

Lehnerer, Elisa [Hrsg.]; Meusburger, Katharina [Hrsg.]; Ha, Julia [Hrsg.]; Hachfeld, Axinja [Hrsg.]
Gemeinsam Demokratie erleben. Wie Schule aussieht, wenn Schüler:innen mehr mitbestimmen

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 335 S.



Quellenangabe/ Reference:

Lehnerer, Elisa [Hrsg.]; Meusburger, Katharina [Hrsg.]; Ha, Julia [Hrsg.]; Hachfeld, Axinja [Hrsg.]:
Gemeinsam Demokratie erleben. Wie Schule aussieht, wenn Schüler:innen mehr mitbestimmen.
Weinheim : Beltz Juventa 2026, 335 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357428 - DOI:
10.25656/01:35742; 10.3262/978-3-7799-9405-3

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357428>

<https://doi.org/10.25656/01:35742>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use


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

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



Kontakt / Contact:

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



Gudrun Quenzel | Elisa Lehnerer |
Katharina Meusburger | Julia Ha |
Axinja Hachfeld (Hrsg.)

Gemeinsam Demokratie erleben

Wie Schule aussieht,
wenn Schüler:innen mehr
mitbestimmen

Gudrun Quenzel | Elisa Lehnerer | Katharina Meusburger | Julia Ha |
Axinja Hachfeld (Hrsg.)
Gemeinsam Demokratie erleben.
Wie Schule aussieht, wenn Schüler:innen mehr mitbestimmen

Gudrun Quenzel | Elisa Lehnerer |
Katharina Meusburger | Julia Ha |
Axinja Hachfeld (Hrsg.)

Gemeinsam Demokratie erleben

Wie Schule aussieht,
wenn Schüler:innen mehr
mitbestimmen

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen des Projekts *DemoS – Gemeinsam Demokratie erleben* verfasst. Das Projekt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und der Universität Konstanz wurde gefördert vom Wissenschaftsverbund Vierländerregion Bodensee:



Kofinanziert
von der
Europäischen
Union



Wissenschaftsverbund
Vierländerregion Bodensee

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9404-6 Print

ISBN 978-3-7799-9405-3 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9405-3

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Illustrationen von Susanne Asheuer: <https://susanneasheuer.com/>

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

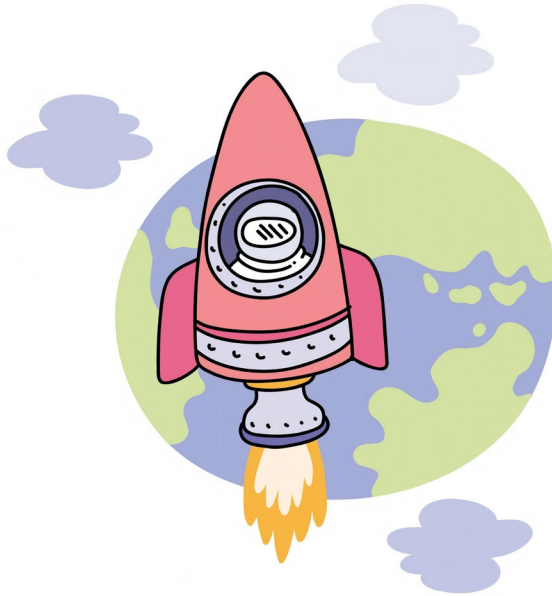
Printed in Germany

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

Inhalt

Einfach anfangen! <i>Klaus Hurrelmann</i>	7
Demokratie ist ein Lebensstil <i>Gudrun Quenzel, Elisa Lehnerer, Katharina Meusburger, Thomas Beineke, Marilen Schönert, Julia Ha, Axinja Hachfeld & Thomas Rhyner</i>	9
Bei Schüler:innenpartizipation müssen alle etwas wagen <i>Enikő Zala-Mező</i>	15
Demokratie leben – das lohnt sich auch für Lehrpersonen <i>Manuela Gamsjäger</i>	19
Interesse – sich die Welt erschließen <i>Katharina Meusburger</i>	23
Übung – ausprobieren und dranbleiben <i>Julia Ha</i>	57
Moral – hinterfragen und abwägen <i>Thomas Beineke</i>	89
Mündigkeit – selbst denken und Verantwortung übernehmen <i>Marilen Schönert & Axinja Hachfeld</i>	115
Solidarität – sich verbinden und für andere einsetzen <i>Julia Ha</i>	141
Selbstwirksamkeit – einen Unterschied machen <i>Marilen Schönert & Axinja Hachfeld</i>	173
Streit und Dissens – argumentieren und debattieren <i>Thomas Beineke</i>	197

Entscheidung – Lösungen für alle erreichen <i>Elisa Lehnerer</i>	223
Demos – zusammenfinden, gestalten und sichtbar werden <i>Thomas Rhyner & Julia Ha</i>	255
Öffentlichkeit – sich einmischen <i>Gudrun Quenzel</i>	283
Adultismus in der Schule <i>Dejan Mihajlović</i>	309
Schule als demokratischer Übungsraum <i>Katharina Meusburger, Elisa Lehnerer, Gudrun Quenzel, Marilen Schönert, Thomas Beineke, Julia Ha, Thomas Rhyner & Axinja Hachfeld</i>	321
Dankesworte	325
Autor:innen	327
Keywordverzeichnis	333



Einfach anfangen!

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Demokratie beginnt nicht erst bei der Wahlurne, nicht erst in Parlamenten oder auf großen politischen Bühnen – sie beginnt jeden Tag, in jedem Klassenzimmer, auf jedem Schulhof, in jeder Schülergruppe. Sie beginnt da, wo Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen: Meine Stimme zählt. Ich werde gehört. Ich kann mitgestalten.

Gerade in einer Zeit, in der gesellschaftliche Spaltungen, Unsicherheiten und Krisen zunehmen, kommt der Schule eine Schlüsselfunktion zu: Sie ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Erfahrungsraum für Zusammenhalt, Respekt und Beteiligung. Demokratische Bildung ist keine zusätzliche Aufgabe „on top“ – sie ist das Fundament, auf dem eine lernförderliche, respektvolle und lebendige Schulkultur aufbaut.

Wenn Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie ernst genommen werden, dass ihre Ideen in Unterricht und Schulleben sichtbar werden, steigt nicht nur ihre Motivation, sondern auch ihre Verantwortungsbereitschaft. Wo junge Menschen echte Mitbestimmung erfahren, entwickeln sie Schlüsselkompetenzen wie

Selbstwirksamkeit, Perspektivenübernahme und Konfliktfähigkeit. Und nicht zuletzt erleichtert es auch Ihre Arbeit als Lehrkraft, wenn die Klasse zu einem Team wird, in dem Regeln gemeinsam erarbeitet und getragen werden.

Ich möchte Sie deshalb ermutigen: Wagen Sie noch mehr Beteiligung! Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler mitdenken, mitreden, mitentscheiden. Demokratie kann man nicht nur erklären – man muss sie gemeinsam leben und gestalten. Jede demokratische Unterrichtssituation, jede Beteiligungsmöglichkeit im Schulalltag ist ein kleiner Baustein für eine starke, widerstandsfähige und gerechte Gesellschaft.

Herzlichen Dank für Ihr Engagement – Sie leisten damit einen unverzichtbaren Beitrag für die Demokratie von morgen!

Mit besten Grüßen
Klaus Hurrelmann



Demokratie ist ein Lebensstil

*Gudrun Quenzel, Elisa Lehnerer, Katharina Meusburger,
Thomas Beineke, Marilen Schönert, Julia Ha, Axinja Hachfeld &
Thomas Rhyner*

„Demokratie heißt, sich in seine eigenen Angelegenheiten einzumischen“ (Max Frisch zit. n. Lammert, 2012, S. 27)

Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern ein Lebensstil, der alle Institutionen durchzieht und den Alltag prägt (Dewey, 1980 [1916]). Demokratie bedeutet, dass alle, die zu einer Gemeinschaft gehören und an deren Regeln gebunden sind, auch an deren Gestaltung teilhaben. Sie ist damit eine besondere Form des sozialen Miteinanders, bei der Menschen ihr Zusammenleben gemeinsam ausgestalten. Eine aktive Mitbestimmung aller in allen Lebensbereichen ist folglich das zentrale Element eines demokratischen Lebensstils.

Dieser Lebensstil ist voraussetzungsreich, er muss sich unter anderem durch kontinuierliches Lernen und Ausprobieren entfalten (Habermas, 1992). Ein guter Ort dafür ist die Schule. Demokratische Bildung gehört deswegen zu den

grundlegenden Aufgaben der Schule (Honneth, 2012; Simon & Schmitz, 2021). In Deutschland, Österreich und der Schweiz eröffnen Lehrpläne erhebliche Spielräume für eine aktive Beteiligung von Schüler:innen an allen relevanten Entscheidungen (Jungkunz et al., 2023). Hierzu gehört, dass Schüler:innen lernen, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Das erfordert, dass Institutionen und Lehrpersonen ihnen die entsprechenden Handlungsspielräume zugestehen.

Schüler:innen wollen vor allem dort mehr mitbestimmen, wo sie dies bisher am wenigsten können: beim Unterricht, dem Kerngeschäft der Schule (Meusbürger, 2023; Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011; Grossmann, 2003). Dort, wo sie diesen mitbestimmen können, erwerben sie vielfältige demokratische Kompetenzen: Sie lernen, ihre eigenen Anliegen und Interessen zu artikulieren und mit diesen ernst genommen zu werden. Sie trainieren, die Interessen anderer anzuerkennen, sich in andere hineinzusetzen und deren Perspektive zu übernehmen. Sie üben, Ergebnisse auszuhandeln und zu kooperieren. Sie werden toleranter und erleben sich als selbstwirksam (Quenzel & Jungkunz, 2023). Durch mehr Mitbestimmung wird die Schule zu *ihrer* Schule. Die Kinder und Jugendlichen gehen lieber zur Schule und das Lernen macht ihnen mehr Spaß.

