptuell adäquat zu begegnen. Die Unterscheidung zwischen Demokratie und Rechtsstaat ist im Blick auf deren Genese, aber auch systematisch und analytisch notwendig. In einem Gemeinwesen, das ein gutes Leben seiner Bürgerinnen und Bürger ermöglicht, gelangen beide Prinzipien gleichrangig zur Anwendung. Eines der beiden zur Ingredienz des jeweils anderen zu erklären, ist irreführend, begünstigt die semantische Entleerung dieser Begriffe und verhindert ihre didaktische Vermittlung.

DEMOKRATIE IN POPULISTISCHER FASSUNG

ALS ILLIBERALE DEMOKRATIE



© Budapest Beacon

„Der neue Staat, den wir in Ungarn bauen, ist kein liberaler Staat, sondern ein illiberaler Staat.“

(Viktor Orbán: Wir bauen den illiberalen Staat auf, Rede auf der 25. Freien Sommeruniversität in Băile Tușnad, Rumänien, 26. Juli 2014)

ALS IDENTITÄRE DEMOKRATIE



© The New York Times

“Because today we are not merely transferring power from one Administration to another, or from one party to another – but we are transferring power from Washington, D.C. and giving it back to you, the American people.”

(Donald Trump: The Inaugural Address, 20. Januar 2017)



SKEPSIS GEGENÜBER DEN GEFAHREN DER DEMOKRATIE

Die empirische Verbindung von Demokratie und Rechtsstaat ist relativ neuen Datums. Über mehr als 2000 Jahre war der eher schlechte Ruf der Demokratie darin begründet, dass Demokratie nicht zwangsläufig nur gemeinsam mit Rechtsstaatlichkeit gedacht wurde.

Im 4. Jahrhundert vor Chr. entwickelt Aristoteles in seiner Schrift *Politik* über die bekannte Sechsertypologie der Staatsformenlehre aus der Kombination der Unterscheidung der Anzahl der Herrschenden mit der Unterscheidung des Herrschaftszwecks (vgl. Aristoteles, 1984, S. 136–141) hinaus eine weitere Dimension seiner Staatsformenlehre. Hier grenzt er auf empirischer Grundlage vier verschiedene, aufeinander folgende Formen der Demokratie voneinander ab. Zu den Kriterien der Unterscheidung dieser Formen zählt unter anderem das Verhältnis von Gesetz und Mehrheitsprinzip. Für die athenische Polis seiner Gegenwart erkennt Aristoteles (1984, S. 208–211) die „extreme Form der Demokratie“. Hier besteht die Vorherrschaft des Rechts, die in den vorangegangenen Formen noch gegeben war, nicht mehr: Die Bindung der Politik an gesetzliche Normierungen spielt keine große Rolle mehr: Das Volk herrscht absolut über die Staatsgeschäfte, es entscheidet ohne Bindung an Verfassung und Gesetze über alles nach dem Mehrheitsprinzip und bricht dabei auch das Recht. Aristoteles verurteilt diese für ihn schlechteste Form der Demokratie und kritisiert die Anfälligkeit der ungezügelt herrschenden Masse von teilhabenden Bür-

gern für Demagogie (vgl. Aristoteles, 1984, S. 143–146 und S. 202–217).

Die Befürchtung, dass in der Demokratie das Volk ungezügelt und tyrannisch herrschen könnte, prägt auch Alexis de Tocquevilles Nachdenken über die Demokratie in Amerika in den 1830er Jahren. Sein eigentliches Thema ist das für die Demokratie konstitutive Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Gleichheit: Er sieht die Freiheit auf dreifache Weise bedroht, nämlich zum einen durch eine Tendenz zu Konformismus, Materialismus und Vereinzlung als Kennzeichen einer egalitären Massengesellschaft, zum andern durch die in einer demokratischen Ordnung drohenden Gefahren einer „Tyrannei der Mehrheit“ und eines Verwaltungsdespotismus und schließlich durch die „Allmacht der Mehrheit“, gegenüber der sich eine geistige Unabhängigkeit nur schwer behaupten kann (vgl. Tocqueville, 1985, S. 139–159). Tocqueville hält „den Grundsatz, dass im Bereich der Regierung die Mehrheit eines Volkes das Recht habe, schlechthin alles zu tun, für gottlos und abscheulich,“ aber er leitet dennoch „alle Gewalt im Staat aus dem Willen der Mehrheit ab“ (1985, S. 145). Er erkennt, dass in Amerika es nicht nur die Gesetze sind, die gegen die Tyrannei der Mehrheit schützen, sondern auch die konkreten Umstände und letzten Endes die Sitten, *les mœurs*, die als „Gewohnheiten des Herzens [...] die verschiedenen Vorstellungen, die die Menschen besitzen, die verschiedenen Meinungen, die unter ihnen gelten, und die Gesamtheit der Ideen, aus denen die geistigen Gewohnheiten sich bilden“, umfassen, in heutiger Begrifflichkeit also die politische Kultur (Tocqueville, 1985, S. 183–188, Zitat S. 183).



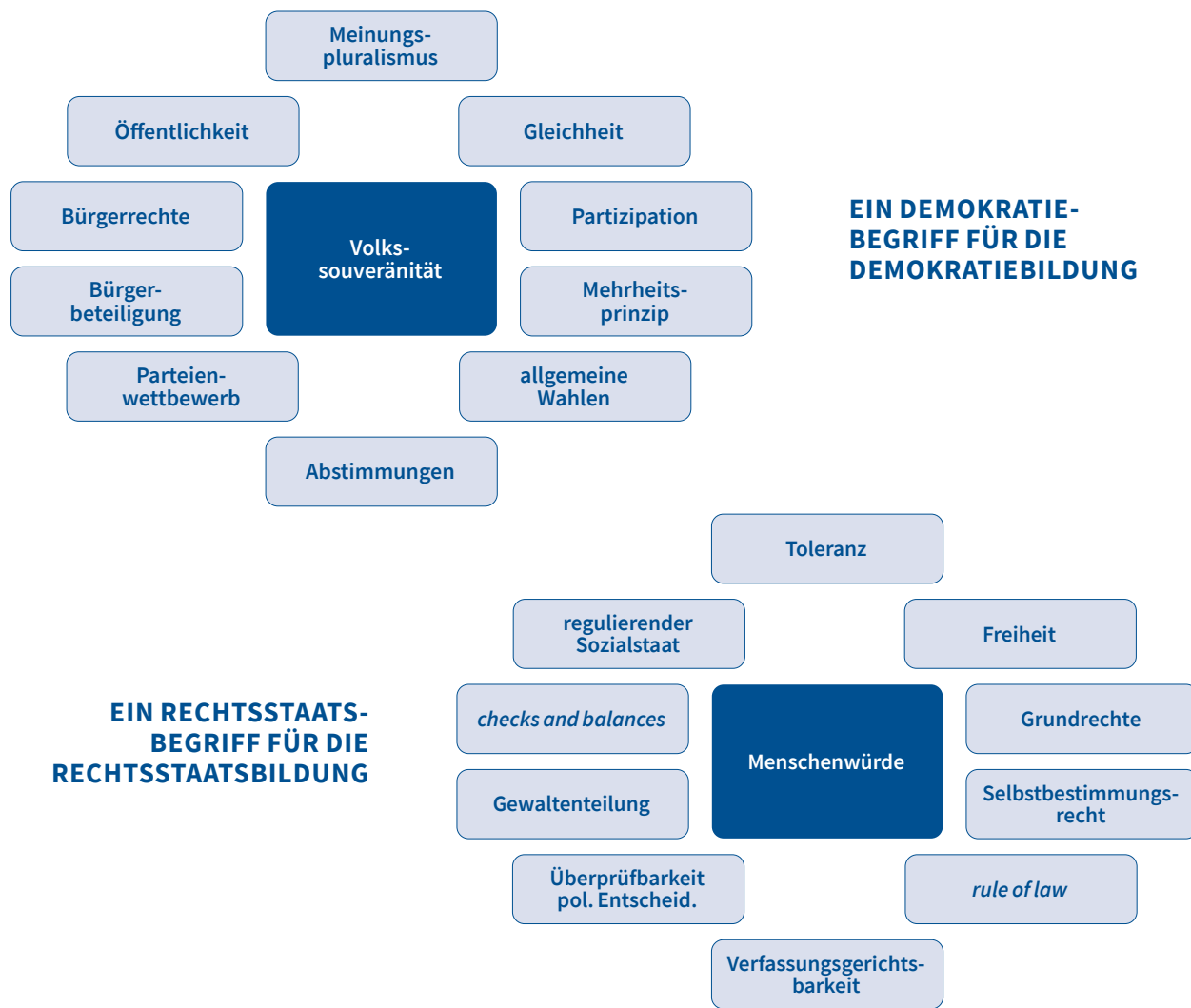
Diese beiden Beispiele aus der Ideengeschichte, die man mit Platon, Immanuel Kant oder John Stuart Mill fortführen könnte, verweisen auf eine Skepsis gegenüber der Demokratie aufgrund einer unzureichenden Absicherung gegen absoluten oder despotischen Machtgebrauch durch das Volk oder seinen Führer. Demokratie und Rechtsstaat sind in ihrer Genese und auch systematisch zu unterscheiden; im Idealfall treten diese beiden jeweils autonomen Prinzipien empirisch jedoch gemeinsam auf, als rechtsstaatliche Demokratie oder demokratischer Rechtsstaat.

DEMOKRATIEBILDUNG UND RECHTSSTAATSBILDUNG

In der politischen Bildung sollten die Kategorien, nach denen politische Strukturen, Regelungen oder Prozesse dem Prinzip der Demokratie oder dem Prinzip der Rechtsstaatlichkeit zugeordnet und mit diesem erklärt werden, nicht verwischt werden. Es ist zum Beispiel nicht per se demokratisch, wenn das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe als eine Art metalegislative Instanz Gesetze, die die Abgeordneten des Bundestages als gewählte Repräsentanten des demokratischen Souveräns, des Volkes, mit großer Mehrheit beschlossen haben, für null und nichtig erklären kann, wenn es sie im Verfahren der abstrakten Normenkontrolle für nicht vereinbar mit dem Grundgesetz hält: Es ist nicht ansich demokratisch, aber es ist rechtsstaatlich. Es ist Ausdruck des Prinzips der Rechtsstaatlichkeit, das vom Parlamentarischen Rat als gleichrangig neben (und nicht unter)

dem Prinzip der Demokratie und dem Prinzip des Föderalismus in der verfassungsmäßigen Ordnung der Bundesrepublik verankert wurde. Das entsprach auch den verbindlichen Vorgaben der westlichen Alliierten des Zweiten Weltkriegs für den Parlamentarischen Rat. Gelegentlich muss – das entspricht unserer Verfassungsordnung in Deutschland, anders etwa in der Schweiz – die Demokratie durch den Rechtsstaat in die Schranken gewiesen werden. Sogar noch weitergehend: Gelegentlich muss das Gemeinwesen vom Rechtsstaat vor der Demokratie geschützt werden. Das bedeutet zum einen, dass auch ein mit überaus großer Mehrheit demokratisch gewählter Regierungschef nicht alles tun darf, auch nicht alles, was die Mehrheit des Volkes, die ihn gewählt hat, verlangt, sondern nur im Rahmen der Verfassung und der Gesetze und beschränkt durch gegenseitige Machtkontrolle sowie mehrfache Formen der Gewaltenteilung handeln darf. Und das bedeutet zum anderen, dass selbst ein Gesetz, das einstimmig vom Gesetzgeber verabschiedet worden ist, der richterlichen Kontrolle durch die Verfassungsgerichtsbarkeit unterliegt und gegebenenfalls für nichtig erklärt werden kann.

Für die politische Bildung heißt das, sie sollte Demokratiebildung als eines ihrer Ziele am Bedeutungskern von Demokratie, der Volkssouveränität, ausrichten und weitere inhaltliche Bestimmungen im engen Bezug zu diesem Zentrum identifizieren. Hier bieten sich an: Gleichheit, Partizipation, Mehrheitsprinzip, allgemeine Wahlen, Abstimmungen, Parteienwettbewerb, Bürgerbeteiligung, Bürgerrechte, Öffentlichkeit und Meinungspluralismus. Daneben gilt es, Rechtsstaatsbildung als ein weiteres ei-



genständiges Ziel der politischen Bildung neben Demokratiebildung zu entwickeln. Hier stehen die Achtung und der Schutz der Menschenwürde im Zentrum des Rechtsstaatsbegriffs und die weiteren inhaltlichen Bestimmungen sind ebenfalls im engen Bezug zu diesem Kern zu identifizieren: Denkbar sind Freiheit, Grundrechte, Selbstbestimmungsrecht, *rule of law*, Verfassungsgerichtsbarkeit, Überprüfbarkeit politischer Entscheidungen, Gewaltenteilung, *checks and balances*, regulierender Sozialstaat und Toleranz. Selbstverständlich treten die Prinzipien Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in der empirischen Realität demokratischer Rechtsstaaten in spezifischen Mischungs- und Kombinationsverhältnissen auf. Aber ihre Wahrnehmung als systematisch verschieden soll zu dem Verständnis befähigen, dass diese beiden Prinzipien in der Praxis der Politik durchaus im Spannungsverhältnis stehen oder auch in Konflikt geraten können.

Demokratien sind gegenüber den Versuchungen des Populismus durchaus vulnerabel. Das zeigen die aktuellen Entwicklungen eines Populismus an der Macht in Ungarn und Polen, auch in Italien, wo autoritäre Rechtspopulisten mittlerweile mit rechtsradikalen Postfaschisten regieren, und das hat nicht zuletzt die Präsidentschaft Donald Trumps in den USA auf grelle Weise deutlich gemacht. Das Prinzip der Volkssouveränität allein vermag nicht das Gemeinwesen gegenüber dem Volk als Risiko der rechtsstaat-

lichen Demokratie zu schützen. Hier bedarf es eines starken, verfassungsmäßig verankerten, in Institutionen gesicherten, aber auch in den Köpfen und Herzen fundierten Rechtsstaates: Demokratie und Rechtsstaat.

Politische Bildung und Politikdidaktik sollten eine bis heute in manchen Bereichen bestehende unkritische Demokratieseligkeit überwinden und die ihnen Anvertrauten auf diese Konstellation des 21. Jahrhunderts vorbereiten: Mit Demokratiebildung und Rechtsstaatsbildung, konzeptuell kompakter: mit Demokratie- und Rechtsstaatsbildung.

Karlsruhe wäre ein guter Ort dafür. ■



APL. PROF. DR. WOLFGANG BERGEM

vertritt die Professur für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und leitet dort seit 2019 das Institut für Politikwissenschaft. Er ist Sprecher des Arbeitskreises „Politik und Kultur“ der Deutschen Vereinigung für Politikwis-

senschaft. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Politische Kulturforschung, Politisches System der Bundesrepublik Deutschland und Vergleichende Politikwissenschaft.



LITERATUR

ALMOND, G.; VERBA, S. (1963). The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

ARISTOTELES (1984). Politik. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

BARBEHÖN, M.; WOHNIG, A. (2022). Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 72 (48), S. 11–16.

BERGEM, W. (2020). Politische Kultur. In: Voigt, R. (Hrsg.). Aufbruch zur Demokratie. Die Weimarer Reichsverfassung als Bauplan für eine demokratische Republik. Baden-Baden: Nomos, S. 145–157.

BEUTEL, W.; GLOE, M.; HIMMELMANN, G.; LANGE, D.; REINHARDT, V.; SEIFERT, A. (HRSG.) (2022A). Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

BEUTEL, W.; GLOE, M.; REINHARDT, V. (2022B). Demokratiepädagogik. In: Beutel, W.; Gloe, M.; Himmelmann, G.; Lange, D.; Reinhardt, V.; Seifert, A. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik- Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 19–42.

DEICHMANN, C.; PARTETZKE, M. (HRSG.) (2021). Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

HIMMELMANN, G. (2016). Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

HIMMELMANN, G. (2017). Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

KLOUBERT, T. (2019). Civic Education und das Problem der Indoktrination. Eine Fallstudie in den USA. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Stand: 8.12.2022).

LANGE, D.; HIMMELMANN, G. (HRSG.) (2010). Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.

MASSING, P. (2022). Politikwissenschaft und politische Bildung. Etappen – Herausforderungen – Perspektiven. In: Bergem, W.; Schöne, H. (Hrsg.): Wie relevant ist die Politikwissenschaft? Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung von Forschung und Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–177.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2020). Demokratiebildung, Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart (Erstdruck 2019).

MÜNKLER, H. (1985). Politikwissenschaft. Zu Geschichte und Gegenstand, Schulen und Methoden des Fachs. In: Fetscher, I.; Münkler, H. (Hrsg.): Politikwissenschaft: Begriffe – Analysen – Theorien. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 10–24.

REINHARDT, S. (2022). Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen.

REITMAIR-JUÁREZ, S.; LANGE, D. (HRSG.) (2022). Das Politische in der Demokratiebildung. Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger*innen. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

SALZBORN, S. (2021). Demokratie. Theorien – Formen – Entwicklungen. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

SCHMIDT, M. (2019). Demokratietheorien. Eine Einführung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

SCHMITT, C. (1933). Staat, Bewegung, Volk. Die Dreigliederung der politischen Einheit. Hamburg: Hanseatische Verlagsanstalt.

TOCQUEVILLE, A. (1985). Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

WIDMAIER, BENEDIKT (RED.) (2019). Journal für politische Bildung, 9 (2), Themenheft „Demokratieförderung vs. politische Bildung?“. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

ZIEGLER, B.; WALDIS, M. (HRSG.) (2018). Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.



KATHARINA WEIAND & GABRIELE WEIGAND

Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung in einer demokratischen Gesellschaft

Begabungsförderung stand – und steht noch heute – in einem „Spannungsfeld von Egalität und Exzellenz“ (Böker & Horvath, 2018, S. 9). Seit den 2000er Jahren wurde eine Reihe von Maßnahmen der Begabungsförderung und insbesondere der Hochbegabtenförderung, wie eigens eingerichtete Schulen oder Klassen, eingeführt. Hier konnte in zahlreichen Untersuchungen national und international nachgewiesen werden, dass solche Programme der (Hoch-) Begabtenförderung in der Regel stark mit einer sozialen Auslese einhergehen und von daher soziale Ungleichheit reproduzieren (Horvath, 2014; Borland, 2010; Stamm, 2007). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Begabungsförderung in einer demokratischen Gesellschaft überhaupt vertretbar ist. Die Antwort hängt, das soll im Text gezeigt werden, davon ab, was unter Begabung verstanden wird, wie man Begabungs- und Begabtenförderung theoretisch begründet und wie sie in der Praxis realisiert wird.

wird die Kontingenz des Begriffs ersichtlich: „[Es] wird der Blick darauf frei, dass es auch anders sein könnte, dass es auch andere Kategorien und andere Worte geben könnte, und dass somit schlussendlich auch eine andere Weise der Adressierung und des Umgangs mit Menschen denkbar wäre“ (Boger, 2019, S. 73).

Im Text verwenden wir die Begriffe Begabungs- und Begabtenförderung an verschiedenen Stellen ganz bewusst in Kombination. *Begabungsförderung* zielt dabei auf eine grundsätzliche Förderung der (Leistungs-)Potenziale aller Kinder und Jugendlichen, *Begabtenförderung* richtet sich differenziert auf die Person mit ihren je spezifischen Bedürfnissen, Interessen, Potenzialen und Performanzen. In ihrer Zusammenschau kann ihnen das gelingen, was der amerikanische Begabungsforscher Joseph Renzulli (1998) in dem Bild zusammengefasst hat: „Eine steigende Flut hebt alle Schiffe“.

BEGABUNG ALS KONSTRUKT

Was meinen wir, wenn wir von Begabung, Begabungs- und Begabtenförderung sprechen? Bekanntlich sind die Begriffe alles andere als eindeutig und unumstritten. Sie haben historisch, kulturell und länderspezifisch unterschiedliche Wurzeln und Bedeutungszuschreibungen. Begabung ist kein objektiv messbarer Tatbestand oder eine wahrnehmbare Eigenschaft. Messen lassen sich allenfalls Intelligenzwerte in psychometrischen Tests oder teilweise auch die Performanz von (Spezial-)Begabungen, wie etwa in der Musik oder im Sport. Wir sprechen deshalb an anderer Stelle vom sozialen Konstrukt Begabung (Hoyer et al., 2013), weil wir zeigen können, dass das Begabungs- und Hochbegabungsverständnis stark von gesellschaftlichen und mentalitätsgeschichtlichen Faktoren abhängig und in wechselnde kulturelle Praktiken eingebunden ist.