Studien und Praxisberichte zeigen aber auch deutlich, wie voraussetzungsreich Mitbestimmung ist. Vor Herausforderungen stehen zum einen die Schüler:innen, denn Mitbestimmung setzt eine Reihe von Kompetenzen voraus, die diese in der Regel erst entwickeln müssen. Dazu gehören beispielsweise Informations- und Recherchekompetenz, Kommunikationskompetenz, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz (Brügelmann, 2019; Himmelmann, 2005; Honneth, 2012). Zum anderen benötigen Lehrpersonen methodische Erfahrung, ein hohes Vertrauen in die sich entwickelnden Kompetenzen ihrer Schüler:innen, eine hohe Fehlerfreundlichkeit und viel Zeit.

Es gibt bereits eine Reihe bewährter, aber auch neuer Konzepte für gelingende Mitbestimmung von Schüler:innen im Schulalltag. Angesichts voller Lehrpläne und multipler Anforderungen an Lehrer:innen erscheint es manchmal jedoch kaum realistisch, dass sich diese auch noch um demokratische Bildung kümmern. Hier setzt dieses Buch an. Wir möchten anhand konkreter Ideen und Beispielen aufzeigen, wie Demokratie als Lebensstil in den Schulalltag integriert werden kann – auf unterschiedlichen Ebenen, in kleinen, aber auch großen Schritten. Dabei geht es nicht um zusätzliche Aufgaben, sondern darum, bestehende schulische Strukturen im Sinne demokratischer Werte und echter Teilhabe weiterzuentwickeln.

Die zehn Hauptkapitel dieses Buches folgen jeweils einem zentralen Begriff aus der Philosophie bzw. der politischen Theorie. Das Ensemble verdeutlicht die vielfältigen Zugänge zu Demokratie und Mitbestimmung. Die einzelnen Kapitel starten jeweils mit einer möglichst alltagsnahen Problembeschreibung. Anschließend lädt ein kurzes philosophisches Blitzlicht zum Nachdenken ein, gefolgt von einer Beschreibung der jeweiligen Herausforderungen in der Schule.

Darauf folgen zahlreiche Anwendungsbeispiele aus der Schulpraxis, aber auch aus der Jugend- und Gemeindearbeit. Eine große Zahl der im Buch versammelten Erkenntnisse und Beispiele stammt von erfahrenen Lehrpersonen und ist somit praxiserprobt. Zusammen bilden diese Texte eine – hoffentlich inspirierende – Ideensammlung. Sie soll Lehrer:innen, aber auch Schüler:innen und andere Interessierte unterstützen, mehr Demokratie in der Schule zu wagen. Folgende philosophische Begriffe beschreiben den Bogen von der individuellen bis hin zur gesellschaftlichen Perspektive:

- Das erste Kapitel widmet sich dem *Interesse*. Der Begriff bezeichnet eine Verbindung (*inter-esse*) zwischen Personen und Gegenständen oder zwischen mehreren Personen. Das Interesse von Lernenden an bestimmten Themen und Inhalten hängt eng mit ihrer Lernmotivation und ihrer Selbstbestimmung zusammen. Ihr Interesse an Personen schafft Bezüge und Verbindungen. Das Kapitel zeigt, wie eine Demokratisierung von Unterricht dazu beitragen kann, das Interesse von Schüler:innen an Themen und an ihren Mitschüler:innen zu wecken.
- Der Begriff *Übung* spielt im schulischen Kontext bei tiefgehenden Lernerfahrungen eine zentrale Rolle. Das zweite Kapitel verdeutlicht, wie wichtig es ist, in der Übung zu bleiben. Auch – und gerade – demokratische Prinzipien müssen geübt und ausprobiert werden. Nur dadurch können Kinder und Jugendliche demokratiebildende Erfahrungen verinnerlichen und anhaltend in ihre Alltagspraxis übernehmen.
- Demokratie ohne ethische Prinzipien und ohne einen positiven Bezug auf die Menschenrechte gleicht einer Diktatur der Vielen. Folglich widmet sich das dritte Kapitel der *Moral* und dem moralischen Handeln. Die Entwicklung einer moralischen Haltung setzt eine Auseinandersetzung mit übergeordneten, allumfassenden, menschenrechtsbasierten Grundsätzen, Werten und Prinzipien voraus. Diese können als Orientierungslinien dienen und demokratisches Handeln anleiten.
- Bei Kindern und Jugendlichen stellt sich im Zusammenhang mit Mitbestimmung häufig die Frage nach der *Mündigkeit* – zum einen auf der Ebene der rechtlichen Befähigung und des diesbezüglichen Wissens und zum anderen auf der Ebene der Fähigkeit, kritisch zu reflektieren, selbst zu denken und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Mündigkeit ist aber nicht nur eine einmalige Schwelle, die mit dem Erreichen eines gewissen Alters erreicht wird. Vielmehr geht es um einen andauernden, lebenslangen Prozess, den Menschen schon in der Schule beginnen und vorbereiten können.
- Demokratie kann man nicht allein leben. Sie bedeutet stets, sich mit anderen Menschen in vielfältige Beziehungen zu begeben. Dabei spielt *Solidarität* eine wichtige Rolle, etwa beim empathischen Zusammenarbeiten – ob in einer Schulklasse oder in einer globalen Organisation. Schule als Spiegel der

Gesellschaft ist kein thematisch abgegrenzter Raum, und Kinder und Jugendliche setzen sich bewusst oder unbewusst mit gesellschaftlich und politisch relevanten Themen auseinander: Sie stellen auch die Frage, was es bedeutet, sich für andere einzusetzen. Was aber ohnehin neben dem Unterricht passiert, kann auch gezielt in den Unterricht mitaufgenommen werden und sich so nachhaltig für eine solidarische Gemeinschaft angeeignet werden.

- Erhalten Schüler:innen Möglichkeiten zur Mitgestaltung, machen sie vielfach die Erfahrung, dass sie – als Einzelpersonen oder als Gruppe – etwas Sinnvolles bewirken können. Dieses Gefühl der *Selbstwirksamkeit* ist essenziell für demokratisches Handeln. Wenn Schüler:innen hingegen erleben, dass ihr Einsatz mehr oder weniger folgenlos bleibt, wenn sie keine Resonanz erzeugen oder erfahren, schließen sie unter Umständen daraus, dass ihr Engagement sinnlos ist, und schränken es ein oder geben es ganz auf. Ein solcher Rückzug schwächt die Demokratie – nicht nur in der Schule.
- Zentral für den demokratischen Diskurs und für demokratische Entscheidungsprozesse ist der *Streit*. Damit ist keine heftige oder gar handgreifliche Auseinandersetzung gemeint, sondern die Fähigkeit, sich zu positionieren, eine eigene Haltung zu vertreten, zu ihr zu stehen, andere Meinungen zu akzeptieren, Meinungsverschiedenheiten auszuhalten und im Interesse einer gemeinsamen Lösung darüber zu diskutieren.
- Das Kapitel *Entscheidung* beschäftigt sich mit der Frage, wie man zu sinnvollen, gemeinsamen Lösungen kommt. Entscheidungen fällen zu können, ist nicht nur für Einzelpersonen wichtig, sondern auch für eine Gemeinschaft, etwa eine Klasse, eine Schule oder eine gesamte Gesellschaft. Beispielsweise lässt sich Entscheidungskompetenz trainieren. Das kann in vielen alltäglichen Situationen hilfreich sein, um besser fundierte, bewusste, reflektierte und demokratische Entscheidungen treffen zu können.
- Im Kapitel *Demos (Volk)* geht es um Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit. Wie kann es gelingen, in der Schule oder in der Gesellschaft ein Wirgefühl zu entwickeln, das nicht auf Ausgrenzung beruht? Wie kann man Gemeinsamkeit und gesellschaftliche Integration gerade dadurch herstellen, dass man über Grenzen hinaus denkt sowie Heterogenität und Differenz als produktive Kräfte in einem sich ständig aktualisierenden Prozess begreift?
- Veränderungen auf schulischer oder gesellschaftlicher Ebene benötigen *Öffentlichkeit*. In der Schule kann diese auf verschiedenen Wegen hergestellt werden, beispielsweise über Schulveranstaltungen oder Vollversammlungen. Aber auch Schüler:innen wollen manchmal eine Öffentlichkeit außerhalb der Schule erreichen, um für ihre Anliegen oder Vorstellungen zu werben oder um Veränderungen zu erreichen. Dazu können sie etwa Präsentationen, Radiosendungen oder Theaterperformances nutzen.

Gerahmt werden diese zehn Kapitel von drei weiteren Texten. Die zwei zu Beginn positionierten Impulse berichten aus einer wissenschaftlichen Perspektive, wie Mitbestimmung in Schule stattfinden kann und welchen Mehrwert diese für Lehrpersonen auch in ihrer alltäglichen Praxis bietet. Abschließend widmet sich der dritte Text dem Thema Adultismus, einem zentralen Hindernis für eine stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Schulen. Dabei geht es um das Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen. Um uns solch teilweise unbewusste adultistische Handlungsmuster bewusst zu machen, können wir uns fragen, ob wir als Erwachsene selbst gerne so behandelt werden würden, wie wir Kinder und Jugendliche behandeln.

Das Nachdenken über Demokratie hat eine lange Geschichte. Es geht zurück auf die Ideenwelt der Gesellschaft in der griechischen Polis vor über 2000 Jahren. Unsere kurzen Einführungen zu einigen der aus unserer Sicht zentralen Begriffen der politischen Theorie können der Vielfalt, Tiefe und Historizität der Diskurse um Demokratie freilich nicht gerecht werden. Sie können jedoch dazu einladen, sich näher mit bestimmten Gedanken oder Aspekten zu beschäftigen. Die Texte haben bewusst einen fragmentarischen Charakter und erheben explizit nicht den Anspruch, die jeweiligen Theorien mit all ihren Problemen und Widersprüchen auch untereinander vollständig zu rekonstruieren. Sie sollen vor allem Anregungen für problemorientiertes, reflektiertes und kritisches Denken liefern. Die vielfältigen Inspirationen speisen sich aus einer heterogenen Tradition: von der Antike (Aristoteles) bzw. deren Rezeption im 20. Jahrhundert (Arendt und Mouffe) bis zum deutschen Idealismus (Kant) vom amerikanischen Pragmatismus (Dewey) zur Frankfurter Schule (Adorno und Habermas). Die Texte werfen nur kurze Schlaglichter auf einen breiten Theoriekanon, auf den sich demokratisches Denken und Handeln heute beziehen kann. Wir versuchen damit, die jeweiligen philosophischen Diskurse offen und anschlussfähig zu halten für einen Transfer zentraler Gedanken auf konkrete Handlungsfelder in der Schule. Konkret hoffen wir, mit diesen „Theoriehäppchen“ Lust auf mehr zu machen, zu einer weiteren Beschäftigung zu ermutigen und das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Demokratie auch Innehalten bedeuten kann: In einem (temporären) Ausstieg aus der „Mühle“ und den Sachzwängen des Alltags kann sich ein Raum öffnen – für Lektüre, Diskussion und eine Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt der Mitmenschen.