Begreift man Begabung also nicht als biologische Entität, sondern als einen sozialhistorisch und soziokulturell geprägten Begriff, als ein Denk- und Erklärungs-konstrukt, das immer wieder andere Bedeutungszuschreibungen, Neubestimmungen und Kontroversen evoziert (Rorty, 1987),

TENDENZEN EINER DEMOKRATISIERUNG DES BEGABUNGSBEGRIFFS

Auch wenn der Begabungsbegriff vielfach unkritisch mit Hochbegabung oder einer einseitig interpretierten Elite in Verbindung gebracht wird (kritisch dazu Schmoll, 2008 und Friedrichs, 2008), sind in internationalen Diskursen zur Begabungs- und Begabtenförderung in den vergangenen 20 Jahren bestimmte Entwicklungslinien auszumachen, die in Richtung einer zunehmenden Demokratisierung des Begabungsbegriffs weisen. In diesem Zusammenhang hat die Unterscheidung in Begabungspotenziale von Menschen einerseits und daraus resultierender (Hoch-)Leistung andererseits klärend dazu beigetragen, den Begabungsbegriff als Produkt gelingender Lern- und Bildungsprozesse besser greifbar zu machen, wobei förderliche oder wenig förderliche Umweltbedingungen eine entscheidende Rolle spielen. So bezeichnen die Wissenschaftler:innen von iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education, 2012) Begabung als das *leistungsbezogene Entwicklungspotenzial* eines Menschen, das „durch langfristige systematische Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in

die Lage versetzt, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (iPEGE, 2009, S. 16). Begabung ist somit sowohl auf den Einzelnen als auch die Gesellschaft und das Gemeinwohl bezogen. Von hier lässt sich eine direkte Linie zum bildungstheoretisch fundierten Begabungs- und Leistungsverständnis ziehen, das dem bundesweiten Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt *LemaS – Leistung macht Schule!* (2018–2023) zugrunde liegt. Die damit verbundene Gesamtkoordination des Projekts mit 300 beteiligten Schulen und 18 Hochschulen liegt an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und wird auch in der anschließenden Transferphase von April 2023 bis 2027 weiterhin an der PHKA unter Leitung von Gabriele Weigand angesiedelt sein. Das Projekt zielt darauf ab, Schüler:innen die „Übernahme zunehmender Verantwortung für sich und andere, [...] die Teilhabemöglichkeit an der Gesellschaft und [...] die Autorschaft des eigenen Lebens“ (Weigand, 2020, S. 16) zu ermöglichen. An das Verständnis von iPEGE anknüpfend wird in *LemaS* ein multidimensionaler, dynamischer Begabungsbegriff angelegt. Bezogen auf die personenbezogenen Voraussetzungen der Leistungsentwicklung umfasst Begabung „neben Fähigkeiten auch Persönlichkeitsmerkmale und psychosoziale Fertigkeiten. Sie ist entwickel- und veränderbar. So können etwa ein emotional positives Lernklima und ein stärker herausfor-

dernder, anspruchsvoller Unterricht dazu führen, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation und die kognitiven Grundfähigkeiten eines Schülers oder einer Schülerin verbessern“ (LemaS-Glossar). Ihre Förderung bezieht sich neben schulbezogenen Leistungsbereichen auf die ganzheitliche Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Geschlecht oder sozialer Herkunft (weiterführend siehe hierzu <https://www.lemas-forschung.de/themen/leistungs-und-begabungsbegriff>).

INKLUSIVE BEGABUNGS- UND BEGABTEN-FÖRDERUNG

Ausgehend von einem breiten Inklusionsbegriff lässt sich Begabungs- und Begabtenförderung gar nicht anders denken als im Sinne der Förderung der Potenziale aller Kinder und Jugendlichen über die gesamte Lebenszeit hinweg. Das Verständnis einer inklusiven Begabungsförderung haben Solzbacher und Behrens (2015, S. 14f.) treffend beschrieben, von daher sollen sie im Folgenden ausführlich zitiert werden:

„Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen



Erfahrungen, ihren spezifischen Lernvoraussetzungen, (Lern-)bedürfnissen, (Lern-)wegen, (Lern-)zielen und (Lern-)möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diagnostik, die sich aus dem Beobachten der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Einzelnen speist, geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus, für deren Entfaltung unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein müssen. Zu diesen Bedingungen gehören – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz und Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation. Inklusive Begabungsförderung verbindet daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus, im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander. In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen.“

Solzbacher und Behrens verweisen auf einen zentralen Aspekt inklusiver Begabungsförderung: die professionelle pädagogische Haltung (weiterführend siehe hierzu Schwer & Solzbacher, 2014). Denn je nachdem, welchem Verständnis von „Begabung“ man folgt, ergeben sich unterschiedliche pädagogische Konsequenzen für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Im Folgenden wird daher – am Beispiel der Zusammenarbeit mit Schulen im Projekt *LemaS* – die Haltung als Grundlage für Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Begabungsförderung näher betrachtet.

DAS EIGENE VERSTÄNDNIS VON BEGABUNG UND LEISTUNG BEFRAGEN

In Anbetracht der verschiedenen Definitionen von Begabung und angesichts der Annahme, dass die pädagogische Haltung zentral für die Gestaltung einer begabungsfördernden Schule ist, erscheint die kritische Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff als ein notwendiges Element von Schulentwicklung im Kontext von Begabungsförderung. In einem partizipativ angelegten Schulentwicklungsprozess an Einzelschulen bietet die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis in *LemaS* daher den Raum, im Idealfall mit der ganzen Schulgemeinschaft, zu der auch die Eltern und das weitere pädagogische Personal gehören, die eigenen Werthaltungen, Überzeugungen oder motivationalen Orientierungen zu reflektieren, wie sie in anderem Zusammenhang von Baumert und Kunter (2006) als Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen beschrieben werden. An Pädagogischen Tagen oder in anderen Formaten der Zusammenarbeit werden dazu Diskussionen und Aushandlungsprozesse angestoßen und in eine gemeinsame Perspektive überführt, die den Rahmen für die je-

weilige begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung bietet. Neben Fragen wie *Was verstehen wir unter Begabung und Leistung?*, *Wen betrachten wir als begabt?* oder *Wie erkennen und fördern wir Begabungen?* werden auch Fragen zur Autorschaft und Partizipation der Schüler:innen bearbeitet. Um anschließend einen breiten Konsens in der gesamten Schulgemeinschaft zu erzielen, werden in *LemaS* neben den Lehrpersonen und dem weiteren pädagogischen Personal auch Schüler:innen sowie Eltern in den Schulentwicklungsprozess und die Gestaltung einer begabungsfördernden Schule eingebunden (vgl. Weigand, 2022), denn die Erkenntnis, wie sie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt, gilt nach wie vor: „[D]ie Atmosphäre einer Schule [hängt] zum großen Teil davon [ab], inwieweit die Schule ein zusammenhängendes Ganzes darstellt, inwieweit [...] im Hinblick auf bestimmte Ziele und Methoden ein Konsens besteht“ (Rutter et al., 1980, S. 226).

PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN EINES INKLUSIVEN BEGABUNGSVERSTÄNDNISSES

Die Selbstverpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven und damit eines demokratisch angelegten Erziehungs- und Bildungssystem (vgl. United Nations 2006, Art. 24) schließt auch den Bereich der Begabungsförderung aller Kinder ein. Dennoch finden sich in bildungspolitischen und medialen Diskursen noch immer spezifische Kategorisierungen und Zuschreibungen wie etwa die Förderung so genannter „hochbegabter“ Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund läuft seit einigen Jahren (nicht nur) in inklusionspädagogischen Zusammenhängen eine Debatte um die »Dekategorisierung« und deren Aporien (vgl. z.B. Boger, 2019 mit Verweis auf Hinz & Köpfer, 2015; Dederich, 2015; Stinkes, 2015) bzw. eine Argumentationslinie für die »Rekategorisierung« (Boger & Textor, 2016). Gefordert wird, stigmatisierende Kategorisierungen, die „weder einen diagnostischen noch einen handlungspraktischen Wert haben“ (Boger, 2019, S. 71) aufzulösen bzw. brauchbare Kategorien zu schaffen, die einer notwendigerweise differenzierenden Diagnostik und Förderung aller Kinder und Jugendlichen dienen. In *LemaS* sind dementsprechend die beiden Bereiche Diagnose und Förderung im Sinne einer *förderbasierten Diagnose* und *diagnosebasierten Förderung* stets wechselseitig miteinander verknüpft und aufeinander bezogen (Weigand, 2022, S. 11–13). Auch in einzelnen *LemaS*-Teilprojekten orientiert sich der „zyklische Prozess [...] konsequent an den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden“ (Herbig, 2022) und überwindet damit „[t]radierte Dichotomien von begabt-unbegabt“ (Herbig, 2020, S. 86).

Begabungsförderung kann in einer inklusiven Perspektive qua definitionem nicht als spezielle und additive Maßnahme angelegt sein. „Vielmehr bedeutet dies eine breite Weiterentwicklung in Richtung einer Schullandschaft, in der alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt ihren Platz und optimale Möglichkeitsräume zur Entfaltung ihrer Potenziale bzw. zur Ausgestaltung ihrer – veränderlichen – Begabungen finden“ (Seitz & Weigand, 2019, S. 227).

FAZIT

Sollen alle Schüler:innen differenzsensibel gefördert werden, bedarf es der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff, einer bildungstheoretischen Grundlage schulischer Praxis sowie entsprechender Unterstützungsstrukturen und Rahmenbedingungen im Bildungsbereich. Diese können in partizipativ angelegten Schulentwicklungsprozessen, die die eigenen, oftmals unbewussten Verständnisse zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung machen, erarbeitet werden, um „damit am System statt im System zu arbeiten“ (Seitz & Weigand, 2019, S. 227) [Hervorhebung im Original]. Auf diese Weise kann inklusive Begabungsförderung im Kontext von Schulentwicklung einen zentralen Beitrag zu einer Demokratisierung in und von Schule leisten.

Auch gesellschaftspolitisch und mit Blick auf unser demokratisches Zusammenleben kommt der kritischen Auseinandersetzung mit Begabungs- und Begabtenförderung ein höchst bedeutsamer Stellenwert zu. Wir alle sind Zeitzeug:innen rasanter gesellschaftlicher Entwicklungen, die unter Schlagworten wie «Entsolidarisierung», «Glaubwürdigkeitsverlust» (Fake News) einerseits und «Nachhaltigkeit», «Solidarität» und «Verantwortung» andererseits gefasst werden können. Die Begabungs- und Begabtenförderung sieht sich aktuell – weit ab von überkommenen Tendenzen einer ökonomischen Verzweckung oder einer (Vor-)Verurteilung einer Eliteförderung – in besonderem Maße ethischen und moralischen Problemstellungen verpflichtet, die eine wertegebundene Begabungs- und Begabtenförderung schon immer begleiten, manchmal aber etwas in den Hintergrund geraten sind. Eine zeitgemäße Begabungs- und Begabtenförderung muss sich immer auch an den Folgen des Handelns, an moral-ethischen Werten und an der Übernahme von Verantwortung für sich selbst, für andere, für die Mitwelt und die Zukunft messen lassen. Ein inklusiv gedachtes Begabungsverständnis orientiert sich an dem bildungsdemokratischen Versprechen, jedem einzelnen Kind und Heranwachsenden unter Berücksichtigung von Heterogenität und Diversität zu ermöglichen, seine Potenziale, ausgerichtet an gesellschaftlichen und gemeinwohlorientierten Werten, bestmöglich zu entfalten. ■



KATHARINA WEILAND

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den LemaS-Teilprojekten 1 und 2 am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen u.a. Schulentwicklung, Begabungsförderung und sozialräumliche Bildungslandschaften.



PROF. DR. GABRIELE WEIGAND

ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie Leiterin des Forschungsverbunds LemaS und der LemaS-Teilprojekte 1 und 2. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Personale Pädagogik, Schulentwicklungs- und Schulbegleitungsforschung, Begabungsforschung, Biografieforschung, Institutionelle und Interkulturelle Pädagogik. Gabriele Weigand leitet auch das eVOCATION-Weiterbildungsinstitut für den Bereich Begabungs-, Leistungs- und Potenzialentwicklung und ist Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Steuerungsgruppe zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich.



LITERATUR

- BAUMERT, J.; KUNTER, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- BÖKER, A.; HORVARTH, K. (HRSG.) (2018).** Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer VS.
- BOGER, M.-A. (2019).** Implikationen des Dekategorisierungsdiskurses der Inklusionspädagogik für den Begabungsbegriff. In: Kiso, C.; Lagies, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–101.
- BOGER, M.-A.; TEXTOR, A. (2016).** Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–97.
- BORLAND, J. H. (2010).** Gifted Education without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. In: Sternberg, R.; Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of Giftedness, New York: Cambridge University Press, S. 1–19.

- DERERICH, M. (2015).** Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 85, Nr. 1, S. 48–52.
- FRIEDRICHS, J. (2008).** Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. München: Piper.
- HELMKE, A. (2013).** Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik 65, 2, S. 36. Abrufbar unter: http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik_2_13_Helmke_Individualisierung.pdf (Stand: 03.11.2022).
- HERBIG, C.; DOBERITZ, S.; BLUMENSTEIN, F.; WOLLERSHEIM, H.-W. (2022).** Potenziale digitaler Personalisierter Entwicklungspläne (PEP) für das nachhaltige Erkennen und Fördern von Begabungen. In: Weigand, G.; Fischer, C.; Käpnick, F.; Perleth, C.; Preckel, F.; Vock, M.; Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Dimensionen der Begabungsförderung in der Schule (Leistung macht Schule, Bd. 2). Bielefeld: wbv, S. 195–207.
- HERBIG, C. (2020).** Individuelle Förderung durch Personalisierung. Zum bildungsgerechten Umgang mit Vielfalt am Gymnasium. In: Fischer, C.; Fischer-Ontrup, C.; Käpnick, F.; Neuber, N.; Solzbacher, C.; Zwitterlood, P. (Hrsg.): Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung. Münster: Waxmann, S. 85–95.
- HINZ, A.; KÖPFER, A. (2015).** Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 85, Nr. 1, S. 36–47.
- HORVATH, K. (2014).** Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven. In: Hoyer, T.; Haubl, R.; Weigand, G. (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Weinheim: Beltz, S. 101–123.
- HOYER, T.; WEIGAND, G.; MÜLLER-OPPLIGER, V. (2013).** Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- IPEGE (HRSG.) (2009).** Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung, H. 1. Salzburg: ÖZBF.
- LEMAS-GLOSSAR. ZENTRALE BEGRIFFE IN LEMAS.** Abrufbar unter: <https://www.lemas-forschung.de/glossar/B> (Stand: 28.11.2022).
- RENZULLI, J. S. (1998).** »A Rising Tide Lifts All Ships«. Developing the Gifts and Talents of All Students. In: The Phi Delta Kappan 80, H. 2, S. 104–111. Abrufbar unter: http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/rising_tide/ (Stand: 15.11.2022).
- RORTY, R. (1987).** Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt a. M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMER, P.; OUSTON, J. (1980).** Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.
- SCHMOLL, H. (2008).** Lob der Elite: Warum wir sie brauchen. München: C. H. Beck.
- SCHWER, C.; SOLZBACHER, C. (HRSG.) (2014).** Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- SEITZ, S.; WEIGAND, G. (2019).** Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist. In: Stechow von, E.; Hackstein, P.; Müller, K.; Esefeld, M.; Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–230.
- SOLZBACHER, C.; BEHRENSSEN, B. (2015).** Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlagen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C.; Weigand, G.; Schreiber, P. (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 13–27.
- STAMM, M. (2007).** Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27(3), S. 227–242.
- STINKES, U. (2015).** Dekategorisierung. Perspektiven der Beziehung zum Anderen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 84, Nr. 4, S. 285–298.
- UNITED NATIONS (2006).** Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Abrufbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (Stand: 03.11.2022).
- WEILAND, K. (2022).** Schulentwicklung in gemeinschaftlicher Verantwortung. Aushandlungsprozesse im Kontext von Begabungs- und Leistungsförderung. In: Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Hessen/Rheinland-Pfalz. 27(01), S. 14–17.
- WEIGAND, G. (2020).** Leistung macht Schule – Eine Einführung. In: Weigand, G.; Fischer, C.; Käpnick, F.; Perleth, C.; Preckel, F.; Vock, M.; Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 13–22.
- WEIGAND, G. (2022).** Einführung. In: Weigand, G.; Fischer, C.; Käpnick, F.; Perleth, C.; Preckel, F.; Vock, M.; Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Bielefeld: wbv, S. 9–15.



ANDRÉ EPP

Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden

Demokratie ist ein zentrales Prinzip und Ordnungsarrangement, das unser gesellschaftliches Zusammenleben in Deutschland prägt. Obwohl Demokratie wie keine andere Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens Gleichheit, Gerechtigkeit, Pluralität, soziale Teilhabe, Wahl- und Beteiligungsrechte in einem außerordentlichen Maße ermöglicht, so ist sie dennoch nicht frei von Krisen, Widersprüchen und Defiziten (vgl. Engelmann, 2021). Dies wird nachfolgend in groben Zügen exemplarisch im Hinblick auf Bildung(spartizipation und -gerechtigkeit) aufgezeigt.

ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SOZIALER HERKUNFT UND BILDUNGSERFOLG

In den letzten Jahrzehnten haben diverse Studien immer wieder auf soziale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem hingewiesen. Dabei wird insbesondere der unbestreitbare Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hervorgehoben. In der prominenten PISA-Studie (Baumert et. al., 2000) ist in den empirischen Daten dokumentiert, dass Heranwachsende aus so genannten „bildungsfernen“ Schichten überproportional häufig die Haupt- oder Sonderschule besuchen und nur in Ausnahmefällen das Gymnasium. Kinder und Jugendliche aus akademischen Elternhäusern besuchen hingegen überwiegend das Gymnasium und nur im Einzelfall die Haupt- oder Sonderschule (ebd.). Obwohl Hochschulen im Vergleich zu Schulen bisher nur am Rande hinsichtlich sozialer Ungleichheiten thematisiert wurden, so zeigen empirische Daten auch im tertiären Bildungsbereich, dass sich der soziale Hintergrund des Elternhauses auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums niederschlägt (vgl. Isserstedt, et al.,

2010). Vor dem Hintergrund der einleitenden Ausführungen können Hochschulen somit als Orte der Reproduktion undemokratischer Strukturen verstanden werden.

KMK BESCHLUSS: STUDIEREN OHNE ABITUR

Der Beschluss der KMK (2009) – Dahm et. al. (2013) sprechen auch von einer „stillen Revolution“ – den Hochschulzugang für Menschen, die über keine schulische Zugangsberechtigung verfügen, also kein Abitur erworben haben, zu öffnen, kann dabei als eine bildungspolitische Maßnahme verstanden werden den Zugang zur tertiären Bildung (weiter) zu demokratisieren. Seitdem berechtigen bspw. das Zertifikat eines Meisters sowie vergleichbare Abschlüsse einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, wie auch eine abgeschlossene Berufsausbildung mit einer dreijährigen Berufserfahrung, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule, das der beruflichen Vorbildung entspricht, aufzunehmen. Mit dem „Zerbröckeln des schulischen Abiturs als zentrale Zugangsvoraussetzung für ein Studium“ (Klomfaß & Epp, 2021, S. 7) geht somit auch eine Öffnung für universitäre Lehramtsstudiengänge einher, sodass heute die Möglichkeit besteht ein Lehramtsstudium auch jenseits des „gymnasialen Königswegs“ aufzunehmen. „So ist es bspw. mittlerweile möglich, Lehrer:in an einem Gymnasium zu werden, ohne selbst ein Abitur erworben zu haben. Ebenso können ehemalige Haupt- oder Realschüler:innen als Lehrer:innen an ‚ihre‘ Schulformen gewissermaßen ‚zurückkehren‘“ (ebd., S. 7).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden Menschen, die ohne ein Abitur studieren, als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet. Im Gegensatz zum englischsprachigen

Raum, wo es seit Jahrzehnten eine rege und umfangreiche Beschäftigung mit dieser Personengruppe gibt (vgl. zusammenfassend bspw. Zwerling & London, 1992), stehen die Forschungen in Deutschland noch am Anfang. Erste empirische Befunde zeigen allerdings auf, dass nicht-traditionelle Studierende überproportional aus so genannten „bildungsfernen“ Schichten kommen (vgl. Miethe, 2014, S. 74ff.), also aus jener Personengruppe, denen der Zugang zur tertiären Bildung am Ende ihrer Schulzeit oftmals verschlossen bleibt. Entsprechend hat sich – zumindest programmatisch – in der Breite eine Öffnung von Hochschulen vollzogen und das Leitbild einer merklich heterogeneren Studierendenschaft formiert.