Auch die im Buch versammelten Überlegungen und Praxisbeispiele ergeben keine abgeschlossene Sammlung zu den Fragen, wie Schüler:innen an den sie betreffenden Entscheidungen aktiver beteiligt werden können oder wie Schule Demokratie als Lebensform besser erfahrbar machen kann. Es sind ausgewählte, kurze Einblicke in geliebte Praxis, die zum Austausch und zur Nachahmung einladen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Literatur

- Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 620–630). Waxmann.
- Dewey, J. (1980 [1916]). *Democracy and Education. The Middle Works, 1899–1924*, Band 9. Southern Illinois University Press.
- Gasser, E. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2011). Sozialmoralische Kompetenzen und Partizipation. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an* (S. 83–101). Schneider.
- Grossmann, H. (2003). Partizipationsförderung im Kindergarten. In D. Sturzbecher & H. Grossmann (Hrsg.), *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 184–223). Ernst Reinhardt.
- Habermas, J. (1992). Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Suhrkamp.
- Himmelmann, G. (2005). Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. BLK.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (3), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Jungkunz, S., Lehnerer, E. & Renna, A. (2023). Strukturelle und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Mitbestimmung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 21–43). Barbara Budrich.
- Lammert, N. (2012). Demokratie heißt, sich in die eigenen Angelegenheiten einzumischen. In H.-J. Pöttering (Hrsg.), *Politik ist Dienst. Festschrift für Bernhard Vogel zum 80. Geburtstag* (S. 27–32). Böhlau.
- Meusburger, K. (2023). Ausmaß und Formen von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–111). Barbara Budrich.
- Quenzel, G. & Jungkunz, S. (2023). Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 229–238). Barbara Budrich.
- Simon, T. & Schmitz, L. (2021). Kontinuitäten auf der Spur? Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Partizipation von Schülerinnen im Zusammenhang zum erlebten Demokratisierungsgrad von Schule und dem Gefühl diskursiver Wirksamkeit. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 283–303). Springer.



Bei Schüler:innenpartizipation müssen alle etwas wagen

Enikő Zala-Mező

Es ist so: Partizipation braucht Mut. Man muss dazu über seinen eigenen Schatten springen. Da ich nicht nur Erwartungen an Lehrpersonen formulieren, sondern bei meinem eigenen Schatten bleiben möchte, erzähle ich, wie eine Kollegin und ich gemeinsam mit Schüler:innen geforscht haben. Beteiligungsprozesse – ob bei partizipativer Forschung oder bei partizipativer Schul- und Unterrichtsgestaltung – können herausfordernd sein. Denn sie sind mit Unsicherheiten behaftet und verlangen – in dem entsprechenden Setting – eine Verantwortungsübergabe von Erwachsenen an Kinder und Jugendliche. Das bedeutet auch eine Abgabe von Kontrolle. Partizipative Prozesse fordern uns in unserer professionellen Haltung heraus. Anhand eines Projekts, das wir mit Schüler:innen einer Primarschule in der Schweiz durchgeführt haben, möchte ich beschreiben, wie meine Kollegin und ich mit diesen Herausforderungen umgegangen sind und welche bereichernden Erfahrungen wir dadurch gemacht haben.

Ich muss vorausschicken, dass ich trotz guter Beispiele aus der Fachliteratur großen Respekt vor partizipativen Forschungsprojekten mit Kindern hatte, ja, ich war sogar skeptisch. Ich fragte mich: Was bedeutet es wirklich, mit jungen Menschen zu forschen? Welche Rolle übernehmen Forscher:innen in diesem Setting? Welche Ergebnisse sind zu erwarten – und wie lässt sich die Qualität der Forschung sicherstellen? Ganz praktisch stellte sich mir auch die Frage: Wie erklärt man in einem kurzen Zeitrahmen wissenschaftliche Methoden, die Forschende selbst an der Universität mehrere Semester lang erlernt haben? Gute Forschung zeichnet sich durch Zuverlässigkeit, methodische Genauigkeit und eine valide Auswertung aus. All diese Prinzipien geraten ins Wanken, wenn Kinder und Jugendliche als nicht professionelle Co-Forschende aktiv an der Forschung beteiligt sind. Hinzu kommen ethische Fragen: Was passiert mit den Ergebnissen? Welche Versprechen geben Erwachsene den Schüler:innen – und können sie diese einhalten?

Die Anfrage für das Projekt hatte ich von der Schulleitung bekommen. Sie lautete in etwa so: „Wir haben unsere Schüler:innen befragt, wie sie Partizipation in der Schule erleben. Könnt ihr uns bei der Auswertung helfen?“ Danach erhielten wir das Material – Fotos von großen Kuchendiagrammen mit angeklebten Punkten und Word-Dokumente mit Aussagen der Schüler:innen, die Lehrpersonen notiert hatten.

Das war der Moment, in dem ich dachte: Wenn die Datenerhebung schon so kinderfreundlich war – warum soll dann nicht auch die Auswertung gemeinsam mit den Schüler:innen stattfinden? So entstand die Idee der Forscher:innengruppe. Zusammen mit den beiden Schulleiterinnen planten wir den Prozess. Wir besprachen nicht nur den Forschungsablauf, sondern auch, was mit den Ergebnissen geschehen soll und wie die Ideen der Kinder später in der Schule aufgenommen werden. Zur Vorstellung der Ergebnisse dieser Arbeit konnten wir auf die Vollversammlung – eine Veranstaltung mit allen Schüler:innen und Lehrpersonen – zurückgreifen, die bereits Tradition hatte. Eine schulinterne Leitungsgruppe – bestehend aus Lehrpersonen, Betreuungspersonal und der Schulleitung – unterstützte das Vorhaben. Sie delegierte Erwachsene als Teilnehmende in die Gruppe. Die beiden Schulleiterinnen waren nicht nur interessiert, sondern gestalteten den Prozess aktiv mit. Sie gingen in alle Klassen, stellten dort die Idee einer Forscher:innengruppe vor und erklärten, warum sie diese für die Schule wichtig fanden. Dann baten sie interessierte Schüler:innen, sich für die Mitarbeit in der Gruppe zu melden.

So entstand aus 15 Schüler:innen, vier Erwachsenen aus der Schule und zwei Forschenden die Forscher:innengruppe. Die Datenauswertung führten wir in drei geplanten und einer ungeplanten Sitzung zügig durch. Für jede Sitzung planten wir auch Spielzeit ein – die Spiele bereiteten die Schüler:innen jeweils im Vorfeld vor.

Bei der ersten Sitzung stand Statistik auf dem Programm – unsere Rolle als Forschende bestand vor allem darin, das Material so aufzubereiten, dass es zählbar und handhabbar war. Die Sitzung klappte prima. Wir dachten: ein bisschen wie Mathe – kein Wunder, dass es lief.

Bei der zweiten Sitzung stand die qualitative Inhaltsanalyse im Fokus. Die Daten – also die Aussagen der Schüler:innen – hatten wir auf Kärtchen gedruckt. Das handhabbare Material war also vorbereitet. Die Methode erklärten wir anhand einfacher Beispiele. Anschließend begleiteten wir die Arbeit in Kleingruppen und diskutierten mit. Die Kleingruppen ordneten die Kärtchen sehr überzeugend wenigen Themenbereichen zu. Auch das klappte prima.

Bei der dritten Sitzung ging es darum, wie die jungen Forscher:innen ihre Arbeit und die Ergebnisse an der Vollversammlung präsentieren wollten. Das Ziel war, dass alle Schüler:innen und Lehrpersonen der Schule informiert sind und darüber nachdenken können. Es kamen Vorschläge, mit denen wir Forscher:innen nicht gerechnet hatten: Zwei Schüler:innen schlugen vor, die Arbeit der Forscher:innengruppe in einem Film zu dokumentieren. Ein weiterer Vorschlag war, die Buchstaben des schwierigen Wortes Partizipation als Graffiti auf Plakate zu bringen. Eine erwachsene Begleitperson bot dabei ihre Unterstützung an.

Die Schüler:innen wurden zwar mit jeder Sitzung selbstbewusster, jedoch war gerade diese Sitzung etwas chaotisch. Es wurde klar, dass die Zeit für die Vorbereitung nicht ganz reicht. Deshalb machten wir kurz vor der Vollversammlung noch eine zusätzliche Sitzung. Bis dahin war alles fertig: der Film, das Graffiti, die Präsentationen.

Die Schüler:innen präsentierten ihre Ergebnisse, stellten Fragen an ihre Mitschüler:innen und an Lehrpersonen, die diese dann in Kleingruppen bearbeiteten. Aus dieser Vollversammlung gingen spannende Vorschläge hervor, von denen die Schule einige tatsächlich umsetzte.

Wer Jugendliche beteiligt, lernt viel – über sich selbst, über neue Formen der Zusammenarbeit, über Kommunikation und über das Loslassen. Natürlich gab es auch Flops und chaotische Momente. Und ja, die Schulleiterin fragte irgendwann: „Was wird eigentlich daraus?“ Das Über-den-eigenen-Schatten-Springen übten wir jedes Mal – aber auch das schöne Gefühl, dass es klappt, erlebten wir immer wieder.