Obwohl immer mehr Menschen (aktuelle Zahlen siehe www.studieren-ohne-abitur.de), die kein Abitur erworben haben, von der Möglichkeit Gebrauch machen zu studieren und über diesen Weg ebenso ein Lehramtsstudium aufnehmen, handelt es sich zahlenmäßig gegenwärtig dennoch um eine kleine, aus demokratischer wie auch gesellschafts- und hochschulpolitischer Perspektive, jedoch äußerst interessante Gruppe: Ihre biografischen Verläufe und damit verbundenen (Bildungs-)Übergänge weichen nicht nur von den studentischen „Normalbiografien“ ab, sondern Bildungsaufstiege sind zudem empirisch sehr unwahrscheinlich (vgl. Thiersch, Silkenbeumer & Labede, 2020, S. 6; Mafaalani, 2012, S. 44), da es sich u. a. um gesellschaftlich nicht vorstrukturierte Übergänge im Bildungssystem handelt.

Im Unterschied zu gesellschaftlich vorstrukturierten „erwartbaren“ Bildungswegen sind weniger frequentierte unkonventionelle Bildungswege, wie von *nicht-traditionellen* Studierenden, bisher nur marginal erforscht. Im Rahmen der Forschungen zu nicht-traditionellen Studierenden fehlen nicht nur tiefgehende und differenzierte qualitativ angelegte Studien, wie biografisch ausgerichtete Untersuchungen, sondern ebenso Forschungen, die im Bezugsfeld einzelne Studienfächer und ihre Studierenden in den Blick nehmen. Diesem Desiderat habe ich mich mit meiner Kollegin Sabine Klomfaß angenommen und die Zugangswege und Professionalisierungsprozesse von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden in den Blick genommen (vgl. Klomfaß & Epp, 2021a). Diese verfügen aufgrund ihrer Biografie über spezifische Lebenslagen, die sie von Studierenden unterscheiden, die auf direktem Weg an die Universität, also unmittelbar nach dem Abitur, gekommen sind. Da Lehrkräfte mit ihren Wahrnehmungen, Einschätzungen und Bewertungen von Schüler:innen an bildungsbezogenen Selektionsprozessen beteiligt sind und Bildungsungleichheiten sogar verstärken können (vgl. Gommola & Radtke, 2002), wurde der Fokus auch auf Sicht- und Betrachtungsweisen von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden gerichtet. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sich ihre Erfahrungen mit ehemaligen Lehrkräften als Schüler:innen auf ihren eigenen Blick auf ihre zukünftigen Schüler:innen auswirken.

BIOGRAFISCHE PERSPEKTIVE AUF NICHT-TRADITIONELLE LEHRAMTSSTUDIENDE

Um unkonventionelle und individualisierte (Bildungs-) Wege von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden im biografischen Verlauf einzufangen, bedarf es Erhebungsinstrumenten, die den Beforschten erlauben ihre ‚eigene Geschichte‘ hervorzubringen. Daher wurde in dem Forschungsprojekt zu den Bildungsbiografien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf das elaborierte und in vielen Studien bewährte biografisch-narrative Interview in Anlehnung an Schütze (1983) zurückgegriffen, in dem die gesamte Lebensgeschichte zur Darstellung gebracht wird und nicht nur Ausschnitte. Zu den Besonderheiten dieser Interviewform gehört, dass längere Erzählungen evoziert werden, in denen sich die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in ihrer subjektiven Relevanz aufzeigen. „Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. [...] Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (ebd., S. 285f.).

Für die Auswertung der so generierten Daten wurde auf die soziolinguistische Prozessanalyse zurückgegriffen. Ihr analytisches Instrumentarium ermöglicht es, biografische Sinnstrukturen offenzulegen und erlaubt tiefe Einblicke in Professionalisierungs- und Bildungswege. Dabei können sowohl fallimmanent als auch fallübergreifend Erfahrungsaufschichtungen der Studierenden rekonstruiert und entsprechende Muster herausgearbeitet werden (vgl. Schütze, 1983).

SCHULISCHE ERFAHRUNGEN VON NICHT-TRADITIONELLEN LEHRAMTSSTUDIENDE UND IHRE SICHTWEISEN AUF IHRE ZUKÜNFTIGEN SCHÜLER:INNEN

Die von uns interviewten nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden berichten von vielfältigen Erlebnissen aus ihrer Schulzeit, in denen sie sich zurückgewiesen und in ihren Entwicklungspotenzialen von ihren Lehrkräften eingeschränkt gefühlt haben. Diese Erfahrungen waren für sie nicht nur verletzend, sondern sie haben diese auch als etikettierend und als eine Geringschätzung ihrer Person wahrgenommen, da sie auf negative Eigenschaften reduziert und dadurch zu passiven Objekten degradiert wurden. All diese Erfahrungen haben in ihrer eigenen Schulzeit schließende Wirkungen entfaltet: Bildungsoptionen wurden durch die erfahrene Abwertung und Etikettierung ausgeschlossen und ihre schulischen Handlungsaktivitäten massiv gehemmt. Dieser Sachverhalt wird nachfolgend exemplarisch mittels Interviewzitat aus dem Interview mit Helena veranschaulicht, das tiefe Einblicke in ihre damalige Situation ermöglicht (vgl. Epp, 2021). Alle Namen und



Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert. Die Zitation aus dem Interviewtranskript erfolgt mit Angabe der Zeilen.

In ihrer Schulzeit hat Helena von verschiedenen Lehrkräften vermittelt bekommen, dass sie aufgrund ihrer schulischen Leistungen am Gymnasium „gar nichts zu suchen“ (Helena, 56) habe und dort „falsch“ (Helena, 57) sei. Im Rahmen dieser Adressierungen wurde sie von ihren Lehrkräften nicht nur vor der ganzen Klasse, sondern ebenso von dieser selbst gedemütigt, wie in dem folgenden Zitat dokumentiert ist.

„Wenn irgendwie der Notenspiegel angeschrieben wurde und es gab eine Sechs, war immer klar, ich hatte die Sechs und es haben alle auch ganz laut gesagt. Das war natürlich für mich immer eine ganz dumme Situation, aber es war eigentlich immer allen klar. Und wenn es dann mal// wenn ich mal nicht die Sechs war, dann hieß es: [...], Nee, die hat die Sechs heute mal ausnahmsweise nicht.‘ Also es wurde immer ganz explizit// eigentlich wurde ich so behandelt, als würde ich da nicht hingehören. Und dann hatte ich irgendwann keine Lust mehr.“ (Helena, 73–85)

Da sie an ihrer Schule kontinuierlichen Etikettierungen ausgeliefert ist, resigniert sie zunehmend und verweigert in wachsendem Ausmaß eine Beteiligung am unterrichtlichen Geschehen und wird schlussendlich in die Realschule abgestuft. Mit dem Begriffsinventar der soziolinguistischen Prozessanalyse kann dies als Phase des passiven Erleidens beschrieben werden.

Trotz der zuvor beschriebenen Erlebnisse der Abwertung sind es insbesondere Lehrkräfte, die für die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden unserer Untersuchung eine entscheidende Rolle spielen, wenn es darum geht Impulse für Entwicklungsprozesse zu bekommen. Ihnen sind Lehrkräfte nachhaltig in Erinnerung geblieben, die auf ihre Belange eingegangen sind und sie motiviert haben, selbst den Lehrkräfteberuf zu ergreifen. Im Hinblick auf diese Personen kann auch von signifikanten Anderen gesprochen werden, da sie oftmals mit einzelnen Äußerungen Resonanzen auf Seiten der Biograf:innen zur aktiven Gestaltung ihrer (beruflichen) Zukunftsentwürfe und zum Bearbeiten von schulischen Herausforderungen angestoßen haben (vgl. Epp, 2021). Das nachfolgende Zitat von Helena verdeutlicht exemplarisch, wie entsprechende Momente die Selbstwahrnehmungen der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden verändert haben.

„Und dann hat eine Lehrerin ein Wort zu mir gesagt, das werde ich mein Lebtage nicht vergessen, sie hat gemeint, ich wäre sehr souverän. Und ich habe damals dagesessen und habe nicht verstanden, was souverän bedeutet. Habe das zu Hause nachgeschlagen und habe gesehen, dass es heißt, dass man über den Dingen stehend ist und eigentlich ja so ein bisschen klüger ist, als man scheint. Und da war ich so stolz auf mich, es war eigentlich, glaube ich, das Schönste, was in meinem Leben einer zu mir gesagt hat. Und ja, und diese Lehrerin, muss ich sagen und noch mit ein anderer Lehrer, die haben eigentlich mich so auf die Idee gebracht, weil das dann ja// wir hatten dann ja

auch so Berufsberatung und Studienberatung als Fach sozusagen und da haben die halt auch gesagt: Ja, wer will studieren, wer will das? Und so weiter und ich habe gesagt, ja, ach, ich könnte vielleicht studieren. Und alle so: Ja klar, warum denn nicht. Also es war auf einmal dann nicht mehr so: Was? Studieren? Bist du blöd? Sondern das war das erste Mal, dass es dann so hieß: Ja klar, natürlich kannst du studieren.“ (Helena, 509–525)

Deutlich wird in dem Zitat, dass Helena durch die Zuschreibung der Lehrkraft, sie sei „soverän“, Selbstbewusstsein schöpft und eine „systematische Veränderung [...] ihrer Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (Schütze 1984, S. 92) gezeitigt wird, die ihre Handlungsaktivitäten erweitert.

Die in groben Zügen skizzierten schulischen Erfahrungen ziehen die von uns interviewten nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden als eine Hintergrundfolie heran, wenn sie auf ihre zukünftigen Schüler:innen blicken. Dabei entfalten sowohl die erfahrenen Etikettierungen und Zurückweisungen als auch die resonanzanstoßenden Impulse der Lehrkräfte eine Relevanz. Da sie am eigenen Leib erfahren haben, dass aus Etikettierung und Zurückweisung verletzend Dispositionen und demotivierende Wirkungen resultieren können, wollen sie ihr zukünftiges Handeln so ausrichten, dass sich ihre Schüler:innen grundsätzlich wertgeschätzt fühlen und zu individuellen Entwicklungsprozessen angestoßen werden. Sicht- und Betrachtungsweisen von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden sind also von ihren biografischen Erfahrungen beeinflusst, was im nachfolgenden Zitat deutlich wird (vgl. Epp, 2021).

„In der Grundschule, also die eine Grundschule, an der ich bin, das ist schon sozialer Brennpunkt, würde ich sagen, also da sind ganz, ganz viele verarmte Kinder und auch, glaube ich, aus ganz schwierigen Schichten und da war ich halt eben letztes erst, letzte Woche und da habe ich auch so viele Kinder gesehen, die einfach so zerrissene Kleidung haben oder schmutzige Kleidung. Und ich merke in meinem Lehrerzimmer, wenn ich da so halt dabeisitze in der Pause, dass viele sich darüber so beeimern, die Lehrer, oder dass die halt darüber lästern. [...]. Aber da habe ich halt auch// ist mir aufgefallen, dass dann eben Lehrer gesagt haben: Ah ja, hier, der// was weiß ich was, weiß ich den Namen nicht mehr, XY// ja der hat so zerrissene Kleidung, das ist ja schon ekelhaft, also dass da die Eltern nichts machen und das und das. Also die haben sich da immer so, weißt du, das Maul zerrissen und ich saß da nur so und dachte mir, mein Gott, versuch doch mal hinter auch die Fassade zu blicken, dass vielleicht die Familie kein Geld hat zu waschen, zu machen und so weiter. Das ist heutzutage so selbstverständlich, dass man alles hat. Aber ich denke schon, dass ich das sehr aus einer anderen Perspektive sehe, weil ich eben diese armen Kinder sehe, wie ich eins war.“ (Helena, 831–852)

Zum Vorschein kommt, dass Helena, die zur Zeit des Interviews bereits an einer Schule als Vertretungslehrkraft arbeitet, Interpretationen vornimmt, die von ihren biografischen Erlebnissen beeinflusst sind, wie dem Auftragen der für sie viel zu großen und teilweise verschlissenen

Kleidung der älteren Schwester. Sie weiß also aus eigenen Erfahrungen, dass das Tragen solcher Kleidung oftmals nichts mit einer Verwahrlosung der eigenen Kinder zu tun hat, sondern dem sozioökonomischen Hintergrund geschuldet ist. Helenas biografische Erfahrungen helfen ihr somit dabei, etwas zu sehen, was für die anderen Lehrkräfte verborgen bleibt, da ihnen diese biographischen Erfahrungen fehlen (vgl. Epp, 2021).

SEHE ICH WAS DU NICHT SIEHST – VIELFÄLTIGE SICHTWEISEN AUF SCHÜLER:INNEN ALS EIN INSTRUMENT ZUM ABBAU SOZIALER UNGLEICHHEIT IN DER SCHULE DER DEMOKRATISCHEN GESELLSCHAFT?

Die Ausführungen verdeutlichen nicht nur, dass sich biografische Erfahrungen schulischer Schlüsselmomente auf die Entwicklung von Sicht- und Betrachtungsweisen von angehenden Lehrkräften niederschlagen (bspw. Helsper, 2018), sondern ebenso, dass nicht-traditionelle Lehrkräfte „über Sichtweisen verfügen, die traditionellen Lehramtsstudierenden möglicherweise fehlen“ (Epp, 2021, S. 169). Letzteren sind Erfahrungen und Orientierung der Schulfremdheit in der Regel unbekannt (vgl. Helsper, 2018) und sie haben oftmals auch keine (abwertenden) Etikettierungen und Zurückweisungen durch Lehrkräfte in der eigenen Schulzeit erfahren – zu mindestens nicht über einen längeren Zeitraum. Zudem kommen (angehende) Lehrkräfte überproportional aus einem akademischen Haushalt (vgl. Trojer 2018, S. 14–16), sodass ihnen ebenso ein Aufwachsen in prekären Verhältnissen fremd ist. Ihre Schüler:innen mit anderen Augen zu sehen als viele Lehrerkolleg:innen, die über entsprechende biografische Erfahrungen nicht verfügen, macht nicht-traditionelle Lehramtsstudierende zwar nicht pauschal zu besseren und auch nicht zu schlechteren Lehrkräften. Allerdings können sie aufgrund dessen Sicht- und Betrachtungsweisen mit in die Schule bringen, die dort aufgrund der skizzierten Selektionsprozesse bisher wohlmöglich unterrepräsentiert sind und dazu beitragen Bildungsungleichheiten abzubauen (vgl. Epp, 2021, S. 169). Dies wäre also ganz im Sinne einer demokratischen Gesellschaft. ■



DR. ANDRÉ EPP

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er promovierte an der Universität Hildesheim zu den subjektiven Theorien von Lehrkräften über ungünstige

Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern und den sozialen Konstruktionen der Lehrkräfte. Darüber hinaus hat er den Promotionsstudiengang Qualitative Bildungs- und Sozialforschung an der Universität Magdeburg erfolgreich abgeschlossen. Ferner ist er Board Member des Research Networks Biographical Perspectives on European Societies der European Sociological Association (ESA) und wurde im September 2022 ebenfalls in den Vorstand der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biografieforschung“ (QBBF) der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gewählt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografieforschung, Methodologien und wissenschaftstheoretische Fundierungen qualitativer Forschung, Bildungstheorie und Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, Übergänge im Bildungssystem, non-formales und informelles Lernen.



LITERATUR

- BAUMERT, J.; KLIEME, E.; NEUBRAND, M.; PRENZEL, M.; SCHIEFELE, U.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.; TILLMANN, K.-J.; WEISS, M. (HRSG.) (2000).** Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich.
- DAHM, G.; KAMM, C.; KERST, C.; OTTO, A.; WOLTER, A. (2013).** „Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule, 105(4), S. 382–401.
- ENGELMANN, S. (2021).** Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse. Weinheim: Beltz Juventa.
- EPP, A. (2021).** Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft – Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen. In: Klomfaß, S.; Epp, A. (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 158–172.
- GOMOLLA, M.; RADTKE, F. (2002).** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske u. Budrich.
- HELSPER, W. (2018).** Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A; Keller-Schneider, M.; Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.

ISSERSTEDT, W.; MIDDENDORFF, E.; FABIA, G.; WOLTER, A. (2007). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS HochschulInformationssystem. Bonn: BMBF.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Stand: 8.12.2022).

KLOMFASS, S.; EPP, A. (HRSG.) (2021A). Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa.

KLOMFASS, S.; EPP, A. (2021B). Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Ein Vorwort. In: Klomfaß, S.; Epp, A. (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–10.

EL-MAFAALANI, A. (2012). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

SCHÜTZE, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.

THIERSCH, S.; SILKENBEUMER, M.; LABEDE, J. (2020). Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.

TROJER, P. (2018). Wer wird Lehrer/Lehrerin? Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ZWERLING, S.; LONDON, H. (1992). First-generation students. Confronting the cultural issues. San Francisco: Jossey Bass.



ROBERT PFÜTZNER

Demokratische Bildung in der postkommunistischen Gesellschaft – Demokratiepädagogische Reformen, Experimente und Traditionen in Rumänien

Rumänien? Ein Land irgendwo im Osten Europas. Hauptstadt: Bukarest, oder doch Budapest? Nicht nur in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit ist Rumänien (leider) immer noch weitestgehend *terra incognita*. Jenseits der kleinen Community der an diesem Land Interessierten finden sich bestenfalls Wissensfragmente über die schrecklichen Zustände in rumänischen Waisenheimen in den frühen 1990er Jahren oder pittoreske Bilder siebenbürgisch-sächsischer Kirchenburgen. Dabei verfügt das Land am östlichen Rand der Europäischen Union, dessen Mitglied es seit immerhin 2007 ist, nicht nur über eine beeindruckende und vielfältige Naturlandschaft, sondern auch über eine lange und spannende Geschichte, die bis in vorrömische Zeiten zurück reicht. Und auch mit Blick auf die europäische Bildungs- und Schulgeschichte finden sich in Rumänien nicht nur historisch interessante, sondern auch aktuell anregende pädagogische und bildungspolitische Phänomene und Entwicklungen.

Im Rahmen dieses Aufsatzes möchte ich einige Aspekte des rumänischen Bildungswesens aus demokratiepädagogischer Perspektive thematisieren. Ich werde dabei sowohl einen Ausflug in die Geschichte unternehmen als auch auf aktuelle Themen eingehen.

BILDUNG(SPOLITIK) IN RUMÄNIEN

Als Nationalstaat ist Rumänien in der Form, wie es heute existiert, noch recht jung. Vor der „Großen Nationalen Vereinigung“ nach dem Ersten Weltkrieg bestanden auf dem heutigen Territorium Rumäniens drei Fürstentümer (Siebenbürgen, Walachei, Moldau), ab 1881 nur noch ein Fürstentum (Siebenbürgen) und ein Königreich (Rumänien). Die historischen Regionen spiegeln sich in der aktuellen politi-

schen Struktur des zentralstaatlich regierten Staats nicht mehr wider. Sie prägen aber noch immer regionale Mentalitäten und Kulturen sowie die Bildungslandschaft.

Laut Verfassung ist Rumänien ein Nationalstaat, die „staatstragende Nation“ ist die der Rumänen. Es sind aber 19 autochthone Minderheiten anerkannt, wovon Ungarn und Roma die beiden größten Gruppen bilden. Zahlenmäßig weit weniger bedeutend, aber regional ökonomisch und politisch relevant sind die deutschsprachigen Minderheiten wie die Siebenbürger Sachsen oder die Banater Schwaben. Von dieser Gruppe sind seit dem großen Exodus nach dem Ende des Kommunismus in Rumänien jedoch nur noch etwa 25.000 Personen ansässig (INS, 2022). Die Minderheiten haben nach Artikel 32 (3) der Rumänischen Verfassung das Recht auf Bildung in ihrer Muttersprache – und zwar vom Kindergarten bis zur Universität. So kommt es, dass es unter anderem ein umfangreiches deutschsprachiges Bildungswesen, inklusive deutschsprachiger universitärer Lehrer:innenbildung (in Hermannstadt und Klausenburg) gibt. Aktuell besuchen knapp 15.000 Schüler:innen deutschsprachige Schulen oder Schulzweige. 4.400 Kinder besuchen deutschsprachige Kindergärten oder Kindergartengruppen (DFDR, 2022a,b). Die Nachfrage nach deutschsprachigen Bildungsangeboten ist allerdings höher, kann aber aus Mangel an deutschsprachigen Lehrkräften nur ungenügend befriedigt werden.

Trotz der Pluralität des rumänischen Bildungswesens im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit ist das System hochgradig zentralisiert. Alle wesentlichen Entscheidungen werden in Bukarest getroffen und sind in den Schulinspektoraten der Kreise bzw. den Schulen umzusetzen. Mögliche Vorteile der Einheitlichkeit des Schulwesens werden jedoch durch die raschen Wechsel im Ministeramt und daraus folgende, zum Teil willkürliche, Politikwechsel konterkariert. Beide Phänomene, Zentralisierung und Volatilität, sorgen für eine noto-

rische und oft beklagte Reformunfähigkeit des Bildungssystems sowie eine mangelnde Demokratisierung seiner Strukturen. In den letzten Jahren hat es jedoch immer wieder Versuche gegeben, diese Strukturen aufzubrechen.

REFORMEN – ROMÂNIA EDUCATĂ

Schon im Jahr 2011 wurde die Ausbildung sozialer und „staatsbürgerlicher“ Fähigkeiten als Bildungsziel im rumänischen Bildungsgesetz verankert. Entsprechend finden sich in den nationalen Curricula Ansätze zur Demokratiebildung, wie das 2016 eingeführte Unterrichtsfach „Educație socială“, in dem, unter anderem, „Kritisches Denken und Kinderrechte“, „Demokratieerziehung“ oder wirtschaftliche Themen auf dem Programm stehen. Die mit der Einführung dieses Faches beabsichtigte Demokratisierung blieb jedoch auf halber Strecke stecken, weil sowohl ausgebildete Lehrpersonen fehlten als auch die Strukturen der Schulen und des Unterrichts eine wirkliche Demokratisierung verhinderten. Ein nicht zu vernachlässigender Faktor bei der Diskussion um Demokratie in der Schule sind natürlich Verfügbarkeit und Ausbildung von Lehrpersonen. Hier zeichnen sich Probleme ab: Nach einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung in Rumänien aus dem Jahr 2019 stimmen 45% der Lehrkräfte der Aussage zu, dass es gut oder sehr gut sei, wenn Rumänien einen starken Führer hätte, der die Rolle des Parlaments oder die Einflussmöglichkeiten der Wähler:innen reduziere. Lasse sich das mit der bis heute nicht vollständig aufgearbeiteten und zum Teil nostalgisch verklärten nationalkommunistischen Prägung unter der Diktatur Nicolae Ceaușescu noch erklären, wirft ein differenzierterer Befund weitere Fragen auf: Denn bei den unter 35-jährigen Lehrer:innen gaben 22,4% an, es wäre gut oder sehr gut, wenn in Rumänien ein Militärregime herrschen würde (Bădescu et. al., 2019, S. 5). Diese Orientierungen der Lehrpersonen spiegeln ein generelles Fremdeln der rumänischen Bevölkerung mit der Demokratie, das in Meinungsumfragen immer wieder deutlich wird und sich auch in der Wahlbeteiligung niederschlägt, die beispielsweise bei der letzten Parlamentswahl im Jahr 2020 bei lediglich 31,8% lag (Medifax, 2020).

Trotz – oder gerade wegen – dieser Situation wurde unter der Ägide von Staatspräsident Klaus Johannis 2016 der bisher ambitionierteste Versuch zur Modernisierung und Demokratisierung des rumänischen Bildungswesens, das Projekt „România Educată“, gestartet. Eines der erklärten Ziele des Projektes ist die Transformation der Schule, in der nun der „Schüler als Subjekt, aber auch als Partner in der Bildung“ gesehen und die „demokratische Beteiligung der Schüler am Schulleben“ gestärkt werden soll (Președintele României, 2021, S. 19). Konkrete Maßnahmen, die umgesetzt werden sollen, sind die stärkere Implementierung von „Elementen der Demokratiebildung in den Lehrplänen“ (ebd., S. 111), um so das „Verständnis der Funktionsweise einer Gesellschaft und der Rolle des Bürgers in der Gesellschaft, dessen Rechte und Pflichten“ (ebd., S. 112) zu verbessern. Inhaltlich sollen dabei die im aktuellen Curriculum vorhandenen Schwerpunkte „finanzielle Bildung, staatsbürgerliche Bildung, soziale Bildung, juristische Bildung und

Erziehung zur demokratischen Kultur“ (ebd.,) ausgebaut und flächendeckend umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Situation der Lehrpersonen soll es eine beispiellose Weiterbildungsoffensive für 55.000 Lehrer:innen geben.

Aus demokratiepädagogischer Perspektive ist das Ziel „[s]tärkere Wahlfreiheit innerhalb der Bildungsgänge und zwischen den Bildungsgängen“ zu schaffen, besonders interessant. Es widerspricht der bisherigen stark reglementierten Zulassung zu weiterführenden Schulen auf Basis der Bestnoten gravierend. Um die Schüler:innen zu befähigen mit dieser (noch zu schaffenden) Wahlfreiheit umzugehen, sollen landesweit 6.000 Karriere-Berater:innen ausgebildet werden (ebd., S. 23).

Wirft man einen Blick auf die aktuellen Einstellungen von Jugendlichen zum politischen System Rumäniens, so wird der politische und pädagogische Handlungsbedarf deutlich. Das aktuelle Jugendbarometer, eine repräsentative Befragung (Societatea Academică Română, 2022) unter 18- bis 29-jährigen, illustriert dies: Auf die Frage, ob sich Rumänien in eine gute Richtung entwickle, antworteten 64% mit „Nein, Rumänien entwickelt sich in die falsche Richtung“. Bei der Glaubwürdigkeit öffentlicher Institutionen rangieren die Armee, die Universitäten und die Geheimdienste auf den ersten drei Plätzen – Massenmedien, die Regierung und das Parlament befinden sich hingegen auf den drei letzten Plätzen (mit jeweils unter 50% Glaubwürdigkeit). Ambivalent ist die Spannung zwischen Wahrnehmung der Möglichkeiten von Veränderung zum Besseren und tatsächlicher Umsetzung: So stimmten 76% der Jugendlichen der Aussage zu, die Jugend könne durch ihr Engagement die Gesellschaft besser machen. Allerdings haben lediglich zwischen 20 und 30% der Befragten in den letzten drei Jahren an politischen oder zivilgesellschaftlichen Aktivitäten teilgenommen. 31% gaben an, kein Interesse, 31% keine Zeit für derartiges Engagement zu haben. Was die demokratische Orientierung angeht, wird diese zwar mehrheitlich geteilt, allerdings stimmen über 40% der Aussage zu, unter bestimmten Umständen sei es besser, in einer Diktatur zu leben als in einer Demokratie.

Diese Einstellungen und Unzufriedenheiten mit dem gesellschaftlichen und politischen System Rumäniens sind nicht nur ein demoskopisches Phänomen; sie entwickeln sich zu einer veritablen demografischen Herausforderung: So hat sich die Zahl der auswandernden Jugendlichen in den letzten zehn Jahren – bei einem generell starken Bevölkerungsrückgang – verdoppelt (ADZ 2022a).

Ob vor diesem Hintergrund und der wankelmütigen rumänischen Bildungspolitik „România Educată“ am Ende sinnvolle Impulse zu setzen vermag, ist ungewiss, muss aber nicht zuletzt vor dem Hintergrund der mit einer Welle der Empörung konfrontierten, undurchdachten Novelle des Bildungsgesetzes im Sommer 2022 fraglich bleiben. Antidemokratische Tendenzen, wie die Einschränkung der Sexualbildung an Schulen seit 2020 (ADZ 2021) oder die, sich an der autoritären Gesetzgebung in Ungarn orientierende, aktuelle Initiative zur Beschränkung der Meinungsfreiheit im Kontext der Diskussionen um LGBTQI-Rechte (ADZ 2022b) konterkarieren den postulierten Anspruch einer Demokratisierung des Bildungssystems.

EXPERIMENTE – ALTERNATIVSCHULEN

Neben dem staatlichen Schulsektor und zum Teil aus Kritik an dessen Strukturen entwickelt sich seit den 1990er Jahren, und vor allem in den letzten zehn Jahren ein zwar kleiner, aber rasch expandierender privater Schulsektor mit aktuell 315 Einrichtungen (Cornea, 2022). Etliche dieser Schulen haben eine reformpädagogische Orientierung und folgen einem der in Rumänien gesetzlich zugelassenen Konzepte Freinet, Montessori, Heilpädagogik (pedagogia curativă), Jena-Plan, Step by Step oder Waldorf (MECTS, 2011). Einen anderen, in Rumänien bisher einzigartigen Weg beschreitet die Waldkinder Free School im Dorf Sibiel bei Hermannstadt/Sibiu. Hier versucht ein Team von Pädagog:innen und Quereinsteiger:innen die erste Demokratische Schule Rumäniens aufzubauen. Sie orientiert sich an den antiautoritären Vorstellungen Alexander S. Neills und den Konzepten Freier Demokratischer Schulen in Deutschland. In der konkreten pädagogischen Umsetzung sind Lehren und Lernen in der Schule beeinflusst von Elementen der Montessoripädagogik und praktischen Erfahrungen, die im Austausch mit Partnerschulen in Leipzig und Freiburg gewonnen wurden. Das Projekt ging aus dem einige Jahre zuvor gegründeten Waldkindergarten hervor, als für die ältesten der Kindergartenkinder die Frage nach dem Schulbesuch im Raum stand.

Aktuell besuchen 17 Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren die Schule. Geplant ist der Ausbau auf 150 Plätze. Da die Schule keinerlei staatliche Unterstützung erhält, finanziert sie sich komplett über Elternbeiträge, die mit 760 Euro im Monat in etwa dem durchschnittlichen monatlichen Nettoeinkommen rumänischer Arbeitnehmer:innen (DRAHK, 2022, S. 16) entsprechen.

Zu den zentralen Zielen der Schule gehört nach Aussagen ihrer Gründerin, Oana Suci, die Förderung von „Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Verantwortung für das eigene Handeln, Konsequenzen tragen, Kooperation statt Konkurrenz, Respekt vor der Natur und allen Lebewesen, Empathie“ (Suci, 2022). Unterrichtsorganisatorisch wird versucht diese Ziele zu erreichen, indem es zwar einen – für die Lehrer:innen – festen Stundenplan gibt, die Schüler:innen aber im Morgenkreis zu Tagesbeginn wählen, welche Kurse sie am jeweiligen Tag besuchen – oder eben nicht, denn der Unterricht ist freiwillig. Neben Grundlagenfächern wie Mathematik und Rumänisch, stehen unter anderem Erdkunde, Informatik, Konfliktmanagement, Deutsch, Englisch oder eine Lernwerkstatt zur Auswahl. Der Freitag ist unterrichtsfrei und wird oft für außerschulische Aktivitäten und Ausflüge genutzt. Kernelement des pädagogischen Ansatzes ist die gemeinsame Erarbeitung der Schulregeln, bei der „[m]öglichst viele Belange des schulischen Zusammenlebens basisdemokratisch geregelt werden, wobei Schüler und Lehrer je eine Stimme haben“ (ebd.).

Die Schule befindet sich aktuell in ihrem zweiten Jahr, die Motivation des Teams ist hoch, und die Lernkurve steil, doch ist nach Einschätzung Suci die „Grenze zwischen Freiheit und Chaos [...] manchmal sehr fein“ (ebd.). Wie sich diese Grenze verschieben oder verfestigen wird, wie sich die Schule in der rumänischen Schullandschaft behaupten wird, und ob sich Nachahmer:innen finden werden, ist zur Zeit noch ungewiss.



Johannes Honterus (1489–1549) Kirchen- und Schulreformer der Siebenbürger Sachsen

TRADITIONEN – SCHÜLERVERANTWORTUNG BEI DEN SIEBENBÜRGER SACHSEN

Wie eingangs erwähnt, gibt es in Rumänien ein zum Teil Jahrhunderte zurückreichendes, etabliertes Minderheitenschulwesen. Im Schulwesen der Siebenbürger Sachsen bestand über fast vierhundert Jahre eine in gewissem Sinne als demokratisch beschreibbare Tradition der Schülermitverantwortung. Es handelte sich dabei um die so genannten Coeten an den humanistischen Gymnasien. Deren Etablierung geht zurück auf den Kronstädter Reformator Johannes Honterus (1498-1549). Mit der von ihm formulierten Kronstädter Schulordnung von 1543 wurden Grundsätze einer sehr weitreichenden Verantwortung der Schüler (es gab nur einen Coetus, der auch kurzzeitig weibliche Mitglieder hatte) für die Mitgestaltung des Schullebens festgelegt. Diese wurden im Laufe der Zeit von weiteren sächsischen Gymnasien, Höheren Schulen und zum Ende des 19. Jahrhunderts auch vom Lehrerbildungsseminar in Hermannstadt/Sibiu übernommen.

Die Coeten waren jedoch keine Mitbestimmungsinstitutionen im Sinne eines liberalen, modernen Demokratieverständnisses. Ihr Ziel war weniger die Mitbestimmung und Meinungsbildung, sondern die „Erziehung der Schüler zur verantwortlichen Beteiligung am gesellschaftlichen Leben. Auf diese Weise wurden Verhaltensformen eingeübt, die später im öffentlichen Leben zur Leitung eines genossenschaftlichen Gemeinwesens nötig waren“ (König, 2005, S. 154). Eingebettet waren sie in ein spezifisch siebenbürgisches Schulverständnis, das Paul Philippi so zusammenfasst: „Sie waren Schulen *nicht* aus staatlich-zentraler

Verordnung, *sondern* sie waren es aus örtlicher, aus dezentraler, aus freiwilliger Gemeinschaftsverantwortung. Aber sie war nicht nur Schule *aus* Gemeinschaftsverantwortung, sie war [...] *Schule zur Gemeinschaftsverantwortung*.“ (Philippi, 2010, S. 99; Herv. i.O., RP)

Doch implizierte die Verantwortungsübernahme auch das, was wir heute Mündigkeit oder Urteilsfähigkeit nennen würden. Schon in der Schulordnung des Honterus aus dem Jahr 1543 war festgelegt, dass bei der Wahl der leitenden Ämter, des Prefecten und des Rex, die eigene, vernünftig begründete Wahlentscheidung wichtig sei: „Bei der Wahl muss jedoch darauf geachtet werden, dass nichts aufs Geratewohl oder unüberlegt nach Gunst oder Abneigung geschieht. Auch sollen nicht der Stimmabgabe eines einzelnen ohne vernünftigen Grund die übrigen folgen, sondern man soll aus gegensätzlichen und auseinander gehenden Meinungen das wählen, was das Beste ist, damit niemand an der vollzogenen Wahl aus irgend einem Grunde etwas aussetzen hat. Wer ausreichend Gründe hat, soll sich nicht scheuen, den andern zu widersprechen. Wer etwas gesagt oder getan hat, soll sich bemühen, eben dieses mit seinen Argumenten zu verteidigen.“ (Klein & Pitters, 2016, S. 88)

Nach dem Ersten Weltkrieg machte die sich auch in Siebenbürgen ausbreitende Jugendbewegung den Coeten Konkurrenz. Letztlich endete deren fast 400-jährige Tradition an der Wende von den 1930er zu den 40er Jahren, als sich im Zuge der Durchsetzung nationalsozialistischer Ideen ihre Transformation zu „zentral gesteuerte[n] politischen[n] Jugendorganisation[en]“ (König, 2005, S. 172) vollzog. Aus den selbstständigen Coeten waren der nationalsozialistischen „Deutschen Volksgruppe“ unterstellte Einheiten der „Deutschen Jugend“ oder „Gefolgschaften“ geworden. An die Tradition der Coeten wurde bis heute in Rumänien nicht wieder angeknüpft.

AUSBLICK

Rumänien? Rumänien! Ich hoffe in der Kürze dieses Textes doch einige Aspekte des rumänischen Bildungswesens aufgezeigt zu haben, die es weiter zu analysieren und diskutieren gilt. Die Frage des Verhältnisses von staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Kontext von Demokratisierungsprozessen und die Frage der Bildung demokratischer Haltungen in einer historisch autoritär geprägten Gesellschaft sind zwei davon. Vielleicht bietet aber auch die Geschichte der siebenbürgisch-sächsischen Schulen eine Inspiration für aktuelle Modelle von Schuldemokratie in und außerhalb Rumäniens. ■



DR. ROBERT PFÜTZNER

lehrt Allgemeine und Historische Pädagogik sowie Allgemeine Didaktik im deutschsprachigen Studiengang Grund- und Vorschulpädagogik an der Lucian-Bloga-Universität Sibiu/ Hermannstadt und macht in der Waldkinder Free School in Sibiel

Angebote zum Sozialen Lernen. Nach dem Lehramtsstudium in Jena unterrichtete er an der Deutschen Schule Bukarest und promovierte – wieder in Jena – zur sozialistischen Pädagogik. Er war mehrere Jahre als Dozent an Fachschulen in der Ausbildung von Erzieher:innen tätig. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind kritische Bildungstheorie (insbesondere die ‚Darmstädter Schule‘), Theorie und Praxis emanzipatorisch-solidarischer Bildung, Schul- und Bildungsgeschichte in Siebenbürgen, aktuelle pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen in Rumänien.



LITERATUR

ADZ (=ALLGEMEINE DEUTSCHE ZEITUNG FÜR RUMÄNIEN) (2021). Sexualkunde: Teilnahme hängt weiter von Eltern ab, in: ADZ vom 24.06.2021. Abrufbar unter: <https://adz.ro/artikel/artikel/sexualkunde-teilnahme-haengt-weiter-von-eltern-ab> (Stand: 22.10.2022).

ADZ (=ALLGEMEINE DEUTSCHE ZEITUNG FÜR RUMÄNIEN) (2022A). Jugend: Kein Vertrauen in Landesführung, in: ADZ vom 03.10.2022. Abrufbar unter: <https://adz.ro/artikel/artikel/jugend-kein-vertrauen-in-landesfuehrung> (Stand: 22.10.2022).

ADZ (=ALLGEMEINE DEUTSCHE ZEITUNG FÜR RUMÄNIEN) (2022B). LGBT-Protest gegen Gesetz „nach Budapester Vorbild“, in: ADZ vom 17.10.2022. Abrufbar unter: <https://adz.ro/inland/artikel-inland/artikel/lgbt-protest-gegen-gesetz-nach-budapester-vorbild> (Stand: 22.10.2022).

BĂDESCU, G.; IVAN, C.; ANGI, D.; NEGRU-SUBȚIRICĂ, O. (2019). Educație pentru democrație în școlile din România, București. Abrufbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/14767.pdf> (Stand 24.10.2022).

CORNEA, R. (2022). În ultimul deceniu numărul școlilor private din România aproape că s-a dublat: Care sunt diferențele față de stat, in: Ziarul financiar online vom 10.07.2022. Abrufbar unter: <https://www.zf.ro/profesii/business-magazin-in-ultimul-deceniu-numarul-scolilor-private-din-20990320> (Stand 22.10.2022).

DFDR (= DEMOKRATISCHES FORUM DER DEUTSCHEN IN RUMÄNIEN) (2022A). Statistik der allgemeinbildenden Schulen mit deutscher Abteilung in Rumänien 2021/2022 vom 30.09.2022. Abrufbar unter: <https://www.fdgr.ro/statistik-der-allgemeinbildenden-schulen-mit-deutscher-abteilung-in-rumaenien-2021-2022/> (Stand: 26.10.2022).

DFDR (2022B). Statistik der deutschsprachigen Kindergärten in Rumänien 2021/2022. Abrufbar unter: <https://www.fdgr.ro/statistik-der-deutschsprachigen-kindergaerten-in-rumaenien-2021-2022/> (Stand: 26.10.2022).

DRAHK (= DEUTSCH-RUMÄNISCHE INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER) (2022). Wirtschaftsstandort Rumänien. Abrufbar unter: <https://www.ahkrumaenien.ro/infothek/ahk-publikationen> (Stand 22.10.2022).