Das Projekt war ein echtes Miteinander. Die Gruppe spürte, dass wir einander brauchten, um die Veranstaltung durchführen zu können. Wir konnten uns aufeinander verlassen. Dieses Gefühl scheint geblieben zu sein – denn die Forscher:innengruppe besteht weiter, wie ich ein Jahr später erfahren habe. Wenn neue Themen der Schulentwicklung auftauchen, macht sie sich an die Arbeit und wird aktiv in die Entwicklung der Schule einbezogen.

Partizipation verändert – die Schüler:innen, aber auch uns. Diese Veränderung braucht Mut.



Demokratie leben – das lohnt sich auch für Lehrpersonen

Manuela Gamsjäger

In einer Zeit, in der gesellschaftliche Teilhabe, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme immer wichtiger werden, rückt die Frage nach der konkreten Umsetzung demokratischer Prinzipien verstärkt in den Vordergrund – auch in der Schule. Demokratiebildung kann dabei nicht allein als gesellschaftlicher Auftrag oder schulrechtliches Prinzip betrachtet werden. Es gilt, sie auch als zentrales Element einer zeitgemäßen Pädagogik zu verstehen, die Lehrpersonen eine wirksame Möglichkeit zur eigenen Professionalisierung eröffnet. In diesem Sinne bedeutet Demokratiebildung nicht nur inhaltliche Auseinandersetzung. Daneben fordert sie von Lehrpersonen, Schüler:innen als aktive Subjekte ernst zu nehmen, ihnen tatsächliche Beteiligung zu ermöglichen sowie Schule und Unterricht gemeinsam mit ihnen zu gestalten. Das setzt eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Haltung und des eigenen professionellen Selbstverständnisses voraus. Ein konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis (Tulodziecki et al., 2017) bietet hierfür einen besonders fruchtbaren

Rahmen. Es geht davon aus, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter und sozial eingebetteter Prozess ist, in dem Wissen nicht einfach vermittelt, sondern im Dialog mit anderen und in Auseinandersetzung mit der Umwelt konstruiert wird. Partizipation ist nach diesem Verständnis nicht bloß ein Zusatz, sondern ein zentrales, konstituierendes Prinzip: Es basiert auf der Anerkennung der Lernenden als Mitgestalter:innen des Unterrichts, die Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen und Lernprozesse aktiv mitsteuern. Für Lehrpersonen ergibt sich daraus die Notwendigkeit, ihr professionelles Selbstverständnis im Sinne einer lernbegleitenden Haltung weiterzuentwickeln. Diese soll insbesondere Räume für Mitbestimmung, Eigeninitiative und Reflexion eröffnen (Schneider & Gerold, 2018).

Demokratiebildung zu ermöglichen ist für Lehrpersonen somit weit mehr als eine pädagogische Verpflichtung – es eröffnet zugleich neue Handlungsspielräume (Häbig & Zala-Mezö, 2023) und kann so zu einem Motor für professionelle Weiterentwicklung werden. Durch demokratische Strukturen im Unterricht verbessert sich zunächst das *pädagogische Arbeitsbündnis*. Empirische Studien belegen die positiven Auswirkungen einer Beteiligung von Schüler:innen an Entscheidungen: Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden verbessert sich ebenso wie das Klassenklima (Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020). Die daraus entstehende Vertrauensbasis zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen steigert wiederum die Arbeitszufriedenheit und das berufliche Wohlbefinden von Lehrpersonen. Die Partizipation von Lernenden *entlastet* auch spürbar das tägliche Unterrichten und damit den *Berufsalltag* der Lehrpersonen. Wo Schüler:innen echte Verantwortung übernehmen dürfen, erleben Lernende sich als wirksamen Teil des Ganzen. Sie identifizieren sich stärker mit ihrer Gemeinschaft und entwickeln bessere Problemlösefähigkeiten (Wedekind & Schmitz, 2014). Das erleichtert auch einen konstruktiven Umgang mit Konflikten in der Klasse. Die geteilte Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts reduziert die psychische Belastung der Lehrkräfte und schafft Raum für eine konstruktive, unterstützende Lernatmosphäre (Stegmann, 2008). Auf diese Weise verbessern demokratische Strukturen auch die *Lernmotivation* und damit die *Lernergebnisse* der Schüler:innen. Studien zeigen, dass Mitbestimmung und Eigenverantwortung die Motivation, das Engagement und die Leistungsbereitschaft von Lernenden steigern (Kärner et al., 2023). Die durch Mitbestimmung erreichte Aktivierung und Förderung der Lernenden erleichtert die Unterrichtsgestaltung und trägt zu nachhaltigeren und erfolgreicherem Lernprozessen bei. Lehrpersonen erleben, dass ihr Unterricht durch die aktive Beteiligung von Lernenden an Qualität und Nachhaltigkeit gewinnt – eine Erfahrung, die unmittelbar zu ihrer beruflichen Zufriedenheit beiträgt. Die Auseinandersetzung mit partizipativen Methoden und demokratischen Prozessen erfordert eine kritische Reflexion des eigenen Handelns, ein Hinterfragen eingefahrener Routinen sowie eine kooperative Aushandlung von Lernprozessen. Sie eröffnet Lehrkräften damit auch die Möglichkeit

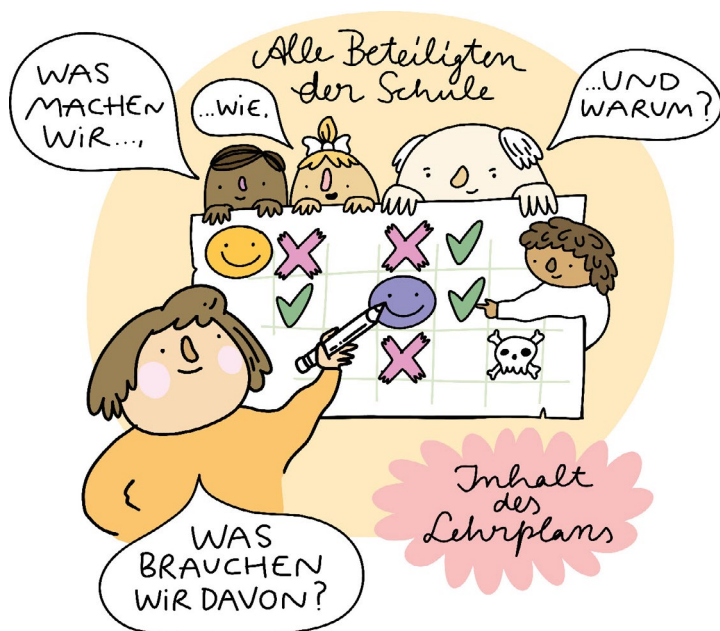
zu einer *kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung*. Lehrpersonen, die sich auf diese Prozesse einlassen, erweitern ihre pädagogischen Kompetenzen, stärken ihre eigene Handlungsfähigkeit und werden zu Gestalter:innen einer modernen, demokratischen Lernkultur.

Eine Auseinandersetzung mit Demokratiebildung an Schulen fördert eine von Offenheit, Dialogbereitschaft und Innovationsfreude geprägte professionelle Haltung (Kurth-Buchholz, 2011). Allerdings ist Demokratiebildung kein Selbstläufer. Sie verlangt von Lehrpersonen Klarheit über die eigenen pädagogischen Überzeugungen, Mut zur Abgabe von Kontrolle sowie die Bereitschaft, sich auf einen offenen und manchmal herausfordernden Entwicklungsprozess einzulassen. Die Erfahrungen aus der Praxis sowie Forschungsergebnisse zeigen jedoch: Es lohnt sich – insbesondere für Lehrpersonen. Wo Schüler:innen ernsthaft beteiligt werden, entstehen Lernumgebungen, in denen demokratische Werte nicht nur vermittelt, sondern gemeinsam aktiv gelebt werden. Damit tragen Lehrpersonen wesentlich dazu bei, Schulen zu Orten demokratischer Sozialisation zu machen, an denen junge Menschen Demokratie als gelebte Haltung und Praxis erfahren. Auf diese Weise erwerben sie grundlegende Normen, Werte und Haltungen, die konstitutiv für ein demokratisches Miteinander sind (Fend, 2006; Rüedi, 2016). Lehrpersonen, die diesen Anspruch ernst nehmen und aktiv umsetzen, übernehmen in diesem Prozess die Rolle von Wegbereiter:innen. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern gestalten den Prozess aktiv (mit). Zugleich leisten sie nicht nur einen entscheidenden Beitrag zur Demokratiebildung, sondern professionalisieren sich dabei selbst in besonderer Weise. In meiner Tätigkeit als Lehrer:innenbildner:in treffe ich immer wieder auf Studierende mit sehr unterschiedlichen persönlichen (Vor-)Erfahrungen und sehr unterschiedlichem Vorwissen bezüglich der Möglichkeiten und Formen von Demokratiebildung und Schüler:innenpartizipation. Diese individuell verschiedenen Erfahrungen, Überzeugungen und Vorstellungen führen zu unterschiedlichen Bewertungen der Praxistauglichkeit und Umsetzbarkeit von Demokratiebildung im Unterricht. Umso bedeutender ist es, konkrete Wege, praxisbewährte Konzepte und erfolgreiche Beispiele für gelingende Demokratiebildung aufzuzeigen – wie es das vorliegende Buch tut. Die hier versammelten Beiträge erleichtern nicht nur die didaktische Orientierung, sondern verdeutlichen auch das enorme Potenzial einer konsequenten Umsetzung von Demokratiebildung für die Professionalisierung von Lehrpersonen.

Literatur

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler:innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler:innen der Sekundarstufe II. *Journal for Educational Research Online*, 12 (1), 91–118. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19120/pdf/JERO_2020_1_Gamsjaeger_Wetzelhuetter_Mitbestimmung_von_Schueler_innen.pdf

- Häbig, J. & Zala-Mezö, E. (2023). Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 259–277). Julius Klinkhardt.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26 (4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Kurth-Buchholz, E. (2011). Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Waxmann.
- Rüedi, S. (2016). *Kooperation und demokratisches Prinzip: Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Springer Fachmedien.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.
- Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 367–385). Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Julius Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Schmitz, M. (2014). Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/wedekind.pdf?lang=de>



Interesse – sich die Welt erschließen

Katharina Meusburger

Übersicht

Interesse – was ist das eigentlich?	26	FREI DAY – Inquiry Circle	40
Interessen im Schulalltag Raum geben	28	Werkstatt-Schule	42
Aktionsforschung	30	Individuelle Projektarbeit	45
Zukunftswerkstatt	33	Selbstorganisiertes Lernen	47
Partizipation im Musikunterricht	35	Agile Lernformen	50
Lernsystem Mathemeer	37	Cooperatives Offenes Lernen	52

Schule und Unterricht bieten in unserer Gesellschaft einen zentralen Erfahrungsraum. Nahezu jede:r kann Anekdoten von eigenen Schulerfahrungen erzählen – von spannenden und interessanten Erfahrungen bis hin zu langweiligen Unterrichtsstunden oder als sinnlos wahrgenommenen Inhalten. Schüler:innen verbringen einen beachtlichen Teil ihres Lebens an Schulen. Doch wie nehmen sie selbst diese Zeit wahr und welche Rolle spielen dabei ihre Interessen?

Besonders wichtig für eine positive Lernerfahrung ist die Orientierung an der Lebenswelt der Schüler:innen bei Unterrichtsinhalten und Lernzielen. Diese Lebensweltorientierung fordert zum Beispiel auch der neue österreichische Lehrplan der Volksschule (BMBWF, o. D.) ein. Auch im gemeinsamen Lehrplan 21 für die Volksschulen in 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz ergeben sich 37 Suchtreffer zum Begriff Lebenswelt (Lehrplan 21, 2016). In den Bildungsplänen von Baden-Württemberg wird im Bereich Demokratiebildung ebenfalls der Lebensweltbezug als ein wichtiges Leitprinzip identifiziert (Feil, 2019). Sind Schüler:innen durch ihren Alltag mit einem Unterrichtsthema vertraut, nehmen sie dieses häufig als sinnvoll, relevant und interessant wahr (Luthiger et al., 2018; Svian et al., 2018; van Vorst et al., 2018). Empfinden Schüler:innen Lerninhalte hingegen als unwichtig oder langweilig, so betrachten sie auch die dafür nötige Lernzeit als sinnlos. Noemi Christa, Vorarlberger Landesschulsprecherin für das Schuljahr 2023/2024, beschreibt dies mit den Worten:

Wir gehen so lange dahin und was wir daraus ziehen, ist eigentlich peinlich wenig. Ich will gar nicht von meinem Chemie- oder Physikwissen anfangen, das bei null ist. Trotzdem hatte ich im Zeugnis immer eine gute Note, wo ich einfach sehe, dass das gar nichts widerspiegelt. Es hat mich nicht interessiert und dann muss ich mir das auch nicht jahrelang anhören, weil es zum einen Ohr rein- und zum anderen Ohr wieder rausgeht. (Christa im Interview, veröffentlicht in Lehnerer 2024, S. 109)

Nehmen Schüler:innen schulische Bildungsprozesse so wahr, dass es eher um Routinen geht, die eine Aneignung und Wiedergabe von Schulstoff begünstigen und weniger um die innere Bereitschaft, sich mit Gegenständen auseinanderzusetzen, dann messen sie der Ausbildung lediglich einen hohen Stellenwert zu, weil sie auf die Gratifikationen und Zeugnisse angewiesen sind, um spätere berufliche Ziele zu erreichen (Duncker, 2021). Die schulischen Inhalte sind für sie dann nur Mittel zum Zweck, aber selbst kaum von Interesse.

Studienergebnisse einer Jugendbefragung aus dem Jahr 2020 legen nahe, dass Schüler:innen in Österreich Bildungsprozesse als eben dieses Mittel wahrnehmen (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021). Drei Viertel der über 14.000 Befragten gaben an, dass es ihnen sehr wichtig ist, in ihrem Leben eine gute Ausbildung zu machen. Allerdings stimmten nur 11 Prozent der Befragten der Aussage völlig zu: „Was ich in der Schule lerne, finde ich interessant“ (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021, S. 268).

Bildung kann im Grunde nur als Prozess der Selbstbildung verstanden werden und bedarf als solcher der Mitwirkung der Schüler:innen (Duncker, 2021). Daher stellt sich die Frage nach diesem Interesse, das Lernen erleichtert und Inhalte sinnvoll erscheinen lässt. Das Wort „Interesse“ mit der heutigen Bedeutung wurde über das französische Wort Anteil(-nahme), Nutzen und Vorteil, welches auf dem lateinischen Wort „von Wichtigkeit sein“ beruht, in unseren Sprachgebrauch überführt (Dudenredaktion, o. D.). Wenn wir uns für etwas interessieren, ist dies für uns von Bedeutung. Dabei können wir uns Erfahrungs- und Wissensbereichen (Krapp, 1993) zuwenden, aber auch einer Person oder einer gesamten Gruppe. Es ist auch möglich, sich in einer Gruppe gemeinsam einem Interesse zu widmen.

Entwickelt eine Person ein spezifisches Interesse, so hat dies eine motivierende und lernfördernde Funktion (Krapp, 1999). Denken wir etwa an eine Person, die uns interessiert oder die etwas Interessantes macht, dann können wir ihr beispielsweise auf Instagram folgen und beobachten, was diese Person „Interessantes“ tut. Dabei lernen wir durch das Zusehen etwas. Wir versuchen, dies eventuell nachzuahmen, und lernen weiter dazu.

Ein wichtiger Aspekt dieses Prozesses ist, dass wir selbstbestimmt und aus eigenem Antrieb handeln können, also intrinsisch motiviert (Deci & Ryan, 1993). Möglichkeiten für intrinsisch motiviertes Lernen gibt es auch in der Schule, etwa wenn Schüler:innen selbst wählen können, zu welchem Thema sie ein Referat halten. Chloé, eine Vorarlberger Schülerin, meint dazu:

Weil ich glaube, man lernt so BESSER, wenn einen irgendwas interessiert, wie wenn man denkt: „Boah, ist das BLÖD, das werde ich eh nicht brauchen“ und so (...). Und das ist halt auch PRAKTISCH, dass man DAS machen kann, was einen interessiert und was man denkt, was einem was bringt und so. (...) Und dann lernt man es, glaube ich, auch besser (...). (Chloé, Gruppendiskussion 8. Schulstufe, Schule am See, veröffentlicht in Quenzel & Ott, 2023, S. 215)

Die Schülerin schildert ihre Abwägung, ob sich bei einem Lernziel, dessen Relevanz sie nicht sieht, eine Lerninvestition überhaupt lohnt. Durch ihr Interesse verleiht sie dem Thema einen Wert. Sie sieht es als wichtig an und ist dadurch motiviert, mehr dazu zu lernen. Wenn wir eigenen Interessen nachgehen, erleben wir diese Zeit als qualitativvoll und positiv (Tenorth & Tippelt, 2007).

Ein Bedeutungszugewinn durch Interesse an einer Person oder mehreren Personen kann zu sozialer Eingebundenheit und Zusammengehörigkeit beitragen. Das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen und Zugehörigkeit ist laut Deci und Ryan (1993) ein menschliches Grundbedürfnis. Interessieren sich etwa zwei Personen füreinander, kann sich aus diesem gegenseitigen Interesse eine Beziehung mit Vertrauen, Empathie und Verständnis entwickeln. Größer gedacht stellt sich die Frage, welche Verbindung zwischen mehreren Menschen entsteht, wenn diese sich füreinander interessieren. Entsteht dadurch eine Verbundenheit oder

eine Gemeinschaft, in der auch andere mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden, in der sie einen Raum finden, in dem sie sich einbringen können? Kann Interesse füreinander in diesem Sinne auch demokratische Denkmuster stärken?

Interesse – was ist das eigentlich?

Thomas Beineke

„Das Interessante setzt unsere Seele in Tätigkeit.“ (Schürmann, 2021, S. 1138)

In unserem Alltagsverständnis denken wir Interesse häufig im Sinne einer gerichteten Beziehung, die von einem Subjekt ausgeht und sich auf Dinge, Sachverhalte oder andere Menschen bezieht. In diesem Verständnis stellt Interesse eine bloß *einseitige und instrumentelle Relation* zu diesen Dingen oder Menschen her. Das Interesse bleibt dabei egoistisch und entspricht der bürgerlich-liberalen Idee einer sozialen Welt von Konkurrenzbeziehungen. In dieser stehen viele vereinzelte Individuen permanent mit ihren unterschiedlichen Einzelinteressen auf einer Art Markt miteinander im Wettstreit – in dieser Ordnung, muss es scheinbar immer (viele) Unterlegene und (wenige) Gewinnende geben (Forst, 1996).

Diese bürgerliche Ideologie, in der *Interesse* bloß als egoistisches Profitinteresse seinen Platz hat, wird auch als sozialontologischer Atomismus bezeichnet. Ihre Überwindung kann Hannah Arendt zufolge mit einer Fokusverschiebung hin zu einem politisch-egalitären Verständnis von Interesse eingeleitet werden. Arendt machte darauf aufmerksam, dass es unter allen Menschen etwas *Gemeinsames und Geteiltes* gibt, das sich in einem Interesse ausdrückt. Das *Inter-Esse (Zwischen-Sein)* deutet demnach auf eine allgemeine anthropologische Bestimmung des Menschen hin: „Für Menschen heißt Leben [...] so viel wie ‚unter Menschen weilen‘ (inter homines esse)“ (Arendt, 2020 [1960], S. 24).

Ausgehend von diesem Bild des Menschen als einem unbedingt politischen und sozialen Wesen, liegt das *Interesse* aller Menschen in der kollektiven Herstellung einer gemeinsamen Welt, in der sich die Subjekte wiedererkennen und sich in diesem Prozess zugleich als besondere und individuell verschiedene Menschen bilden können. Diese andere, politische Bestimmung des menschlichen Interesses als eine Art „community sense“ (Arendt, 2012 [1970]) ist der Ausgangspunkt für eine Wiedergewinnung der Lebensform des Politischen. Diese Lebensform zeichnet sich nach Arendt dadurch aus, dass sie nicht von einem vorgängigen egoistischen Interesse der Menschen ausgeht, das es mithilfe der Gemeinschaft zu vermitteln oder zu „zähmen“ gilt. Sie betrachtet die anderen nicht als Bedrohung, sondern als Ermöglichung der eigenen Freiheit.