INS (=INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ) (2022). RPL 2011 – Volum I: Populația stabilă (rezidentă) – Structura demografică. Abrufbar unter: <https://www.recensamantromania.ro/rpl-2011/rezultate-2011/> (Stand 26.10.2022).

KLEIN, H.; PITTERS, H. (HRSG.) (2016). Die beiden Säulen unserer Gemeinschaft. Kirche und Schule der Siebenbürger Sachsen im 16. Jahrhundert. Hermannstadt: Honterus.

MECTS (=MINISTRUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI) (2011). Ordin privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului preuniversitar alternativ. Abrufbar unter: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/primarORDIN_5571_2011_Regulament_alternative_educationale.pdf (Stand 22.10.2022).

MEDIAFAX (2020). Prezența Votul la Alegeri Parlamentare 2020. Abrufbar unter: <https://www.mediafax.ro/politic/alegeri-parlamentare-2020-live-update-prezenta-lavot-in-timp-real-cati-romani-au-votat-pana-acum-live-update-197702000> (Stand 22.10.2022).

PHILIPPI, P. (2010). Zur Tradition des deutschen Schulwesens in Siebenbürgen I. In: Ders.: Weder Erbe noch Zukunft? Fragen rumäniendeutscher Gegenwart im 201. Jahrzehnt. Hermannstadt: Honterus, S. 98–103.

PREȘEDINTELE ROMÂNIEI (2021). Raportul Proiectului „România Educată“. Abrufbar unter: <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Romania-Educata-14-iulie-2021.pdf> (Stand 22.10.2022).

SOCIETATEA ACADEMICĂ ROMÂNĂ (2022). Barometrul Tinerilor din România. Abrufbar unter: https://ires.ro/uploads/articole/ires_sar_barometrul-tinerilor_2022_prezentare.pdf (Stand 22.10.2022).

SUCIU, O. (2022). Unveröffentlichtes Interview mit dem Autor.

IM FOKUS

SENIOREN HALBESEVIYCMRU
DINOCHEINBISSEN
STWUNDERSCHON



Wie gelingt Bildungsgerechtigkeit in Kulturinstitutionen?

Perspektiven vermehrter Teilhabe durch kulturelle Bildung und Audience Development

Kulturelle Teilhabe gilt als einer der am besten begründeten und abgesicherten Leitbegriffe der Kulturpolitik (Fuchs, 2014), denn er ist in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen verankert. Demnach hat jeder das „Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen [und] sich an den Künsten zu erfreuen“ (AA, 2018). Allerdings scheitern Kulturpolitik und Kulturinstitutionen bis heute an der Aufgabe, Teilhabegerechtigkeit an staatlich geförderten Kultureinrichtungen herzustellen. So nehmen nur etwa 10 % der deutschen Bevölkerung regelmäßig klassische Kulturangebote wahr, 40 % nutzen diese nur selten und 50 % haben keinerlei Zugang zu ihnen (Renz, 2016).

Dass der Diskurs um Verwirklichungschancen kultureller Teilhabe nicht an Aktualität verliert, zeigt ein Blick auf die Website der derzeitigen Staatssekretärin für Kultur und Medien, Claudia Roth, wo kultureller Teilhabe die Bedeutung beigemessen wird „zum sozialen Zusammenhalt in Deutschland bei[zutragen]“ und „ein wichtiger Motor der Integration in unserer Gesellschaft [zu sein].“ Daher sei eines der wichtigsten kulturpolitischen Anliegen des Bundes, alle Menschen für kulturelle Angebote zu begeistern. Insbesondere sollten jene erreicht werden, die bisher nur selten oder auch gar keinen Zugang zu Kultur hätten. Zweierlei Perspektiven werden hier von kulturpolitischer Seite eröffnet. Zum einen wird kultureller Teilhabe eine identitätsstiftende Funktion beigemessen. Bei erfolgreicher Teilnahme an Kunst und Kultur soll ein Gefühl gesellschaftlicher Zugehörigkeit entstehen (Bartelheimer, 2008, S. 13). Die hier geäußerte Vorstellung gemeinschaftsstiftender Kultur gründet tatsächlich auf einem bürgerlichen Selbstbild, das ins 19. Jahrhundert zurückreicht (Fuchs, 2014). An Theatern, in Konzerthäusern und Museen prägte das Bürgertum einen ästhetischen Wertekanon aus, der sowohl den eigenen kulturellen Bildungsstand repräsentierte, als auch der Abgrenzung gegenüber anderen sozialen Milieus nach oben wie auch nach unten diene. An dieser kanon-orientierten Vorstellung von kultureller Bildung halten viele Kultureinrichtungen bis heute fest.

Trotz aller Versprechen, die längst entlarvten Distinktionsmechanismen (Bourdieu, 1986) des Kulturbetriebs aufzulösen, und trotz Jahrzehnte alter Forderungen einer „Kultur für alle und von allen“ (Hoffmann, 1979), tritt kulturelle Teilhabe im Sinne kultureller Bildungsgerechtigkeit in Kultureinrichtungen nicht ein. Dieser Tatsache wird im zweiten Teil des Statements der Staatssekretärin Rechnung getragen, indem mit Nachdruck auf das politische Ziel verwiesen wird, insbesondere Menschen erreichen zu wollen, die kaum Zugang zu Kunst und Kultur haben. Einmal mehr beschwört die Kulturpolitik an dieser Stelle die hochsub-



ventionierten Kulturinstitutionen, gesellschaftliche Brücken in und aus ihren Einrichtungen heraus zu bauen. Brücken alleine reichen jedoch nicht aus. Kulturelle Teilhabe bedarf eines Mentalitätswandels seitens der Kultureinrichtungen, indem diese aus ihrer bildungsbürgerlichen Prägung heraustreten und sich veränderten gesellschaftlichen Bedingungen stellen. Um als Identitätsmotor zu fungieren, muss Kultur bestenfalls von vielen ausgehandelt werden.

Auf die Frage, wie kulturelle Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit in Kultureinrichtungen konkret gefördert werden können, liefern die Begriffe *Kulturelle Bildung* und *Audience Development* Antworten. Trotz ihrer gegensätzlichen Herkunft aus Bildungstheorie und Kulturmanagement haben sie einen kleinsten gemeinsamen Nenner: Sie rücken in Bezug auf Teilhabe an Kultur den Menschen in den Mittelpunkt.

Kulturelle Bildung bezeichnet in bildungstheoretischer Perspektive als Teil der Allgemeinbildung einen Prozess des individuellen Lernens und der Auseinandersetzung eines Subjektes mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft (Witt, 2017, S.27f). Über einen interessenorientierten Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen, befähigt kulturelle Bildung den Einzelnen zu schöpferischem Arbeiten sowie zur Rezeption und Reflexion von Kunst und Kultur (Fuchs, 2012, S. 129ff). Kulturelle Teilhabe kann erst dann wirksam werden, wenn eine Befähigung zur Rezeption kultureller Inhalte besteht (Connemann, 2008, S. 51ff). Für Kultureinrichtungen, die zumeist auf Rezeptionsstrategien eines höher gebildeten Publikums setzen, bedeutet dies, sich wesentlich intensiver als bislang über Vermittlungsstrategien und die Gestaltung von Lernprozessen Gedanken zu machen. Solange kulturelle Bildung nur als untergeordneter Aufgabenbereich pädagogischer

Abteilungen (Theaterpädagogik, Museumspädagogik, Konzertpädagogik) besteht, wird sich an der Teilhabeproblematik wenig ändern. Erst mit einer strukturellen Verankerung kultureller Bildung als Querschnittsaufgabe einer Kultureinrichtung kann mehr Bildungsgerechtigkeit entstehen (Mandel, 2018).

Umsetzen lässt sich dies mit Audience Development. Darunter versteht man heute nicht mehr eine Strategie um Besuchende zu binden und Besuchendenzahlen zu steigern. Vielmehr hat sich Audience Development zu einem ganzheitlichen Ansatz entwickelt, bei dem sich Kulturinstitutionen den Bedürfnissen der Menschen unserer Gesellschaft zuwenden und sich neu zu ihnen ins Verhältnis setzen. Dabei führt die Denkrichtung weg vom Kanon der eigenen wertgeschätzten Kulturgüter (dem eigenen kulturellen Bestand) hin zu der Frage nach dem Beitrag, den Kultureinrichtungen für möglichst viele Menschen – unabhängig von deren sozialer, ökonomischer, kultureller Herkunft, von Sprache, Alter, Hautfarbe, sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität, Behinderung, Religion oder Weltanschauung – leisten können. Audience Development fokussiert die Beziehungsebene. In einem strukturierten Reflexionsprozess werden die vier Parameter *Publikum*, *Programm*, *Personal* und *Partnerschaften* unter die Lupe genommen und zunächst Mechanismen ergründet, die Barrieren und Ausschlüsse produzieren: Wer gehört zum Stammpublikum und welche Gruppen fehlen? Welche Barrieren weist das Programm auf, wen schließt es aus und für wen ist es relevant? Wird die Diversität der Gesellschaft in den eigenen Teams abgebildet? Wer fehlt und wer könnte wichtige neue Perspektiven einbringen? Welche Partnerschaften mit sozialen Trägern sollten eingegangen werden um benachteiligte Gruppen zu erreichen?

In einem zweiten Schritt eruiert Audience Development Diversität und Teilhabe fördernde Beziehungspraxen. Hierzu zählen Konzepte wie *Partizipation*, *Outreach* und *Community Building*. Bei allen dreien wird Kultur nicht mehr ausschließlich als feststehendes Angebot angesehen,

sondern als etwas gemeinsam zu Produzierendes begriffen. An dieser Stelle kann kulturelle Bildung ihr wirksames Potential entfalten. Partizipation gilt als Grundprinzip kultureller Bildung, denn es zielt auf die Beteiligung von Menschen an Entscheidungsprozessen ab und bietet die Möglichkeit zur Mitbestimmung (Scharf & Wunderlich, 2014). Ob im Rahmen von Bürgerbeiräten, Fokusgruppen-Diskussionen oder in Kooperationsprojekten, Partizipation zuzulassen, bedeutet vor allem Deutungshoheit über Kultur abzugeben.

Das Konzept *Outreach* verlagert Kulturarbeit sprichwörtlich nach draußen und sucht bewusst benachteiligte Menschen oder kulturferne Orte auf, um niedrigschwellige Erstkontakte zu schaffen und im Austausch mit teilnehmenden Gruppen relevante Themen zu erarbeiten (Mandel, 2016/2017). Zu erfolgreichen *Outreach*-Formaten zählen heute Museumsbusse und Konzertmobile an Schulen, Bibliotheks-Taxis in Parks oder auf Spielplätzen, Kunstaktionen in sozial benachteiligten Gegenden ebenso wie kurzweilige Flashmobs im öffentlichen Raum. *Outreach* bedeutet immer Austausch mit Lernzuwachs aller Beteiligten – auch der Kultureinrichtungen. Einen Schritt weiter geht das Konzept *Community Building*. Dabei übernehmen Kulturinstitutionen Verantwortung für das gemeinsame soziale und kulturelle Leben in einer Nachbarschaft, Kommune oder Region, indem sie ihre Ressourcen (Raum, Infrastruktur, Mitarbeiter:innen, kreatives Kapital) für aktuelle Anliegen der Community zur Verfügung stellen (ebda.). Ob als dritter Ort, Gesprächsplattform oder sozialpolitische Akteur:in, Kultureinrichtungen wandeln ihre Funktion und ihr Selbstverständnis im Sinne einer Gemeinschaft.

Bildungsgerechtigkeit in Kultureinrichtungen entsteht erst dann, wenn sich diese aus ihrer bildungsbürgerlichen Komfortzone heraus bewegen. Audience Development als Reflexions- und Öffnungsprozess, der sich die Beziehungsarbeit mit vielen gesellschaftlichen Gruppen zum Ziel setzt, eröffnet einen Raum für kulturelle Bildungsprozesse und führt in der Konsequenz zu mehr kultureller Teilhabe.





LITERATUR

AUSWÄRTIGES AMT (HRSG.) (2018): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEDM), Artikel 27. Abrufbar unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/209898/bee-ab63c2704f684c606a65589cf236c/allgerklaerungsmenschenrechte-data.pdf> (Stand 16.10.2022).

BARTELHEIMER, P. (2008): Was bedeutet Teilhabe? In: Maedler, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und Kulturelle Bildung. München: KoPaed, S. 13-19.

BOURDIEU, P. (1986). Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

BUNDESREGIERUNG / STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUR UND MEDIEN (2023). Kulturelle Teilhabe. Abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kulturelle-teilhabe> (Stand 10.01.2023).

CONNEMANN, G. (2008). Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie, Was bedeutet Teilhabe? In: Maedler, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und Kulturelle Bildung. München: KoPaed.

FUCHS, M. (2012). Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: Kopaed.

FUCHS, M. (2014). Elfenbeinturm oder menschliches Grundrecht? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/elfenbeinturm-oder-menschliches-grundrecht> (Stand: 11.01.2023).

HOFFMANN, HILMAR (1979). Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt a. M.: Fischer.

MANDEL, B. (2016/2017). Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots.

In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/audience-development-kulturelle-bildung-kulturentwicklungsplanung-community-building> (Stand 14.01.2022).

MANDEL, B. (2018). Kulturvermittlung in klassischen Kultureinrichtungen: Ambivalenzen, Widersprüche und Impulse für Veränderungen, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturvermittlung-klassischen-kultureinrichtungen-ambivalenzen-widersprueche-impulse> (Stand 15.01.2023).

RENZ, T. (2016): Nicht-BesucherInnen öffentlich geförderter Kulturveranstaltungen. Der Forschungsstand zur kulturellen Teilhabe in Deutschland. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/nicht-besucherinnen-oeffentlich-gefoerderter-kulturveranstaltungen-forschungsstand-zur> (Stand: 23.10.2022).

SCHARF, I.; WUNDERLICH, D. (2014). Museen und Outreach. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/museen-outreach> (Stand 13.1.2023).

WITT, K. (2017). Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. In: Hübner, K.; Kelb, V.; Schönfeld, F.; Ullrich S. (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurs über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse. München: kopaed.



KONTAKT

DR. KATRIN SCHWARZ

Koordinatorin im Masterstudiengang Kulturvermittlung

E-Mail: katrin.schwarz@ph-karlsruhe.de

LINK: <https://www.ph-karlsruhe.de/studieren/master/kulturvermittlung>

kulturvermittlung



10 Jahre boys & books – Leseempfehlungen (nicht nur) für Jungen



Leseförderung braucht attraktive Lesestoffe: Bücher, die nachhaltige Leseinteressen anregen, da sie Spannung versprechen und einlösen, Zuflucht vor der Welt bieten und zugleich mit ihr verbinden. Kinder- und Jugendliteratur kommt als Zielgruppenliteratur den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten junger Leser:innen entgegen; sie fungiert als Sozialisationsliteratur, indem sie das Aufwachen von Kindern und Jugendlichen thematisiert und zugleich begleitet. Gerade die populäre Kinder- und Jugendliteratur – all die Lieblingsbücher und -serien, die vielfach im Medienverbund rezipiert werden – ermöglicht ihren Leser:innen Unterhaltung und wunscherfüllendes Lesen. Um genießend und mit Gewinn in die Welt der Geschichten eintauchen zu können, werden Leseerfahrungen und lesekulturelle Fähigkeiten benötigt, die langfristig erworben werden.

Mediennutzungsstudien wie die KIM- oder JIM-Studie belegen jedoch seit Langem, dass die Differenzkategorie Gender sich in Einstellungen und Haltungen zum Lesen sowie in der Nutzung von Büchern niederschlägt. Wenn nun viele Jungen – mehr als Mädchen – mit zunehmendem Alter ihre Fiktionsbedürfnisse oft ausschließlich mit anderen Medien befriedigen, bedeutet dies, dass sich ein habitualisiertes Leseverhalten bei diesen Nicht- und Wenig-Leser:innen nur begrenzt ausbildet. Damit bleiben ihnen die besonderen Gratifikationen, die mit dem Buchlesen einhergehen, verschlossen – mit anderen Worten: ihnen fehlt die Fähigkeit, literarische Texte zu genießen und für Prozesse der Identifikation, Sozialisation und Enkulturation gewinnbringend zu ‚nutzen‘.

Folgende Aspekte der Lese- und literarischen Sozialisation sind dabei miteinander verbunden:

- Identifikation und Geschlecht: Jungen nehmen Lesen im Laufe ihrer Sozialisation vielfach als weiblich konnotierte Tätigkeit wahr, viel zu selten begegnen sie männlichen Lesevorbildern.
- Vermittlung und Motivation: Der Aufbau einer subjektiven Bedeutsamkeit des Lesens bzw. eines positiven Leserselbstkonzepts ist Ausdruck einer erfolgreichen Lesesozialisation, die von Vermittler:innen innerhalb und außerhalb des Elternhauses unterstützt wird, die aber auch von Lesekrisen und -abbrüchen geprägt ist. Diese zu überwinden, gelingt nicht in allen Fällen.
- Literarische Sozialisation und Herkunft: Heranwachsende aus bildungsnahen Elternhäusern haben leichter Zugang zu Literatur und Orten des Lesens als Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern oder mit Migrationshintergrund. Jungen sind also nicht per se schlechtere Leser, sondern Zugänge zum Lesen erscheinen dann besonders schwierig, wenn mehrere benachteiligende Einflussfaktoren zusammentreffen.
- Bildung und Chancengleichheit: (Viel-)Leser:innen mit hoher Lesekompetenz haben Vorteile in allen wichtigen Entwicklungsbereichen, bessere Aussichten auf Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe.

LESELEISTUNGSDIFFERENZEN IM GESCHLECHTERVERGLEICH

Auch die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 bestätigen, dass Mädchen der Kulturtechnik Lesen näherstehen als Jungen und Unterschiede in der Leseleistung zwischen den Geschlechtern existieren. Unter den Schüler:innen mit unzureichender Lesekompetenz sind Jungen überrepräsentiert, zudem ist die Lesefreude von Jungen deutlich geringer als die der Mädchen. Diese genderspezifischen Leseleistungsunterschiede von 15-jährigen Schüler:innen zeichnen sich in der Primarstufe noch nicht in dieser Deutlichkeit ab. So gibt es bei Schüler:innen der Jahrgangsstufe 4 – nach den Ergebnissen der IGLU-Studie 2016 – nur kleine Leistungsunterschiede im Lesen. Auffälliger erscheinen die Differenzen im Hinblick auf das Lesen unterschiedlicher Textsorten. Beim Lesen literarischer Texte erbringen Mädchen höhere Leseleistung als Jungen, während sich die Unterschiede beim informierenden Lesen nivellieren. Zudem berichten Mädchen über größere Lesemotivation, sie schreiben dem Lesen einen höheren Wert zu und geben öfter an, dass sie häufig in ihrer Freizeit lesen, weil es ihnen Spaß macht. Diese motivationalen und verhaltensbezogenen Unterschiede sind maßgebliche Erklärungsmuster der Leseleistungsdifferenzen (vgl. Goy, Valtin & Hußmann, 2017). Aus den Zusammenhängen der Geschlechterunterschiede in Leseleistung, Leseselbstkonzept, Lesemotivation und dem Leseverhalten ergeben sich Handlungsansätze zur Förderung.



BOYS & BOOKS. LESEEMPFEHLUNGEN FÜR JUNGEN

Hier setzt das Projekt boys & books an: Während eine Leseförderung, die sich auf die Prozessebene des Lesens richtet, genderübergreifend basale Lesefähigkeiten und -strategien vermitteln kann, muss die Förderung von Lesemotivation und lesekulturellen Fähigkeiten gender- und diversitätssensibel erfolgen, um lesebezogenen Benachteiligungen entgegenzuwirken (zum gendersensiblen Literaturunterricht vgl. Brendel-Perpina, Heiser & König, 2020). Die Leseempfehlungen von boys & books berücksichtigen populäre Kinder- und Jugendliteratur und stützen sich auf die Erkenntnisse der empirischen Leseforschung über genderspezifische Leseinteressen und -präferenzen. Daraus lassen sich Erzählmuster, Formate und Themen ableiten, die besonders, aber nicht ausschließlich von Jungen präferiert und aufgrund einer hohen Unterhaltungsfunktion positiv angenommen werden. boys & books unterscheidet die Kategorien Abenteuer, Antihelden & Schelme, Comics & Graphic Novel, Coming-of-Age, Fantastik und Fantasy, Gegenwart & Zeitgeschichte, Horror & Grusel, Humor & Komik, Krimi & Thrill, Science Fiction und Sport (vgl. Garbe et al., 2018).