Das individualpsychologische Konzept des intrinsischen Interesses eines Individuums kann vor diesem sozialphilosophischen Hintergrund verstanden werden als Wunsch, *mit* den Dingen und Menschen in eine wechselseitige Beziehung zu treten. Hartmut Rosa beschreibt diese Beziehung als Resonanz. Er versteht darunter das Interesse des Subjekts, „zu berühren und sich berühren zu lassen“, sich intentional handelnd und eingreifend auf die Welt zu richten sowie ihre beziehungsstiftenden und damit resonanzerzeugenden Qualitäten ins Zentrum zu stellen – anstelle der eingangs beschriebenen bloß instrumentellen Wirksamkeit von Handlungen (Rosa, 2019, S. 270, 273). Resonanz entsteht demnach paradoxerweise durch eine gewisse Interesselosigkeit, durch eine aktive Passivität. Das bedeutet, verstehen und zuhören zu lernen, und zugleich in dieser rezeptiven Haltung selbst in Schwingung zu geraten und angeregt zu werden. Die Metapher der Resonanz zielt genau auf diese Reziprozität: Sie entsteht immer dann, wenn „durch die Schwingung des einen Körpers die *Eigenfrequenz* des anderen angeregt wird“ (Rosa, 2019, S. 282).

Mithilfe des Konzepts der Resonanz kann man auch die viel beschworene Selbstwirksamkeit (siehe Begriff „Selbstwirksamkeit“) als eine *kollektive Erfahrung* verstehen: Sie gründet in einem lebendigen Interesse im Sinne einer liebevollen Bindung an Menschen, Dinge und Aufgaben. Bei dieser Erfahrung geht es darum, sich an sie hinzugeben, zu entäußern und sich in der gemeinsamen Gestaltung einer geteilten Welt der Vielen zu verlieren und zugleich wiederzufinden, statt sich bloß selbst „wie Pflänzchen mit Wasser zu begießen“ (Adorno, 1969, S. 146).

Interesse in einem derartigen Verständnis ist im Kontext Schule sowohl aufseiten der Lehrenden als auch der Lernenden elementar – für das Verstehen von Lehrstoffen ebenso wie für die Gestaltung von Schule als einem demokratischen Sozialraum. Dazu braucht es jedoch die Möglichkeit, den engen Fokus auf Kompetenzen, Noten und Pflichterfüllung zu weiten. Echtes und nachhaltiges Lernen und Verstehen wird erst durch Interesse möglich. Dieses Interesse kann nur in einer Umgebung geweckt, gefördert und vertieft werden, in der nicht Konkurrenz und Leistungsdruck herrschen, sondern in der ein solidarisches Beziehungsgeflecht sowie wechselseitige Rücksicht, Anerkennung, Respekt und Hilfe selbstverständlich sind.

Interessen im Schulalltag Raum geben

Katharina Meusbürger

Interesse ist in verschiedenen Formen denkbar: als auf Personen oder einen Gegenstand gerichtete Beziehung Einzelner (Forst, 1996), als beziehungsstiftender und damit resonanzerzeugender Impulsgeber (Rosa, 2019), als Nährboden für Gemeinschaftssinn und das Politische (Arendt, 2012 [1970]) oder als gemeinsame Gestaltungsgrundlage einer geteilten Welt (Adorno, 1969). Es lohnt sich, gerade die gemeinschaftsbildenden und motivationsfördernden Aspekte von Interesse im Kontext Schule genauer zu beleuchten. Besonders für Lehrpersonen, die ihre Schüler:innen interessenbasiert motivieren und nicht ausschließlich auf extrinsische Motivationsfaktoren wie Noten setzen möchten, stellen sich die Fragen: Wie können Schüler:innen im Erfahrungsraum Schule Interesse an Unterrichtsinhalten entwickeln? Wie können sie ihre Interessen in Schule und Unterricht weiterverfolgen und vertiefen?

Bezieht man alle Akteur:innen in einem klassischen Unterrichtsetting mit ein und zeigt man mögliche Interessensbeziehungen zwischen dem oder der Schüler:in, Mitschüler:innen, Lehrpersonen und spezifischen Erfahrungs- und Wissensbereichen auf, so ergibt sich eine Vielzahl von Wechselbeziehungen. Abbildung 1 zeigt diese nicht hierarchischen Interessensbeziehungen.

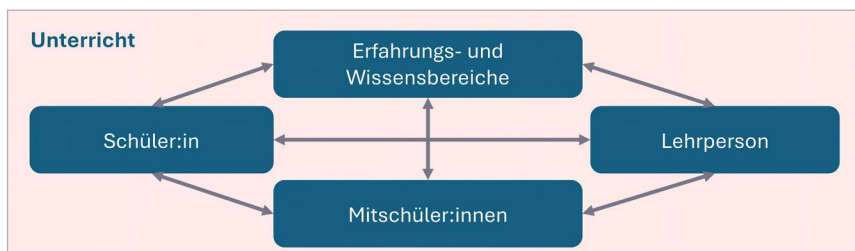


Abbildung 1: Interessensbeziehungen im Unterricht (Quelle: eigene Darstellung)

Ein:e Schüler:in kann sich für seine oder ihre Mitschüler:innen interessieren, für die Lehrperson oder für spezifische Erfahrungs- und Wissensbereiche. Bei gegenseitigem Interesse fühlt sich der oder die Schüler:in eingebunden und teilt die eigenen Erfahrungs- und Wissensbereiche auch mit Mitschüler:innen und Lehrpersonen – zumindest, wenn Möglichkeiten dafür eröffnet werden. Interessiert sich ein Mädchen beispielsweise für den Kreislauf des Wassers und weiß viel darüber, kann es Mitschüler:innen davon erzählen und diese ebenfalls dafür begeistern.

Interessiert sich eine Lehrperson für den zu unterrichtenden Gegenstand, da sie selbst davon fasziniert ist, kann ihre Begeisterung ansteckend sein und

so das Interesse von Schüler:innen wecken – sowohl an dem Erfahrungs- und Wissensbereich als auch an der Lehrperson. Eine Lehrperson kann die Relevanz und Begeisterung von ansonsten als irrelevant wahrgenommenen Lerninhalten in Schulbüchern vermitteln, etwa wenn sie auf einem Wandertag aus eigenem Interesse anfängt zu ermitteln, wie viel Energie benötigt wird, um die oberen zehn Zentimeter der Wasserfläche eines Sees zu erwärmen, oder sie ihren Schüler:innen von Physikexperimenten in ihrem eigenen Wohnzimmer erzählt.

Interessieren sich Schüler:innen füreinander, profitieren sie vom Wissen sowie von den Aktivitäten und Fähigkeiten ihrer Mitschüler:innen. Möglicherweise motiviert sie das, diese Aktivitäten selbst einmal auszuprobieren oder sich selbst über diese Wissensinhalte zu informieren – sei es, um besser darüber Bescheid zu wissen oder um durch Übung Fähigkeiten zu erwerben und mit den Mitschüler:innen mithalten zu können. Erfahrungs- und Wissensbereiche existieren selten unabhängig von anderen Personen.

Möchten Lehrende das Wissens- und Motivationspotenzial der Mitschüler:innen für den eigenen Unterricht nutzen, kann es durchaus sinnvoll sein, Schüler:innen mit ihren eigenen Interessen und Themenbereichen in den Unterricht mit einzubeziehen und damit andere Schüler:innen „anzustecken“. Dafür eignet sich insbesondere ein handlungsorientierter Unterricht. Mittels drei Beispielen wird im Folgenden erläutert, wie dies gelingen kann. Claudia Grabher berichtet von einer Aktionsforschung mit ihrer 2. Volksschulklasse. Die Schüler:innen konnten dabei Unterrichtssequenzen auf Basis ihrer Interessen und Hobbys selbst gestalten und anleiten. Pascal Haltiner zeigt anhand einer Zukunftswerkstatt, wie auf Basis der Interessen von Jugendlichen Themen bearbeitet und über die Entwicklung von Utopien reale Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können. Patric Pfister zeigt für den Musikunterricht verschiedene didaktische Optionen auf, bei denen Schüler:innen Mitgestaltungsmöglichkeiten haben und ihre Interessen in den Unterricht einbringen können.

Für Interesse gibt es häufig einen auslösenden Moment, etwa eine überraschende Information, die Identifikation mit jemandem oder die Herstellung persönlicher Relevanz (Hidi & Renninger, 2006). Es gibt Hinweise, dass auch die Unterrichtsbedingungen oder die Lernumgebung ein solches situatives Interesse auslösen können (Hidi & Renninger, 2006). Werden Räume geschaffen, die Schüler:innen auch in Gruppen einen interaktiven, spielerischen Zugang zu einem Thema ermöglichen, kann ein erster interessierter Austausch mit einem spezifischen Inhalt gelingen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, eine aktivierende Lernumgebung zu schaffen. Als Beispiele für eine solche Umgebung erläutern Christin Burreh und Bernadette Pajnik das Lernsystem Mathemeer, Regina Ali den FREI DAY an einer Volksschule und Alexandra Heinzle den Werkstätten-Unterricht an der Paedakoop Privatschule.