DIE JURY

Die Expert:innenjury von boys & books setzt sich aus 30 Mitgliedern zusammen, die bundesweit als Wissenschaftler:innen, Lehrer:innen, Bibliothekar:innen oder Literaturpädagog:innen tätig sind. Aus rund 200 Neuerscheinungen wählt die Jury für den Winter und Sommer jedes Jahres 20 Top-Titel für vier Altersgruppen 8+, 10+, 12+ und 14+ aus und macht diese auf der zentralen Internetplattform www.boysandbooks.de und über Social Media zugänglich. boys & books wird von über 70 Kinder- und Jugendbuchverlagen unterstützt, die der Jury Rezensionsexemplare zur Verfügung stellen und die Top-Titel-Auswahl in ihren Pressestimmen berücksichtigen.

KRITERIEN DER BUCHAUSWAHL

Da boys & books leicht zugängliche Lektüren empfehlen will, spielt die Frage der Textkomplexität in der Auswahl eine große Rolle. Für die Einschätzung der Komplexität auf der Textoberfläche lässt sich der Lesbarkeitsindex (LIX) heranziehen, der für literarische Texte jedoch nur begrenzt aussagekräftig ist. Weitere Raster wie z.B. der Europäischen Referenzrahmen für Literatur (<http://de.literaryframework.eu/Matrix/show/lower.html>) bieten entsprechende Ergänzungen. Nach Sichtung mehrerer Textkomplexitätsraster entstand ein kriteriengestützter Bewertungsbogen, den jedes Jurymitglied der Buchbewertung zugrunde legt und damit eine (vorläufige) Punktezahl für jedes Buch ermittelt.

- Thema: Wecken Themen und Motive Interesse? Hat das Buch eine klare thematische Fokussierung? Sind die Themen dem Genre angemessen?
- Handlung: Gibt es einen packenden Einstieg? Ist ein durchgängiger und tragfähiger Spannungsbogen vorhanden?
- Figuren: Ist der männliche Protagonist im Alter des Lesers oder knapp darüber? Gibt es weitere Identifikationsfiguren, die sich durch einen starken und aktiven Charakter auszeichnen? Werden Gender-Stereotype und andere Diskriminierungen vermieden?
- Sprache und Stil: Wie sind Sprachstil, Vokabular und Komplexität (Konstruktion und Länge der Sätze, der Absätze, der Kapitel) einzuschätzen? Sind die Dialoge glaubhaft? Ist die Erzählweise dem Genre und dem Alter der Lesergruppe angemessen?
- Buchgestaltung: Wecken Cover, Klappentext und Rückseite das Interesse? Werden die hervorgerufenen Erwartungen erfüllt? Gibt es Illustrationen und sind sie hinsichtlich der Text-Bild-Komposition stimmig, herausfordernd usw.?

Ob und unter welchen Voraussetzungen die Leseempfehlungen im Sinn einer anzustrebenden Text-Leser-Passung bei der Zielgruppe ‚ankommen‘, wird von Studierenden in Seminaren, BA- und MA-Arbeiten kontinuierlich anhand von Lesebiografien und Interviews mit jungen Lesenden erhoben und dokumentiert.

ANGEBOTE FÜR VERMITTLER:INNEN

Mit den Rubriken Leseempfehlungen, Leseförderung und Leseforschung bietet die Plattform www.boysandbooks.de ein seit zehn Jahren gewachsenes Angebot für Vermittler:innen. Jede Leseempfehlung enthält ausführliche Hinweise zu den einzelnen Top-Titeln: bibliografische Angaben, Teaser (als erste Ankündigung), Inhaltsangabe, Leseprobe, Rezension und einen Kommentar mit didaktisch-methodischen Ideen für die Unterrichtspraxis und/oder Anregungen für die Leseförderung im außerschulischen Bereich. Seit 2021 bietet die AG Weiterbildung von boys & books Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Gender und Leseförderung an. Über einen Newsletter werden interessierte Nutzer:innen auf dem Laufenden gehalten; die Top-Titel-Plakate werden auf Anfrage kostenfrei verschickt. kontakt@boysandbooks.de



LITERATUR

- BRENDEL-PERPINA, I.; HEISER, I.; KÖNIG, N. (2020).** Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel, Dominik Achtermeier. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- GARBE, C.; GÜRTH, C.; HOYDIS, J.; MÜNSCHKE, F.; SEIDLER, A.; WOIWOD, U. (2018) (HRSG.).** Attraktive Lese Stoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GOY, M.; VALTIN, R.; HUSSMANN, A. (2017).** Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T.C.; Valtin, R. (Hrsg): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 143-176.



KONTAKT

PROF. DR. INA BRENDEL-KEPNER &

DOMINIK ACHTERMEIER M.A.

Institut für deutsche Sprache und Literatur

E-Mail: kontakt@boysandbooks.de

LINK: www.boysandbooks.de



Schüler:innen untersuchen den Zusammenhang zwischen Kohlendioxid (CO₂) und Temperatur in einer Modellatmosphäre.

Verzahnung von Theorie und Praxis: PHyLa – neues Lehr-Lern-Labor Physik in Karlsruhe

Im Oktober 2022 startete das neue Lehr-Lern-Labor PHyLa an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Es reiht sich ein in die bereits seit Jahren etablierten und erfolgreichen Bildungsangebote der Lehr-Lern-Labore in den MINT-Fächern Biologie, Chemie, Informatik und Mathematik und ist aus den Projekten MINT²KA (DIALOG 2019) und physik²A (DIALOG 2015/2) hervorgegangen. Die Lehr-Lern-Labore der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (PHKA) verzahnen Theorie und Praxis in den Studiengängen für angehende Lehrkräfte, sind aber gleichzeitig ein wichtiger außerschulischer Lernort für Schüler:innen und attraktives Angebot für Schulen in der Stadt und Region. Das neue Lehr-Lern-Labor PHyLa der Physik an der PHKA schließt hier nun eine Lücke. Denn bislang gab es in der Region Karlsruhe kein Lehr-Lern-Labor, das dauerhaft als Ort der Physiklehrkräfteausbildung operiert und über ein Serviceangebot für Schulklassen verfügt.

Das Angebot für Schulklassen besteht aus durchschnittlich dreistündigen Projekttagen zu verschiedenen Themen der Physik. Die Projekttage finden in der Regel donnerstags und freitags am Vormittag in den Laboren der Physik statt und stehen allen Schulformen und -stufen offen, haben ihren Schwerpunkt jedoch im Bereich der

Primar- und Sekundarstufe I. Dank einer engen Kooperation mit der Fakultät für Physik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) gibt es aber auch Projekttage für die Sekundarstufe II. Eine Zusammenarbeit in der Lehrer:innenbildung in Karlsruhe, die sich bereits in den Lehr-Lern-Laboren der Chemie und Informatik (vgl. DIALOG 2019 und 2022) bewährt hat.

Trotz seines kurzen Bestehens bietet PHyLa bereits ein breites Spektrum an physikalischen Themen an. Während der Projekttage setzen sich die Schüler:innen mit Fragen wie „Warum wird unserer Erde zu warm? (Grundlagen Klimaphysik)“, „Warum Zugvögel kein Navi brauchen! (Magnetismus)“ oder „Wie funktioniert die Wärmeregulation im Körper?“ auseinander, tauchen ein in die physikalische Welt der Farben oder nehmen im Bereich der Optik „Das Auge in den Blick“. Besonderes Merkmal ist der Fokus auf das selbstständige Experimentieren der Schülerinnen.

„Eine besondere Herausforderung in den kommenden Jahrzehnten werden die Auswirkungen der Klimakrise in Natur und Gesellschaft sein“, sagt Tobias Ludwig, Leiter des Instituts für Physik und technische Bildung. Es sei aber wichtig, dass zukünftige Generationen Entscheidungen dazu auf der Grundlage eines naturwissenschaftlichen Verständnisses treffen, so der Physikdidaktiker weiter. Daher hat das Lehr-Lern-Labor – neben den Standardthemen – einen Schwerpunkt im Bereich der Entwicklung und Durchführung von Projekttagen zu physikalischen Aspekten der anthropogenen Klimakrise. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist der gerade pilotierte Projekttag „Warum wird unserer Erde zu warm?“. Bei diesem untersuchen Grundschul Kinder unter anderem mit Wärmebildkameras die Einstrahlung von Sonnenenergie auf kleine Modell-



Fast immer, wenn in der Physik Energie übertragen wird, entsteht Wärme. Eine Schülerin untersucht hier mit einer speziellen Kamera, wie sich bei der Übertragung von Energie in einen elektrischen Stromkreis die Kabel erwärmen.

erden und produzieren selbst Kohlendioxid. Sie lernen, wie fragil das Gleichgewicht des Wärmehaushalts auf unserer Erde ist. So können die Schüler:innen den Einfluss des Treibhausgases ganz konkret erleben und anschließend im Unterricht Folgen und Handlungsoptionen überlegen. „Wir haben in der Pilotierung zu diesem Projekttag immer wieder bemerkt, wie relevant das Thema für Grundschul Kinder bereits ist und wie neugierig Fragen von den Kids gestellt werden“ so Tobias Ludwig. „Wir hoffen, so einen Beitrag zu leisten, diese Krise zu bewältigen.“

Lehr-Lern-Labore adressieren drei Ebenen. Da ist die beschriebene Ebene der besuchenden Schulklassen und deren Lehrer:innen, die vom außerschulischen Lernort profitieren. Darüber hinaus sind Lehr-Lern-Labore Orte, in denen Studierenden zuvor erworbenes Theoriewissen unmittelbar anwenden können. Dozent:innen begleiten sie in Vorbereitung und Reflexion der Projekttage. Es findet die für eine gelingende Lehrer:innenbildung unabdingbare Verzahnung von Theorie und Praxis statt. „Aus Studien wissen wir, dass Lehramtsstudiengänge häufig so gestaltet sind, dass Studierende sie als wenig zusammenhängend und zielorientiert erleben“, erklärt Tobias Ludwig. „Das hat eher negative Auswirkungen auf die Professionalisierung. Mit dem Projekt versuchen wir genau hier anzusetzen und Kohärenz zu stärken!“ Damit leistet das Lehr-Lern-Labor einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Physik-Lehrkräfte und Grundschullehrkräften im Sachunterricht.

Auf einer dritten Ebene ist ein Lehr-Lern-Labor ein Forschungslabor, ein Ort der Grundlagen- und Entwicklungsforschung in den MINT-Fachdidaktiken. An der Hochschule entwickelte Konzepte können hier erprobt und evaluiert

werden. Im Lehr-Lern-Labor PHyLa wird Doktorand Kay Burger im Rahmen seiner Promotion weitere Projekttage zu physikalischen Aspekten des Klimawandels entwickeln. In diesem Kontext wird das naturwissenschaftliche Argumentieren der Schüler:innen – eine zentrale Kompetenz im 21. Jahrhundert – untersucht. So profitieren Fachdidaktik und Unterrichtsforschung von gewonnenen Ergebnissen. Wissenschaftliche Leitung und Konzeption übernimmt der baldige Postdoc (Engin Kardaş), der zuvor am Institut promoviert hat. Gerade koordiniert und betreut er auch die zahlreichen Bachelor- und Masterarbeiten, die bereits in das LLL eingebunden sind: „Unsere beiden Masterstudentinnen Lisa Münzer und Susanne Krumm haben gerade einen Projekttag zum Thema „Energie“ ausprobiert. Dabei haben Sie sich an einem modernen Konzept orientiert und untersucht, wie wirksam dies ist“, berichtet Engin Kardaş. Auch hier zeigt sich wieder die wichtige Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung.

Ermöglicht wird das Lehr-Lern-Labor PHyLa durch Drittmittel von 400.000 €, die durch die Vector Stiftung und die Jugendstiftung der Sparkasse Karlsruhe in den kommenden drei Jahren bereitgestellt werden.



KONTAKT

Leitung PHyLa: Engin Kardaş und
Jun.-Prof. Dr. Tobias Ludwig
E-Mail: phyla@ph-karlsruhe.de
Link: <https://ph-ka.de/phyla>



PERSPEKTIVEN





Wolfgang Bergem & Helmar Schöne (Hrsg.) (2022): **Wie relevant ist die Politikwissenschaft? Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung von Forschung und Lehre.**

Wiesbaden: Springer VS.

Kontroversen über die Selbstverortung und Selbstvergewisserung der Politikwissenschaft begleiten das Fach seit seiner Etablierung als akademische Disziplin in der Gründungsphase der Bundesrepublik Deutschland. Betrafen diese Debatten lange Zeit das (Selbst-)Verständnis der Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft, so fällt die aktuelle, sowohl fachintern als auch öffentlichkeitswirksam ausgetragene Auseinandersetzung über die Bedeutung des Fachs in einen Zeitraum, in dem neue politische und gesellschaftliche Herausforderungen eine verstärkte Aufmerksamkeit für Erklärungen und Deutungen auch aus der Politikwissenschaft motiviert haben. Die Ursachen und Auswirkungen des Rechtspopulismus und die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie gehören ebenso zu diesen Herausforderungen wie der Klimawandel und der Protest gegen die unzureichende Bekämpfung von dessen Ursachen sowie der russische Krieg gegen die Ukraine.

Der Band greift die Frage nach der gesellschaftlichen und politischen Relevanz der Politikwissenschaft auf. Er macht zum einen deutlich, wie die Politikwissenschaft über die Trias aus Forschung, Lehre und Kommunikation in die Gesellschaft hineinwirkt; zum anderen wird gefragt, welche Kompetenzen, Kapazitäten und Ressourcen dazu beitragen können, die öffentliche Bedeutung der Disziplin zu fördern. Damit wird die Debatte über die Rolle und die Ausstrahlung der Politikwissenschaft in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgegriffen und fortgeführt. In den Beiträgen wird die Auseinandersetzung über die Relevanz des Fachs nicht auf die Sichtbarkeit seiner Vertreter:innen in den klassischen Massenmedien und ihre Rolle bei der Beratung politischer Entscheidungsträger:innen beschränkt, sondern die gesellschaftliche Wirkung der Politikwissenschaft unter anderem auch im Blick auf die Politische Bildung in all ihren Facetten vom Politikunterricht in der Schule über die außerschulische Jugendbildung bis hin zur Erwachsenenbildung aufgezeigt.

APL. PROF. DR. WOLFGANG BERGEM vertritt die Professur für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seit 2019 leitet er dort das Institut für Politikwissenschaft.



Manuela Böhm & Constance Weth (Hrsg.) (2020): **Special Issues of Written Language & Literacy. Unter Mitarbeit von Daniel Bunčić.**

Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dieses Sonderheft der Fachzeitschrift *Written Language & Literacy* ist eine

der Publikationen, die aus der Arbeit des internationalen DFG-Netzwerks *LitCo – Literacies in Contact* hervorgegangen ist, das von Manuela Böhm (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) und Constance Weth (Universität Luxemburg) von 2014 bis 2018 geleitet wurde. Im Netzwerk diskutierten, publizierten und forschten 13 Wissenschaftler:innen aus acht Ländern rund um das Thema Mehrsprachigkeit. Letzteres ist ein Forschungsfeld, das sich der schriftlichen mehrsprachigen Kommunikation widmet und Schriftkontakt sowie mit Schrift und Schreiben verbundene mehrsprachige Praktiken in den Blick nimmt. Im deutschsprachigen Forschungsdiskurs etabliert sich dafür aktuell der Begriff Mehrsprachigkeit. Er verweist darauf, dass aus Sicht der Schriftlinguistik das Schreiben von/in mehreren Sprachen eben nicht dasselbe wie Sprechen ist, sondern etwas genuin anderes, das es als solches zu analysieren, zu theoretisieren und zu modellieren gilt. An dieser Stelle setzt auch diese Publikation an. Sie versammelt Beiträge von LitCo-Mitgliedern, die im Netzwerk erarbeitet wurden und die Vielfalt an disziplinären, sprachlichen und theoretischen Herangehensweisen an das Thema abbilden. Die Analysen reichen von mehrsprachigen Praktiken im Frankreich und England des 18./19. Jh. bis zu aktuellen Fragen des Umgangs mit Schrift in superdiversen Sprachräumen wie dem Senegal. Als roter Faden zieht sich durch alle Beiträge eine doppelte Perspektivierung der Analyse von Schrift und Schreiben in mehrsprachigen Situationen: sowohl der Blick darauf, was Mehrsprachige in spezifischen Handlungskontexten mit den ihnen zur Verfügung stehenden schriftstrukturellen Mitteln tun als auch die Frage, für welche Problemlösungsstrategien sie sich entscheiden und welche Praktiken beim Umgang mit Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen.

Die Analyse verschiedener Konstellationen zeigt, dass einige der in der Mehrsprachigkeitsforschung entwickelten Theorien und Modellierungen auf Mehrsprachigkeit übertragbar sind, andere wiederum erweitert, verändert und adaptiert werden müssen, um die Spezifik mehrsprachiger Praktiken zu beschreiben.

Open Access: <https://doi.org/10.1075/wll.23.2>

DR. MANUELA BÖHM ist Akademische Mitarbeiterin im Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Tobias Kurwinkel, Ina Brendel-Kepser, Andrea Bartl (Hrsg.) (2022): **Illustrators in Residence. Tobias Krejtschi, Antje Damm. Bd. 1.**

Würzburg: Königshausen & Neumann.

Die neue Buchreihe *Illustrators in Residence* begleitet das gleichnamige Lehr- und Forschungsprojekt, das der grafischen Literatur und deren Schaffensprozessen, allen voran dem Bilderbuch, gewidmet ist. Die hochschulübergreifende Initiative der Universitäten Bamberg, Essen-Duisburg und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe bietet Einblicke in die Werkstätten von Künstlerinnen und Künstlern, die in Ateliergesprächen ihre Ästhetik und Poetik vermitteln.

Der erste Band, der die preisgekrönten Bilderbuch-Künstler:innen Antje Damm und Tobias Krejtschi in den Fokus rückt, schließt an diese Gespräche an: Der Sammelband präsentiert (Werk-)Porträts der Illustrator:innen sowie literaturwissenschaftliche und -didaktische Beiträge ihrer Text-Bild-Kompositionen. Dabei kommen auch die Künstlerinnen und Künstler zu Wort, indem sie sich selbst und ihr Werk ästhetisch und poetisch situieren und reflektieren. Ergänzt wird dieses Spektrum durch Illustrationen, die Antje Damm und Tobias Krejtschi als visuelle Kommentare ihrer Autopoetik beigesteuert haben.

PROF. DR. INA BRENDEL-KEPSE ist Professorin für Neuere deutsche Literatur und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Marc Chaliel (2021): **Les normes de prononciation du français: une étude perceptive pan-francophone (Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie).**

Berlin/Boston: De Gruyter.

Dieses Buch beschäftigt sich mit den Aussprachenormen des Französischen. Es geht dabei um die Frage, ob aktuell weiterhin nur die Pariser Aussprache in der frankophonen Welt als ‚korrekt‘ gilt oder ob die als korrekt empfundene Aussprache je nach Region eine andere ist. Dabei fokussiert sich die Studie auf drei Regionen: Paris als Zentrum der Frankophonie, die frankophone Schweiz und die kanadische Provinz Québec. Die Studie greift auf eine Kombination von drei Methoden zurück: Eine Analyse der Produktionen von 60 Nachrichtensprecher:innen, die als Modellsprecher:innen gelten, kombiniert mit Perzeptionstests und einer Fragebogenerhebung, die bei insgesamt 288 Sprecher:innen (96 pro Region) durchgeführt wurden. Die Ergebnisse variieren von Region zu Region. Im Falle von Paris deuten sie darauf hin, dass die Aussprache einer bestimmten Gruppe aus der Metropole als die ‚korrekteste‘ gilt, und zwar die Aussprache der Pariser, die nicht in Paris geboren sind, sondern aus verschiedenen Regionen Nordfrankreichs nach Paris gezogen sind. Denn durch die unterschiedliche Herkunft dieser Sprecher:innen gilt diese Aussprache als weitgehend frei von Regionalismen. Für die Schweiz zeigen die Ergebnisse, dass die Pariser Aussprache dort weiterhin als die ‚korrekteste‘ gilt. Außerdem zeigen sie, dass sich die Aussprache der Schweizer Nachrichtensprecher:innen immer mehr an die Pariser Aussprache anpasst. Québec scheint dagegen über eine regionale Aussprachenorm zu verfügen, die dort genauso viel Prestige genießt wie die Pariser Aussprache. Bezogen auf diese drei Regionen kann also gesagt werden, dass die ‚alte‘ Annahme, dass das Französische nur über eine einzige Aussprachenorm, die Pariser Aussprache, verfüge, nicht mehr zeitgemäß ist. Vielmehr kann zumindest von zwei Aussprachenormen ausgegangen werden, einer europäischen Aussprachenorm aus Paris und einer nordamerikanischen aus Québec.

Open Access: <https://www.degruyter.com/view/title/580839>

DR. MARC CHALIER ist als Akademischer Mitarbeiter am Institut für Mehrsprachigkeit (Fachbereich Französisch) der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Anne Frenzke-Shim & Tamara Schilling (Hrsg.) (2022): **WebQuests. Ein Handbuch für Schule und Hochschule.**

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mit der zunehmenden Digitalisierung unserer Gesellschaft steigt auch der Anspruch an die Schulen,

die Kinder und Jugendlichen adäquat vorzubereiten. Dazu gehört nicht nur die Selbstverständlichkeit eines zielgerichteten Einsatzes digitaler Medien, Endgeräte und Lehr-Lernarrangements, sondern auch ein Umgang mit diesen, der die Lernenden über den Unterricht hinaus in ihren digitalisierungsbezogenen Kompetenzen stärkt. Das WebQuest-Konzept erfüllt diese Anforderungen und hat daher in den letzten Jahren verstärkt an Aufmerksamkeit in Lehre und Forschung gewonnen. Die Beiträge in diesem Band verweisen auf Potenziale von WebQuests für das Lernen und Lehren an Schule und Hochschule und tragen zur Beantwortung von Fragen zu den Themen der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen unter Nutzung digitaler Technologien, sowie der Professionalisierung von Lehrpersonen in diesem Kontext bei. Sie wurden aus verschiedenen Fachbereichen zusammengetragen, um das Thema WebQuest aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

Die Beiträge im Band sind thematisch in zwei Teile untergliedert: Der erste Teil widmet sich grundlegenden Überlegungen. Dazu gehören die Situierung des WebQuest-Konzepts im Kontext verschiedener digitaler Lehr-Lernkonzepte, die Entwicklung eines Instruments zur kriteriengeleiteten Analyse von WebQuests, die Modellierung von digitalen Kompetenzen zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie die Potenziale von WebQuests für die Förderung von Recherchekompetenz in der Grundschule. Die Beiträge im zweiten Teil des Sammelbandes nähern sich der Thematik von der praktischen Seite und berichten von konkreten Umsetzungen und Erfahrungen in Schule und Hochschule. Hierbei zeigen sie die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von WebQuests und deren Potenziale auf – sei es im Rahmen des projektorientierten Lernens in der Grundschule, im Deutschunterricht, von konkreten Umsetzungsszenarien, in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung sowie als VR-Quests.

Der Sammelband ist im Rahmen des Teilprojektes Deutsch im BMBF geförderten Projekts InDiKo entstanden.

DR. ANNE FRENZKE-SHIM ist als Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur tätig.

TAMARA SCHILLING ist als Akademische Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache im InDiKo-Teilprojekt Deutsch tätig.



Katarina Farkas, Beate Laudenberg, Johannes Mayer, David Rott (Hrsg.) (2022): **Begabte Figuren in Literatur und Unterricht.** Münster: Waxmann.

Der 13. Band der von dem Bildungswissenschaftler Christian Fischer herausgegebenen Reihe „Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung“ ist der erste, der sich begabten Figuren in fiktionalen Werken widmet. Abgesehen von einigen frühen Untersuchungen nimmt die Forschung endlich auch literarisch vermittelte Begabungen in den Blick. Denn diese haben seit gut zwei Jahrzehnten in der Literatur, insbesondere der Kinder- und Jugendliteratur an Bedeutung gewonnen. Neben Andreas Steinhöfels Rico und Oskar-Pentalogie zählen Werke Juli Zehs oder Daniel Kehlmanns zu den bekanntesten Beispielen.

Initiiert durch die deutsch-schweizerische Forschungsgruppe „Begabung in Literatur und Medien“ (BegaLuM) werden in den zwölf Beiträgen des Bandes literarisch und medial verarbeitete Konstrukte von Begabung sowie das Wechselspiel von gesellschaftlichem Diskurs und künstlerischer Reflexion untersucht. Dabei liegt der Fokus mal auf geschlechterspezifischen Stereotypen, mal auf Underachievement, Resilienz oder Kreativität. Ob aus lese- und fachdidaktischer oder aus pädagogischer Sicht, alle Beiträge zeigen auf, wie die Beschäftigung mit der (Kinder- und Jugend-) Literatur wichtige Einblicke in eine aktuelle Thematik und neue Lernmöglichkeiten für eine intensive Beschäftigung mit besonderen literarischen Figuren und den ihnen zugeschriebenen Fähigkeiten bietet. Neben deutschdidaktischen Anregungen (z.B. Literaturquartett, Vorlesegespräche und Hörspiele) für alle Schulstufen bietet der Band auch solche zur Kriminalistik im Chemieunterricht oder zum Mathematikunterricht und leistet damit einen Beitrag sowohl zur Systematisierung literarischer Darstellungen von (hoch-) begabten Figuren als auch zur Nutzung bislang unbeachteter didaktischer Potenziale.

PD DR. BEATE LAUDENBERG ist am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Henrike Plegge (Hrsg.) (2022): **KüHn – Künstlerisches Handeln im Unterricht.** München: kopaed.

Was geschieht, wenn Lehrer:innen und Künstler:innen gemeinsam unterrichten? Welche Methoden entwickeln sie für die Vermittlung von Inhalten? Und welche Auswirkungen hat die Anwesenheit von Künstler:innen im Unterricht aller Fächer auf das System Schule? Diese Fragen waren leitend für das Forschungs- und Maßnahmenprojekt „KüHn – Künstlerisches Handeln im Unterricht“, das Henrike Plegge an der Kunsthochschule in Mainz realisierte. Zwischen

2018 und 2021 erprobten und erforschten dabei Lehrer:innen, Künstler:innen und Studierende im Rahmen des Programms „Generation K – Kultur trifft Schule“ – ein Maßnahmenprogramm des Ministeriums für Bildung (Rheinland-Pfalz) zur Entwicklung von Kulturschulen – die Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichtens in der Sekundarstufe I. Grundlage für die Zusammenarbeit war der Unterrichtsansatz „LTTA- Learning through the arts“, bei dem eine Lehrperson in der Zusammenarbeit mit einer/einem Künstler:in Fachunterricht plant, durchführt und reflektiert. Der Ansatz wurde in den 1990er Jahren in Kanada entwickelt und wird seitdem in allen Schulformen, als auch in weiteren Ländern wie Finnland, Großbritannien, Schweden und den USA angewendet und weiterentwickelt. Das Zusammenbringen beider Expertisen für die Lehre in der Schule soll den Unterrichtsinhalt für die Schüler:innen auf künstlerische Arten und Weisen erfahrbar machen. Im Forschungsprojekt von Henrike Plegge zeigte sich, dass der Körper als Lehr- und Lernmedium, der Raum als Unterrichtspraxis sowie eine forschende Lehrhaltung dabei zentrale Kategorien darstellen.

Die Publikation bildet den Abschluss des vierjährigen Projektes und fasst die gewonnenen Erkenntnisse für den Transfer in andere Schulen zusammen. Die Veröffentlichung versammelt Beiträge zu den genannten Fragen in Form von wissenschaftlichen Texten, künstlerischen Dokumentationen und einer Methodenbox. Sie wurden von den am Projekt beteiligten Wissenschaftler:innen, Lehrer:innen, Künstler:innen und Studierenden verfasst. Zudem wird die Zusammenarbeit mit Künstler:innen an Schulen aus historischer und diskriminierungskritischer Perspektive beleuchtet und ein Einblick in zwei Modellprojekte aus anderen Bundesländern mit alternativen Formen der Kooperation mit Künstler:innen an Schulen gegeben.

Die Publikation bietet einen praxisnahen Einstieg in die Bedingungen der Zusammenarbeit von Lehrer:innen und Künstler:innen an Schulen und stellt fundierte Methoden für eine künstlerisch-educative Lehre im Unterricht zur Verfügung.

DR. DES. HENRIKE PLEGG ist Akademische Mitarbeiterin im Institut für Kunst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Mark Sprenger (2022): **Wirkungen von Fortbildungen zum Thema Rechenschwäche auf fachdidaktische Fähigkeiten und motivationale Orientierungen. Professionalisierung von Mathematik unterrichtenden Lehrpersonen.**

Wiesbaden: Springer Spektrum.

Lehrpersonen benötigen spezielle fachdidaktische Kompetenzen, um Schülerinnen und Schülern mit Rechenschwierigkeiten adäquat fördern zu können. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass diese Kompeten-

zen bei Lehrpersonen trotz wissenschaftlicher Ausbildung oft nicht ausreichen, um diesen Schwierigkeiten angemessen begegnen zu können. Hier können Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer ein Ansatz sein, um die Kompetenzen dieser Lehrpersonen zu fördern.

In der Publikation wird die Untersuchung von Wirkungen unterschiedlich konzipierter Fortbildungen zum Thema Rechenschwäche unter dem Blickwinkel der Professionalisierung von Lehrpersonen dokumentiert. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei vor allem die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit der Diagnose und Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Rechnenlernen. Um diese Kompetenzen quantitativ und handlungsnah zu erfassen, wird ein auf Videovignetten basierendes Erhebungsinstrument entwickelt. Neben den Wirkungen auf die diagnostischen Fähigkeiten und Förderfähigkeiten von Lehrpersonen werden in der Untersuchung auch Wirkungen von Fortbildungen auf die motivationalen Orientierungen Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit in den Blick genommen.

Open Access: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-36799-2>

DR. MARK SPRENGER ist Akademischer Mitarbeiter am Institut für Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Thomas Nauerth & Annette M. Stroß (Hrsg.) (2022): **In den Spiegel schauen. Friedenswissenschaftliche Perspektiven für das 21. Jahrhundert – Ein Lesebuch.** Norderstedt Edition pace.

Mit dem von Thomas Nauerth und Annette M. Stroß herausgegebenen

Band wird ein Brevier aus Jahrzehnten wissenschaftlicher Arbeit vorgelegt, eine Auswahl aus zentralen Argumenten und Gedankengängen in elf thematischen Kapiteln angeordnet: Die Allexistenz der Gewaltfreiheit – Prinzipien gewaltfreier Weltgestaltung – Tierethisch akzentuierte Ökopädagogik – Gott als Macht in Beziehung – Biblisches – Inter/religiös Frieden denken und lernen – Religionspädagogisches – Auf dem Weg zu einer Welt ohne Krieg – Transnationalität und Transkulturalität – Für eine andere Politik und politische Theologie - Politisch anders handeln. Leitmotiv ist die Überzeugung, „Wir können Gewaltfreiheit“. Herausgearbeitet werden Praxis, Prinzipien und Perspektiven gewaltfreien Handelns auf den verschiedenen Ebenen menschlicher Lebensgestaltung. Als Theologe, Politikwissenschaftler und Friedenswissenschaftler ist Egon Spiegel, seit 2000 Universitätsprofessor für Praktische Theologie in Vechta (Niedersachsen), in nationalen und internationalen Netzwerken weltweit tätig. Als einer der Pioniere der neueren Friedenswissenschaften hat er bereits in den 1970er Jahren – und dies bis in die Gegenwart hinein – zahlreiche Initiativen angestoßen. Der von ihm entwickelte, in jungen Jahren angelegte und seither beständig weiterentwickelte genuine Denkansatz besticht durch die Stringenz seiner konsequenten Ausrichtung auf den Menschen als Bezie-

hungswesen und durch die provozierende These von Gott als Macht in Beziehung.

PROF. DR. ANNETTE M. STROSS, 2000-2008 Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta, ist seit 2008 Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Gesundheitsbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Francis Peckel, Miriam Vock und Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.) (2022): **Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Bd. 2 Leistung macht Schule.**

Bielefeld: wbv.

Wie können Schule und Unterricht gestaltet werden, um Potenziale und Leistungsstärken der Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern? Mit dieser Frage befasst sich der vom BMBF geförderte interdisziplinäre Forschungsverbund „Leistung macht Schule“ (LemaS) in enger Zusammenarbeit mit bundesweit 300 Schulen. Zentral koordiniert wird der aus 18 Universitäten und Hochschulen bestehende Verbund von Prof. Dr. Gabriele Weigand am Institut für Allgemeine und historische Erziehungswissenschaft. Nun ist der zweite LemaS-Band in der gleichnamigen Reihe zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen des Schulentwicklungs- und Forschungsprojekts erschienen, die in insgesamt sechs Dimensionen schulischer Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule präsentiert werden.

Neben Grundlagenbeiträgen zur Schul- und Leitbildentwicklung, zu kooperativen Netzwerken, förderorientierter Diagnostik, Unterrichtsentwicklung in den MINT-Fächern und Sprachen sowie Beratung und Begleitung geben Praxisbeispiele Einblicke in die Strategien, Konzepte, Maßnahmen und Materialien, die als LemaS-P³produkte in dialogischer Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulen entwickelt und laufend formativ evaluiert werden. Der Band veranschaulicht, wie eine begabungs- und leistungsfördernde Schule und ihr Unterricht theoretisch gedacht, empirisch fundiert und in der Praxis konkret gestaltet werden können.

Prof. Dr. Gabriele Weigand ist zusammen mit den weiteren Mitgliedern der LemaS-Steuergruppe Herausgeberin des Buches, das im wbv Verlag erschienen und im Open Access verfügbar ist. Autorinnen und Autoren der Beiträge sind die wissenschaftlichen Projektleitungen und ihre Mitarbeitenden, in einzelne Praxisbeiträge sind auch Lehrpersonen von den LemaS-Schulen eingebunden.

Open Access: <https://www.lemas-forschung.de/veroeffentlichungen/buecher>

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND ist seit 2004 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seit 2018 koordiniert sie LemaS und leitet vier der 22 Teilprojekte.

Nachgefragt bei Professor Dr. Oliver Günther



Professor Dr. Oliver Günther studierte Wirtschaftsingenieurwesen und Mathematik an der Universität Karlsruhe (TH) und schloss dort 1984 als Diplom-Wirtschaftsingenieur ab. Ein Studium der Informatik an der University of California in Berkeley führte 1985 zum Master of Science und 1987 zur Promotion als Ph.D. in Computer Science. Er war während seines gesamten Studiums Stipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes und ist seit 1995 Mitglied des Auswahlausschusses der Studienstiftung. Nach einem Postdoc-Aufenthalt am International Computer Science Institute (ICSI) war er 1988/89 als Assistant Professor (tenure-track) an der University of California in Santa Barbara tätig. Von 1989 bis 1993 leitete er den Bereich „Grundlagen der Wissensverarbeitung/Umweltinformationssysteme“ am Forschungsinstitut für anwendungsorientierte Wissensverarbeitung (FAW) in Ulm. Von 1993 bis 2011 war Günther Professor für Wirtschaftsinformatik an der Humboldt-Universität zu Berlin und ab 2005 auch Dekan der dortigen Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Im Januar 2012 übernahm er das Amt des Präsidenten der Universität Potsdam, mittlerweile in der zweiten Amtszeit. Seit Dezember 2020 ist er HRK Vizepräsident für Governance, Lehre und Studium.

Das Interview findet online statt. Prof. Günther ist im Dienstwagen unterwegs von einem Termin in Berlin zurück nach Potsdam. Wenn es durch den Wald geht, wackelt die Verbindung immer mal wieder.

DIALOG: Unser neues Heft trägt den Titel „Bildung in einer demokratischen Gesellschaft“. Wir denken dabei an die Herausforderungen, vor die demokratische Gesellschaften heute gestellt sind. Was macht für Sie Demokratie aus?

Prof. Dr. Oliver Günther: Demokratie ist die beste aller Regierungsformen, die wir kennen. Sie ist nicht perfekt und sie ist ständig in Gefahr. Meine Generation hat diese Gefahren bisher nie so erleben müssen wie sie heute erlebt werden. Heute wissen wir natürlich, dass sogar in einem Land wie Deutschland gar nichts selbstverständlich ist, und dass wir für diese Demokratie auch eintreten müssen.

Wo sehen Sie die Herausforderungen für die Demokratie im Augenblick?

Wenn wir uns auf Deutschland beschränken, ist die soziale Situation kein Grund für die Gefährdung der Demokratie: Natürlich gibt es auch heute sozial Schwache in Deutschland, aber das war in den letzten Jahrzehnten im Durchschnitt ebenso der Fall. Auch äußere Bedrohungen sind nicht wesentlich dramatischer, als wir es in den letzten Jahrzehnten erlebt haben. Als ich geboren wurde, war die Kubakrise ein großes Thema; es folgte der Kalte Krieg. Insofern ist die Frage völlig berechtigt: Was ist jetzt eigentlich anders? Ich fürchte, die sozialen Netzwerke – und das sage ich als Informatiker auch mit einem weinenden Auge – haben eine Kommunikationskultur geschaffen, die für die Demokratie einerseits gut ist, weil sie den offenen Austausch ermöglicht, die aber auch neue Gefahrenpotenziale eröffnet. Ich denke hier an die Twitter-, Facebook-, Instagram-Kultur, die eben auch – nicht nur, aber auch – Gefahren für die Demokratie in sich birgt.

In den letzten Jahren sind die Erwartungen an Universitäten und Hochschulen gestiegen, zur Festigung der Demokratie und zur Demokratiebildung beizutragen. Wie sehen Sie die Rolle der Wissenschaft in der Demokratie?

Die sozialen Medien und dazu noch die Coronakrise haben zu einer gewissen Verunsicherung beigetragen. Diese Verunsicherung hat bei Teilen der Bevölkerung dazu geführt, dass sie sich an die Wissenschaft gewandt haben. Auch die Politik hat sich der Wissenschaft zugewandt und gefragt, was die Wissenschaft in schwierigen und unsicheren Zeiten eigentlich zu sagen hat. Das war zunächst sehr schmeichelhaft für uns Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, hat aber auch zu einer zunehmenden gesellschaftlichen Verantwortung geführt, die weite Teile der Wissenschaft so nicht gewohnt waren. Im Zuge dieser Debatte wurde vielen Bürgerinnen und Bürgern deutlich, dass natürlich auch die Wissenschaft nicht auf alles eindeutige Antworten hat. Wir wissen zwar, dass die Erde rund ist, und wir

wissen, dass der Mond ein Satellit der Erde ist, aber wie das jetzt mit Corona genau lief, wussten wir am Anfang eben nicht so genau. Das haben viele Bürgerinnen und Bürger dann auch irgendwann gemerkt. Auch die Wissenschaft hat nicht auf alle Fragen absolute sichere Antworten. Es gibt eben auch in der Wissenschaft Bereiche, wo es Mehrheits- und Minderheitsmeinungen und Diskussionen gibt. Das ist eine Herausforderung, der wir uns stellen müssen. Das Ziel dabei ist im Sinne der Aufklärung – das sage ich jetzt pro domo als Wissenschaftler und Hochschulleiter – die Wissenschaft als Autorität auch weiterhin gelten zu lassen. Dass dieser Anspruch nicht so einfach aufrecht zu erhalten ist, haben Wissenschaftler wie Christian Drost gespürt. Insgesamt ist es in der Rückschau in Deutschland aber ganz gut gelaufen. Die Wissenschaft hat sich gut geschlagen, die Debatte ist aber noch nicht abgeschlossen.

Auf der Webseite der Hochschulrektorenkonferenz heißt es, dass Hochschulen ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung durch eine umfassende Bildung und eine Stärkung der sozialen Dimension, eben Inklusion, Diversität, Partizipation usw. erfüllen können. Wie bildet sich das im Handeln der Hochschulrektorenkonferenz ab?