Das eigene Interesse wahrzunehmen ist häufig der erste Schritt einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Damit das Interesse nicht schnell

wieder verloren geht, muss es in der nächsten Phase aufrechterhalten werden. Das gelingt etwa, wenn Schüler:innen die Sinnhaftigkeit einer Aufgabe erkennen oder wenn persönliches Engagement das aufgeflamnte Interesse begleitet (Hidi & Renninger, 2006). Unterrichtsbedingungen oder Lernumgebungen können auch solch eine intrinsische Motivation fördern. Lehrpersonen können sinnvolle Aktivitäten anbieten, die Schüler:innen persönlich involvieren, wie etwa projektbasiertes Lernen oder verschiedene Formen des Selbstorganisierten Lernens. Peter Theurl erläutert im Folgenden das Beispiel der Individuellen Projektarbeit. Ingrid Geier, Alexander Kendlbacher und Karin Vilsecker geben Einblicke in das Selbstorganisierte Lernen (SoL) an einer Praxisschule. Bianca Goldmann beschreibt agile Lernformen in einer Volksschule und Theresa Lörincz das Cooperative Offene Lernen (COOL) in der Sekundarstufe.

Mutigen Lehrpersonen kann es gelingen, in der Schule Möglichkeiten zu eröffnen, damit Schüler:innen sich füreinander interessieren und ihren eigenen sowie gemeinsamen Interessen nachgehen. Das fördert den Zusammenhalt, stärkt die Schulgemeinschaft und schafft eine Wohlfühlatmosphäre. Das Ziel ist dabei nicht eine Utopie glücklicher Schüler:innen, die tun, was sie wollen. Es geht vielmehr darum, einen pädagogisch gestalteten Rahmen zu schaffen, in dem Schüler:innen die belastbare Erfahrung machen können, dass sie als Lernende angenommen und unterstützt werden (Duncker, 2021). Diese Unterstützung gilt es auch dann aufrechtzuerhalten, wenn sich die Schüler:innen nicht durchweg angepasst verhalten. So können Lehrpersonen Schüler:innen einladen, eine „Null Bock“-Haltung in eine diskursiv zugängliche Form zu übersetzen und mit Geduld auf ihre Bereitschaft zur Mitarbeit warten (Duncker, 2021). Machen Schüler:innen solche Erfahrungen, so verändert sich ihr Bild von Schule – von einer fremdbestimmten Lehr- und Lernanstalt zu einem Lernort, der von Akzeptanz, Toleranz, Offenheit und Respekt gekennzeichnet ist – „Miniaturen einer Erfahrung von Demokratie“ (Duncker, 2021, S. 190).

Aktionsforschung

Claudia Grabher


Keywords: Aktionsforschung, Unterrichtsgestaltung, Verstetigung

Eine Möglichkeit, Unterricht partizipativ zu gestalten, ist die Aktionsforschung. Diese können Schüler:innen auch selbst durchführen (Altrichter & Reiting, 2019). Dabei begleiten Lehrende ihre Schüler:innen bei der Entwicklung von Ideen zur Mitgestaltung des Unterrichts und probieren diese gemeinsam mit ihnen aus.

Schüler:innen können dabei auch ihre eigenen Interessen in die Unterrichtsgestaltung miteinbringen.

Ein anschauliches Beispiel für ein solches Vorgehen entstand im Rahmen des Wissenstransferprojekts *DemoS* (siehe „Zum Weiterlesen“) an unserer Volksschule Rheindorf Lustenau (Österreich). Davon möchte ich im Folgenden berichten: Als wir uns gemeinsam als Klasse dafür entschieden haben, bei dem Projekt mitzumachen, war uns noch nicht ganz klar, wohin der Weg führen würde und was zum Schluss dabei herauskommen würde. Ich fand es von Vorteil, das in der 2. Schulstufe zu machen – da ist der schulische Druck am geringsten und man kann gut eine Stunde dafür aufwenden, einfach mal zu experimentieren und zu sehen, was entsteht.

Die Kinder waren von Anfang an mit Feuereifer dabei. Sie hatten jede Menge Ideen und Vorschläge, was man alles im Unterricht machen könnte. Zunächst haben wir gemeinsam alle Ideen gesammelt und gruppiert. Dabei wurde deutlich, dass die Wünsche der Kinder nach mehr Musik, Bewegung, Sport, Ausflügen etc. stets ihre Interessen – und damit zusammenhängend ihre Hobbys – widerspiegeln. Folglich entschieden sich die Kinder, einfach ihren Mitschüler:innen ihre Hobbys näherzubringen – gesagt, getan.

Aktionsforschung – mein Beitrag	
Name: _____	
Meine Übung passt zum Schulfach: <u>Turnen</u>	
Die Übung dauert ungefähr <u>1-2</u> Minuten.	
Was ich dafür von der Schule brauche: <u>3-4 Turnmatten</u>	

Ab wann kann ich meine Übung/ Aufgabe mit der Klasse ausüben: <u>ab 18.3.2024</u>	

Abbildung 2: Organisationsblatt

Auf einem von mir vorbereiteten Blatt brachte mir jedes Kind seine „Stundenplanung“ (siehe Abbildung 2). Daraus ging hervor, was das Kind machen wollte, was es dafür benötigte etc. So konnte ich die einzelnen Präsentationen mit einem gemeinsamen Übungsteil gut einplanen. Ein Hobby war zum Beispiel Tanzen, ein anderes Turnen, ein drittes Schachspielen (siehe Abbildung 3). Sogar der Schachlehrer der Kinder besuchte uns dazu in der Schule. Er unterstützte die

Schüler:innen dabei, die Regeln dieses Sports zu erlernen. Auch jetzt noch spielen die Kinder schon morgens vor Unterrichtsbeginn gern Schach.

Herausfordernd waren die Bastelarbeiten, die zwei Kinder mit der Klasse durchführten. Diese dauerten doch länger als geplant und haben den Zeitrahmen arg gesprengt, da man die einzelnen Schritte öfter wiederholen, immer wieder erklären und mit 23 Kindern ausführen musste. Meist aber reichte eine Schulstunde, um ein Hobby vorzustellen und noch gemeinsam etwas aus dem Bereich zu machen.



Abbildung 3: Präsentierte Hobbys und Lernerträge

Die Schüler:innen filmten die Unterrichtseinheiten ihrer Mitschüler:innen, um den Prozess innerhalb der Klasse zu dokumentieren. Dazu nahmen sie im Vorfeld an einem Workshop teil und lernten, wie man mit einem Tablet filmt und worauf man beim Filmen achten sollte. Nachdem alle Schüler:innen ihr Hobby vorgestellt hatten, wurden die gefilmten Sequenzen zu einem Film zusammengefügt.

Für die Kinder und mich war es eine tolle Erfahrung und ich kann allen Lehrpersonen nur empfehlen, in dieser Richtung mit den Kindern zu arbeiten. Für die Kinder waren diese Stunden sehr spannend, besonders weil sie sich und ihre Interessen präsentieren konnten. Kein Kind wurde gezwungen, etwas vorzuzeigen. Außer zweien machten trotzdem alle mit. Sie waren am Ende stolz, wenn alle applaudierten und es toll fanden, was gemacht wurde.

Das partizipative Vorgehen in diesem Aktionsforschungsprojekt birgt besondere Herausforderungen. Dazu gehören der offene Projektausgang, der von der Lehrperson empfundene Vermittlungsdruck sowie die oftmals unrealistische Zeitplanung der Schüler:innen. Für die Schüler:innen bietet das Vorgehen jedoch einen Kompetenzzuwachs, Freude am Unterricht, ein unterhaltsames Video sowie eine Verstärkung von Lerninhalten.

Zum Weiterlesen

Vortrag zur Aktionsforschung von Johannes Reitingner: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#reitingner

DemoS-Projekt: www.demokratie-erleben.at

Altrichter, H. & Reitingner, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen (S. 475–485). Klinkhardt.

Zukunftswerkstatt

Pascal Haltiner

Keywords: Kinderdorf Pestalozzi, Zukunftswerkstatt, Lösungskompetenz

Anstatt Inhalte nur passiv zu konsumieren, sollten Jugendliche erleben, dass ihre Meinung zählt. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein und ihre Fähigkeit, sich aktiv in gesellschaftliche Prozesse einzubringen. Entscheidend ist nicht die Anzahl der Mitbestimmungsangebote, sondern eine glaubwürdige Einladung zur Mitgestaltung. Die Bildungsprojekte im Kinderdorf Pestalozzi in der Schweiz schaffen Räume, in denen Jugendliche sich mit Themen identifizieren und spüren, dass ihre Perspektiven ernst genommen werden. Wenn Jugendliche eigene Themen setzen und in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, wird Bildung nicht nur praxisnaher, sondern auch nachhaltiger und wirksamer.

Die Zukunftswerkstatt: Von der Problemstellung zur Vision

Eine bewährte Methode, um Jugendlichen echte Mitbestimmung zu ermöglichen und ihre Interessen in den Mittelpunkt zu stellen, ist die Zukunftswerkstatt. Sie eignet sich besonders gut, um ausgehend von Anliegen und Bedürfnissen der Jugendlichen für sie relevante Themen gemeinsam zu erarbeiten und auf dieser Grundlage Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Zukunftswerkstatt läuft in drei aufeinanderfolgenden und klar strukturierten Phasen ab:

1. Kritikphase: Die drängendsten Probleme identifizieren

Zu Beginn sammeln die Jugendlichen in Kleingruppen die acht größten Probleme, die sie in ihrem Alltag wahrnehmen. Anschließend treffen sie auf eine andere Gruppe und diskutieren ihre Auswahl. Sie müssen sich auf acht Probleme einigen, bevor sie zur nächsten Gruppe weiterziehen. Dieser Prozess wird mehrmals wiederholt, bis schließlich die acht drängendsten Themen aller Jugendlichen feststehen.

Diese Probleme visualisieren die Jugendlichen in einer Ausstellung und diskutieren sie: Welches Problem ist am dringendsten? Welches betrifft die meisten Menschen in ihrer Lebenslage? Welches ist ihr persönliches Herzensthema?

2. Utopiephase: Die Welt ohne dieses Problem

In der zweiten Phase geht es darum, visionär zu denken und sich eine Welt vorzustellen, in der dieses Problem gelöst ist. Nach einer Einführung in Poetry Slam entwickeln die Jugendlichen kreative Texte, in denen sie eine Welt ohne dieses Problem beschreiben. Mit der Kraft der Worte nehmen sie ihr Publikum mit auf eine Gedanken- und Traumreise, in der es keine Grenzen gibt – nur Visionen, Utopien und mutige Zukunftsbilder.