Die Hochschulrektorenkonferenz vertritt ihre Mitgliedshochschulen und ist dem Gemeinwohl verpflichtet. Die Hochschulrektorenkonferenz ist eine Stiftung, in der Hochschulen Mitglied sein können und sie erfüllt verschiedene Funktionen. Sie hat zum einen, ein bisschen flapsig formuliert, die Funktion einer Selbsthilfegruppe, in der man sich austauscht und voneinander lernt. Sie hat aber auch die Funktion einer Lobbygruppe, die nach außen erklärt, was Hochschulen eigentlich tun und warum sie für die Steuerzahler eine gute Investition darstellen. Sie sammelt Meinungen und Practices und kommuniziert diese an die Politik, die Presse und die interessierte Öffentlichkeit: So sind bestimmte Hochschulen mit Konflikten umgegangen, so versuchen Hochschulen, diesen Bildungsauftrag, den Sie angesprochen haben, zu erfüllen, so kommen sie der Vermittlungsfunktion für die Wissenschaft nach, um so dem Gemeinwohl zu dienen. Darum geht es in öffentlichen Hochschulen zuallererst: Wir wollen dem Gemeinwohl dienen und die Frage ist immer, wie machen wir das am besten?

Zu den im Heft behandelten Themen gehören neben der demokratischen Bildung auch Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe. Wie kann der Zugang zu den Bildungseinrichtungen offener gestaltet werden, also unabhängig vom sozialen Hintergrund, und wie können die jungen Menschen, wenn sie an den Hochschulen sind, gefördert werden, so dass uns Potenziale nicht verloren gehen?

In den letzten Jahrzehnten hat sich auf diesem Gebiet schon sehr viel getan. Was Teile der Politik im Zuge der Bildungsreformdebatten in den 60er, 70er und 80er Jahren gefordert haben, ist in gewisser

Weise schon Wirklichkeit geworden: In Deutschland haben alle jungen Menschen die Möglichkeit, weiterführende Schulen zu besuchen. Die relative Abgeschlossenheit von Gymnasien, die ich als Schüler noch erlebt habe, ist in der Fläche verschwunden. Es gibt breite Zugangsmöglichkeiten. Diese Zugangsmöglichkeiten setzen sich dann fort in Richtung Hochschule und im Ergebnis nehmen aktuell etwa 55 Prozent eines Jahrgangs ein Studium auf. Das ändert aber natürlich nichts daran, dass in einer Schule oder in einer Hochschule bestimmte inhaltliche Kompetenzen vermittelt werden müssen, und es den Studierenden oder Schülerinnen und Schülern auch gelingen muss, diese zu erwerben. Hier läuft noch etwas schief, denn wir sehen im ersten Semester auch Abiturienten, die Probleme mit dem kleinen Einmaleins oder mit der Rechtschreibung haben. Da gibt es Zielkonflikte, die man aber auch sauber trennen muss. Wichtig ist die Chancengleichheit, alle sollten Zugang zu allen Bildungsangeboten haben, die es gibt – also weiterführende Schulen, Hochschulen, duale Ausbildung. Zugleich müssen sich dann aber auch alle in dem komplexeren Gefüge zurechtfinden und natürlich auch Leistung bringen.

Ein Beispiel ist die Lehrerbildung, die Sie als PH ja sehr gut kennen. Wir haben Lehrermangel. Im Land Brandenburg haben wir nun mehr Studienplätze im Lehramt, aber das ist nur die halbe Miete. Wir müssen auch erst mal junge Leute finden, die das dann auch studieren, was im MINT-Bereich nicht so einfach ist. Und dann können wir auch nicht jeden Studienanfänger durchschleppen, gewisse Leistungsstandards müssen aufrechterhalten werden. Generell ist die Möglichkeit des Zugangs aber dank des gemeinsamen Einsatzes von Politikern und Politikerinnen aller Parteien viel besser geworden. Der Zugang für alle ist Teil der politischen Agenda, aber eine gewisse Selektion bei der Orientierung, welche Menschen dann welche Funktion und welchen Beruf wahrnehmen, wird es immer geben.

Herr Günther, Sie sind der Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz für Studium, Lehre und Governance, also auch für die Leitungs- und Verwaltungsstrukturen von Bildungseinrichtungen. Ist Demokratie auch ein Thema für die Hochschulentwicklung? Ist eine demokratische Hochschule ein erstrebenswertes Ziel?

Hochschulen waren in der Geschichte schon oft ein Vorreiter von demokratischen Strukturen, zum Beispiel in den 68ern in der Bundesrepublik, wo eine Demokratisierung der Strukturen erreicht wurde. Demokratisierung der Hochschulstrukturen heißt hier natürlich, genauso wie Demokratisierung des Gemeinwesens, dass jede und jeder (ab einem bestimmten Alter) wählen darf und auch wählen soll, aber dass dann über diese demokratische Wahl Mandatsträger bestimmt werden, die dann wiederum Entscheidungskraft haben. Demokratie heißt für

mich nicht, dass die Bevölkerung über jeden Punkt abstimmt, sondern dass zum Beispiel Olaf Scholz in Absprache mit den demokratisch legitimierten Vertretern und Vertreterinnen Entscheidungen trifft, die für alle Bundesbürgerinnen und Bundesbürger gelten, eben weil er der gewählte Bundeskanzler ist. So ist es auch an der Hochschule, was manchmal ein bisschen vermischt wird. Ein Stichwort hierfür ist die Viertelparität, welche die Mitbestimmung in Gremien der Hochschule signifikant verändern würde. Auch an meiner Hochschule kommen dann Fragen auf, wieso Entscheidungen auf diese und jene Art getroffen wurden und wieso nicht alle mit einbezogen wurden. Die Antwort ist oft ganz einfach, auch wenn es in der konkreten Situation dann manche frustriert: Der Präsident oder die Präsidentin wurde gewählt, um diese Frage zu entscheiden. Aber selbstverständlich haben wir Hochschulen insbesondere in Deutschland sehr demokratische Strukturen, alle paar Jahre werden die Gremien und ihre Repräsentanten neu gewählt. Der größte Schwachpunkt der hochschulischen Demokratien in Deutschland ist die geringe Wahlbeteiligung bei den Studierenden. Aber das ist ein Thema für sich.

Wo, würden Sie sagen, haben die Hochschulen heute besondere Gelegenheit, in der demokratischen Gesellschaft wirksam zu werden? Sie haben in den vergangenen Jahren unter anderem zu Public Private Partnerships geschrieben.

Ich habe ja gerade über die innere Verfassung der Hochschulen gesprochen, die nach meiner Wahrnehmung sehr demokratisch ist. Aber natürlich haben Hochschulen auch die Aufgabe des Transfers in die Gesellschaft. Die Ausbildung und Weiterbildung (!) von Lehrern und Lehrerinnen, sowie natürlich Technologietransfer und die Unterstützung von Start-ups sind aktuelle Themen. Wir sind in sehr engem Kontakt mit der Bürgergesellschaft, um die Hochschule in unterschiedliche gesellschaftliche Diskussionen einzubringen. Die Universität verstehe ich als intellektuellen Fokuspunkt für derartige Diskussionen.

Als Präsident der Universität Potsdam verantworten Sie auch die Lehrerbildung im Land Brandenburg. Wie bei den Themen Inklusion und Digitalisierung wird nun in Baden-Württemberg diskutiert, auch Demokratiebildung im Lehramtsstudium für alle zu verankern. Wir haben in Karlsruhe beispielsweise „Bildung in der demokratischen Gesellschaft“ als eigenes Profildfeld ausgewiesen, das versucht, die Thematik als Querschnittsaufgabe in unterschiedlichen Studienfächern stärker zu machen. Gibt es dazu auch Maßnahmen und Projekte in Potsdam?

In meiner Wahrnehmung sind die Schulen in Deutschland schon seit dem Zweiten Weltkrieg im Bereich Demokratiebildung gut aufgestellt. Mein Vater war Lehrer, er hat wie viele andere nach dem Nationalsozialismus versucht, in der Schule demokratische Strukturen zu vermitteln. Ich selbst er-

innere mich an meine eigene Schulzeit in den 60er und 70er Jahren: Da gab es die Bundeszentrale für politische Bildung und es gab extrem engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die demokratische Konzepte und Begeisterung für die Demokratie vermittelt haben. Insofern sind wir da in einer guten Tradition. Doch konkret, wie von Ihnen beschrieben, haben wir das Thema in Potsdam vielleicht nicht hinreichend curricular verankert. Allerdings gibt es übergreifende Module, die alle Lehramtsstudierenden belegen und an die das Thema angebunden ist. Zudem ist natürlich auch immer zu berücksichtigen, wie die Balance zwischen fachlichen und didaktischen Inhalten aussieht. Ich bin ehrlich gesagt überrascht, dass dies so ein Thema ist, weil ich da eigentlich keine so große Baustelle sehe. Unter unseren Studierenden ist die Begeisterung für Demokratie in meiner Wahrnehmung sehr ausgeprägt und diese Begeisterung werden sie der nächsten Generation von Schülerinnen und Schülern auch so vermitteln.

Welche Themen stehen für Sie im Mittelpunkt und wo sehen Sie die größten Herausforderungen?

Heute gibt es neue Herausforderungen. Die Diversität schafft auch eine neue Situation im Klassenzimmer. Es begegnen uns Schülerinnen und Schüler, für die das alles [die demokratische Bildung] nicht so selbstverständlich ist. Es ist wichtig, die Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Das versuchen wir natürlich über unsere Lehrerbildung, auch über Praxismodule, und wir würden es auch gerne in der Weiterbildung tun. Aber Lehrerbildung ist bundesweit eine Katastrophe. Da müssen wir zuerst grundsätzlich über die richtigen Paradigmen nachdenken, bevor wir über einzelne konkrete Inhalte sprechen.

In diesem Sinne ist Demokratiebildung in Brandenburg in der Lehrerbildung auch Thema. Und Sie sehen es auch als wichtigen Baustein in der Lehrerfortbildung?

Ja, denn in der Grundbildung ist es selbstverständlich, aber in der Weiterbildung ist es schwierig – das machen ja erst mal nur sehr wenige Lehrerinnen und Lehrer und dann belegen so manche auch Yoga oder Stricken. Nichts gegen Yoga, mache ich auch gern, aber es werden eben nicht immer die Inhalte belegt, die gesellschaftlich prioritär benötigt werden.

Wir haben mit großem Interesse gesehen, dass Sie in Potsdam ein Transfernetzwerk Bildung aufbauen. Da geht es ja genau darum, die Forschung, die an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geschieht, den schon aktiven Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln. Deshalb die Frage, welche Institutionen sind an solch einem Transfernetzwerk Bildung beteiligt und welche Ziele verfolgt das Netzwerk?

Es geht darum, die Lehramtsausbildung an der Universität noch stärker mit den Schulen zu vernetzen.

Es gibt Austausch mit den Schulen, aber auch mit anderen Akteuren der Zivilgesellschaft. Ziel ist natürlich auch mit dem Bildungsministerium, den Schulämtern und anderen Schulbehörden noch enger zusammenzuarbeiten. Das ist nicht immer ganz einfach, weil da doch oft andere Prioritäten sichtbar werden und manchmal auch eine gewisse strukturalistische Haltung besonders bei den Schulämtern zu vermerken ist. Wir planen gerade eine Modellschule, eine Universitätsschule Potsdam. Alle sagen, sie finden das Projekt gut, aber in der Umsetzung ist es gar nicht so einfach, weil eben viele mit ihren eigenen Interessen an dem Projekt ziehen.

Darf ich fragen, was das für eine Schule ist? Ist das eine Versuchsschule, in der exemplarisch gearbeitet werden soll?

Ja genau, das soll eine Versuchsschule werden, in der moderne Lehr- und Lernmethoden direkt umgesetzt und auch erprobt werden. Das führte aber bei Schulämtern und beim Bildungsministerium auch zu der Reaktion: Naja, aber unsere Schüler und Schülerinnen sind ja keine Versuchskaninchen. Ja, natürlich nicht, aber da muss man eben auch ein bisschen Mut zu innovativen Ansätzen haben, und den vermisste ich manchmal. In der grundständigen Ausbildung arbeiten wir verstärkt mit Brandenburger Schulen zusammen und z.B. mit der Helga Breuninger Stiftung [eine Bildungstiftung mit Sitz in Ketzin an der Havel], die sich im Bereich Lehrerbildung auch in den Praxismodulen einbringt. Im Bereich der Weiterbildung sind wir da sehr am Anfang, weil die Lehrerweiterbildung in Brandenburg, aber auch in vielen anderen Bundesländern, wie gesagt nicht sehr gut funktioniert.

So ist beispielsweise das „LISUM“, eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg, das diese Art der Weiterbildung unter Einbeziehung der Universitäten betreiben wollte, mit dem Ausstieg von Berlin kürzlich endgültig gescheitert. In Brandenburg und als Universität Potsdam würden wir das gern als Gelegenheit nutzen, post-LISUM die Lehrerweiterbildung neu aufzusetzen und sind damit auch schon auf die Ministerin zugegangen.

Sie würden – die entsprechenden Kapazitäten vorausgesetzt – in der Lehrerausbildenden also auch die lehrerfortbildende Institution sehen? Das ist bisher in kaum einem Bundesland, auch nicht in Baden-Württemberg, der Fall.

Also ich sag's mal andersrum: Die Lehrerfort- und -weiterbildung kann meines Erachtens ohne eine stärkere Einbindung der lehrerbildenden Universitäten gar nicht funktionieren. Wie ist es denn im Augenblick? Da bilden wohlwollende Lehrer und Lehrerinnen nebenbei andere Lehrer und Lehrerinnen weiter. Man arbeitet stark mit pensionierten und beurlaubten Lehrerinnen und Lehrern, aber auch pensionierten Professorinnen und Professoren. Das ist alles schön und gut, aber das ist doch keine skalierbare, nachhaltige Konstruktion. Selbst-

verständlich müssen die Hochschulen da stärker involviert werden, aber dazu brauchen wir Ressourcen und Strukturen. Derzeit können wir unsere universitären Lehrdeputate nicht für die Fort- und Weiterbildung verwenden, weil sie im Bachelor und Master gebraucht werden. Also braucht man mehr Nebentätigkeitsmodelle. Ich werbe sehr dafür, dass wir sowohl über Vereine, in denen viele pensionierte Kolleginnen und Kollegen aktiv sind, aber auch über universitätseigene GmbHs Lehrerweiterbildung betreiben können. Insbesondere in einer GmbH-Konstruktion können auch aktive Kolleginnen und Kollegen über vernünftige Honorare in Nebentätigkeit tätig werden.

Welchen Rang hätte die Demokratiebildung in einer solchen neuen Weiterbildung? Demokratiebildung verstanden als Querschnittsaufgabe in allen Fächern, angesichts der alltäglichen Verhältnisse im Klassenzimmer?

Also inhaltlich habe ich dazu ja schon einiges gesagt. Da kennen Sie sich auch viel besser aus. Aber wir brauchen Strukturen, um die Menschen, die so etwas lehren können, das mögen Professorinnen und Professoren, freiberufliche Coaches oder freiberufliche Dozentinnen und Dozenten, oder auch Lehrerinnen und Lehrer sein, die sich hier auch engagieren wollen, einzubinden. Diese Leute müssen wir in die Lehrerweiterbildung reinbekommen, und dazu müssen wir sie vernünftig bezahlen, so dass sie eben auch gerne am Samstag, am Sonntag oder am Dienstagabend antreten. Es muss so organisiert sein, dass gerade die Lehrerinnen und Lehrer auch neben ihrem Hauptamt rechtskonform Weiterbildung anbieten können. Freiberufler kriegt man immer eingebunden, das ist nicht das Problem. Aber wir brauchen eben auch die Professorinnen

und Professoren, die Lehrerinnen und Lehrer, die sich da engagieren wollen und können.

Mit diesem Plädoyer kommen wir schon zur letzten Frage unseres Interviews, die wir bisher allen unseren Interviewpartnern gestellt haben. Sie haben in Karlsruhe studiert. Das ist nun eine Weile her, nichtsdestotrotz: Was gefiel Ihnen denn an Karlsruhe und was macht Ihrer Meinung nach die Stadt aus?

Ich habe mein Studium an der Universität, heute ja KIT, sehr gut in Erinnerung. Es war ein sehr hartes Studium – Wirtschaftsingenieurwesen, das gibt es ja immer noch, und es hat tolle Leute aus ganz Deutschland angezogen. Die Studierenden kamen wirklich von Flensburg bis Garmisch-Partenkirchen nach Karlsruhe und das war eine richtig gute Gruppe von Kommilitonen und (wenigen) Kommilitoninnen. Ich kam aus Stuttgart, da war Karlsruhe für mich eine Nummer kleiner, was ein bisschen gewöhnungsbedürftig war. Aber ich habe ja damals auch schon viel Musik gemacht und mich dadurch dann auch schnell wohl gefühlt. Ich war zum Beispiel im Extrachor der Staatsoper Karlsruhe.

Das halten wir fest. Gibt es da Aufnahmen?

Es gibt Bilder. Ich kann Ihnen Fotos schicken. Ja ja, also ich habe da Bass gesungen, zum Beispiel als Höfling oder auch als Galsritter im Parsifal, aber das nur am Rande.

Herr Günther, vielen Dank für das Gespräch. Es war spannend, die Lehrerbildung eines anderen Bundeslandes kennenzulernen. Dann können Sie jetzt noch ganz in Ruhe die Fahrt zu Ende bringen. Wir sind gerne mitgefahren!

Das Gespräch führten Kirsten Buttgerit und Udo Grün



Impressum

HERAUSGEBER Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **REDAKTIONSTEAM** Kirsten Buttgerit, Udo Grün, Ralph Hansmann, Dr. Wolfgang Menzel, Prof. Dr. Klaus Peter Rippe und Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann bei dieser Ausgabe **REDAKTION UND KOORDINATION** Kirsten Buttgerit **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel.: +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kirsten.buttgerit@vw.ph-karlsruhe.de **BILDNACHWEISE** Die Rechte der Bilder liegen, wenn nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren. S. 1+S. 10: Portrait Sebastian Engelmann: privat. Portrait Klaus Peter Rippe: Fotograf Uli Deck; S. 4-5; 6: © Deutscher Bundestag/Katrin Neuheuser; S. 12: PHKA/David Manherz; S. 15: fotolia 2015 (76082154_L_2015); S. 16: Portrait Mechthild Gomolla: privat; S. 18: © KTG Karlsruhe Tourismus GmbH Fotograf: Fabian von Poser; S. 21+24: Graphiken: Wolfgang Bergem; S. 22: © berlin producers Media | Michael Gügerl, Walid Habash; S. 23: © Deutscher Bundestag/Janine Schmitz/photothek; S. 24: Portrait Wolfgang Bergem: privat; S. 26+28: © Forschungsverbund LemaS | Valentin Paster, berlin-eventfotograf.de; S. 30: Portraits Katharina Weiand und Gabriele Weigand: privat; S. 32+35: PHKA/David Manherz; S. 37: Portrait André Epp: privat; S. 38: @sibiucity; S. 41: Johannes Honterus - Denkmal in Kronstadt. Wikimedia Commons. Fotograf: Pudelec (Marcin Szala); S. 42: Portrait Robert Pfützner: privat; S. 44-45; 48 links: Friederike Nastold; S. 46: Kathrin Schwarz; S. 47: Henrike Plegge; S. 48 rechts: Lutz Schäfer; S. 49: PHKA/Pressestelle; S. 50: PHKA/Jana Koch; S. 52+53: PHKA/PHYLa; S. 54-55: PHKA/Andrea Fabry; S. 56-59: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 60: © 2021 ZIM Universität Potsdam / Ernst Kaczynski; S. 64: privat **LAYOUT/GESTALTUNG** Studio Dirk Wagner **DRUCK** Stober Medien GmbH **AUFLAGE** 1000 Exemplare

Dialog ist auf zertifiziertem Recyclingpapier von einem regionalen Zulieferer gedruckt.

ISSN 2199-5265

Dialog finden Sie online unter

<https://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/publikationen>

Aus dem Inhalt

SEITE 7 Bildung in der demokratischen Gesellschaft – Urteile und Ordnungen hinterfragbar machen und hinterfragen SEITE 13 Neue Bildungssteuerung – Rahmen für eine gerechtigkeitsorientierte und demokratische Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft? SEITE 19 Demokratiebildung und/oder Rechtsstaatsbildung? Politische Bildung vor aktuellen Herausforderungen SEITE 27 Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung in einer demokratischen Gesellschaft SEITE 33 Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden SEITE 39 Demokratische Bildung in der postkommunistischen Gesellschaft – Demokratiepädagogische Reformen, Experimente und Traditionen in Rumänien SEITE 44 IM FOKUS SEITE 54 PERSPEKTIVEN SEITE 60 NACHGEFRAGT bei Prof. Dr. Oliver Günther