3. Umsetzungsphase: Vom Traum zur Veränderung

Die letzte Phase dient dazu, die Visionen in konkrete Handlungsmöglichkeiten zu überführen. Die Jugendlichen überlegen, welche kleinen, realistischen Schritte sie unternehmen können, um zu einer positiven Veränderung beizutragen. Das Ziel ist, einen ersten machbaren Schritt zu definieren und in die Tat umzusetzen und nach dem Prinzip „Viele kleine Schritte führen zum großen Ziel“ den Grundstein für nachhaltige Veränderungen zu legen.

Wirkung und Nachhaltigkeit

Durch die Zukunftswerkstatt erleben Jugendliche, dass ihre Stimme zählt und sie aktiv zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen können. Sie folgen ihren eigenen Interessen, setzen sich mit verschiedenen Ideen und Perspektiven auseinander und entwickeln selbst Themen und Lösungsansätze. Die Methode stärkt die Fähigkeit von Jugendlichen, sich mit ihren eigenen Anliegen auseinanderzusetzen, Probleme zu analysieren, tragfähige Lösungen zu entwickeln, Verantwortung zu übernehmen sowie echte Veränderungen anzustoßen – zentrale Kompetenzen für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe.

Zum Weiterlesen

Bildungsprojekte Kinderdorf Pestalozzi Schweiz: www.pestalozzi.ch/de/projekte/schweiz

Zur Methode Zukunftswerkstatt: lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/methoden_a_z/zukunftswerkstatt

Zur Methode Poetry Slam: www.cornelsen.de/magazin/beitraege/poetry-slam-im-unterricht

Partizipation im Musikunterricht

Patric Pfister

Keywords: Musikdidaktik, Kreativität, Musiktools

Partizipativer Musikunterricht ist mehr als nur Unterricht – er ist eine Einladung zur aktiven Mitgestaltung und ein Raum für kreativen Ausdruck, in dem Schüler:innen Musik nicht nur hören, sondern lebendig erfahren, indem sie erlebbar gemacht wird. Partizipativer Musikunterricht bietet Schüler:innen die Möglichkeiten zu einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit Musik, zur aktiven Teilhabe und zur eigenen kreativen Entfaltung. Schüler:innen sind nicht nur Empfänger:innen von Wissen, sondern gestalten den Musikunterricht mit. Sie bringen ihre eigenen Ideen und Wünsche ein und werden in Entscheidungsprozesse eingebunden. Im Bereich der Musikdidaktik hat Partizipation zwei Dimensionen: Die erste umfasst die Einfluss- und Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtsinhalte. Die zweite Dimension betrifft musikgestalterische Partizipationsformen (Geiger, 2016). Beide Dimensionen greifen ineinander und schaffen Raum für kreative und gemeinschaftliche Erfahrungen.

Berücksichtigung von Interessen

Partizipativer Musikunterricht nimmt die Interessen der Schüler:innen auf und integriert sie in den Unterrichtsverlauf. Während Mädchen sich erfahrungsgemäß eher eine intensivere Einbindung körperorientierter und expressiver Aktivitäten wie Singen und vor allem Tanzen wünschen, präferieren Jungen eher eine häufigere Nutzung von Computern (Heß et al., 2011). Dementsprechend können sich Einfluss- und Mitbestimmungsmöglichkeiten etwa auf die Repertoireauswahl beim Singen und Musizieren beziehen oder auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten – beispielsweise Komponist:innen oder konkrete Werke. Im Bereich der Musikgestaltung bieten sich ebenfalls Partizipationsmöglichkeiten an, etwa die Auswahl von Instrumenten, die (Mit-)Gestaltung rhythmischer Begleitmuster sowie das Einbringen eigener Ideen zu Bewegungen und Choreografien. Der Einsatz digitaler Musik(bearbeitungs)tools kann Interesse wecken – nicht nur bei Jungen. Onlinetools und Musiksoftware bieten interaktive Lernmöglichkeiten und unterstützen die eigenständige Auseinandersetzung mit musikalischen Themen. Das Onlinetool „Song Maker“ (Pfister, 2022) und die Software „Music Maker“ (Sammer, 2007) bieten großes Potenzial für die praktische Umsetzung kreativer Konzepte im Rahmen musikalischer Gestaltungsaufgaben. Im Folgenden stelle ich zwei Unterrichtsideen vor, bei denen Schüler:innen sich mithilfe digitaler Tools eigenaktiv mit Musik auseinandersetzen und ästhetische Erfahrungen sammeln können.

Melodien erfinden

Mithilfe des Onlinetools „Song Maker“ können Schüler:innen in Einzel- oder Partner:innenarbeit nach der Trial-and-Error-Methode eigene Melodien kreieren. Sie setzen erste Gestaltungsideen um, die sie dann begutachten und bei Bedarf modifizieren. Die Schüler:innen diskutieren dabei ständig, wie die Melodien verbessert werden können und entwickeln Hypothesen zum Aufbau einprägsamer Melodien. Der Gestaltungsprozess ist geprägt vom kontinuierlichen Experimentieren und von Umwegen, durch die neue Ideen und kreative Lösungen entstehen. Anschließend stellen die Schüler:innen ihre Gestaltungsergebnisse und Erfahrungen im Plenum vor und gewinnen so weitere Erkenntnisse. Die Lehrperson ermutigt sie dabei, über ihre kreativen Ideen zu sprechen und sich gegenseitig Fragen zu stellen. Ein mögliches Diskussionsthema wäre das Verhältnis zwischen der Einhaltung von Regeln und kreativen Ausnahmen. Ausführliche didaktisch-methodische Hinweise zum Gestalten von Melodien mithilfe von „Song Maker“ bietet Pfister (2024a).

Wirkungen von Musik erproben

Musik und bewegte Bilder spielen eine zentrale Rolle im Alltag von Kindern und Jugendlichen (Lamberts-Piel, 2005). Sie können daher das Interesse der Schüler:innen wecken. Filmmusik birgt ein großes pädagogisches Potenzial, da sie als Türöffner bzw. als Brücke zu sinfonischer Musik fungieren kann (Pfister, 2024b). Das explorative Unterlegen von Filmszenen mit (teils auch weniger bevorzugter) Musik im Rahmen von Kompilationsaufgaben lässt Bild-Ton-Wechselwirkungen für die Schüler:innen erfahrbar werden. Es fördert ihr Verständnis für musikdramaturgische Funktionen und macht ihnen situative Musikpräferenzen bewusst. Im Sinne eines partizipativen Musikunterrichts ist es ratsam, dass Schüler:innen bei der Auswahl der zu vertonenden Filmsequenzen mitwirken. Die Musikauswahl bleibt hingegen der Lehrperson überlassen. Ausgewählt werden sollten Filmsequenzen ohne Dialoge, die anstelle der Originaltonspur mit der von der Lehrperson bereitgestellten Musik unterlegt werden. Begleitende Diskussionen über die Wirkung von Filmmusik eröffnen neue Perspektiven, fördern kritisches Denken und stärken nicht zuletzt auch soziale und kommunikative Kompetenzen. Durch die Möglichkeit, über eigene Erfahrungen zu sprechen und Entscheidungen zu treffen, erleben Schüler:innen unmittelbare Selbstwirksamkeit und Freude an Musik.

Zum Weiterlesen

Fabich, R. & Kugi, M. (2007). Filmmusik. *mip journal*, 19, 58–59.

Pfister, P. (2024). Musikalische Spuren in jugendlichen Lebenswelten. In G. Maas & S. Vollberg (Hrsg.), *Musikalische Spuren und Perspektiven in Film und Beruf* (S. 49–55). Schüren.

Sammer, G. (2007). Film-Ton am Computer. *mip journal*, 19, 72–75.

Lernsystem Mathemeer

Christin Burreh & Bernadette Pajnik

Keywords: Mathemeer, positive Bildung, selbstgesteuertes Lernen

Schüler:innen aktiv in ihren eigenen Lernprozess einzubeziehen und Möglichkeiten zur Partizipation zu schaffen, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Auch steigt das Bedürfnis, individuelle Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und das Wohlbefinden der Lernenden zu fördern. Das Lernsystem Mathemeer ist ein innovatives Beispiel dafür, wie dies im Anfangsunterricht in Mathematik in der Primarstufe gelingen kann – konkret in der Schulstufe 1. Das Lernsystem basiert auf dem sogenannten PERMA-Modell (Evermann & Dürr, 2023), das wiederum auf der Positiven Psychologie beruht und sich der positiven Bildung verschrieben hat. Das Lernsystem zielt darauf ab, selbstgesteuertes Lernen anzuregen und zugleich das Wohlbefinden der Lernenden zu stärken. Erreicht wird dies durch eine vorbereitete Lernumgebung, in der sich Schüler:innen spielerisch und entsprechend ihren individuellen Lernbedürfnissen auf die fachlichen Inhalte einlassen, in der sie selbstständig ihren Lernweg beschreiten können und so ein freudvolles und positives Lernerlebnis haben (Scheffel-Türpisch & Burreh, 2019; Girg et al., 2012).

Die Struktur des Mathemeers

Um dem gerecht zu werden, wurden die Inhalte der Mathematik-Lehrpläne für die 1. Schulstufe auf 23 Meilensteine heruntergebrochen, die in Form von Leuchttürmen dargestellt sind. Jeder Leuchtturm untergliedert sich in eine thematisch angeleitete Einführungsphase, eine Übungs- und Vertiefungsphase sowie eine Evaluation. Die verschiedenen Aufgaben in jeder Phase werden durch Symbole strukturiert. Ausgestaltet mit verschiedenen Materialien und wechselnden Sozialformen (zum Beispiel in Gruppen, mit Partner:in oder einzeln) bearbeiten die Schüler:innen Schritt für Schritt die einzelnen Aufgaben. Beispielsweise werden sie dazu angehalten, im Übergang von der ikonischen zur symbolischen Ebene

verschiedene Mengendarstellungen mittels Bildern jeweils den Zahlen 1 bis 5 zuzuordnen (siehe Abbildung 4).

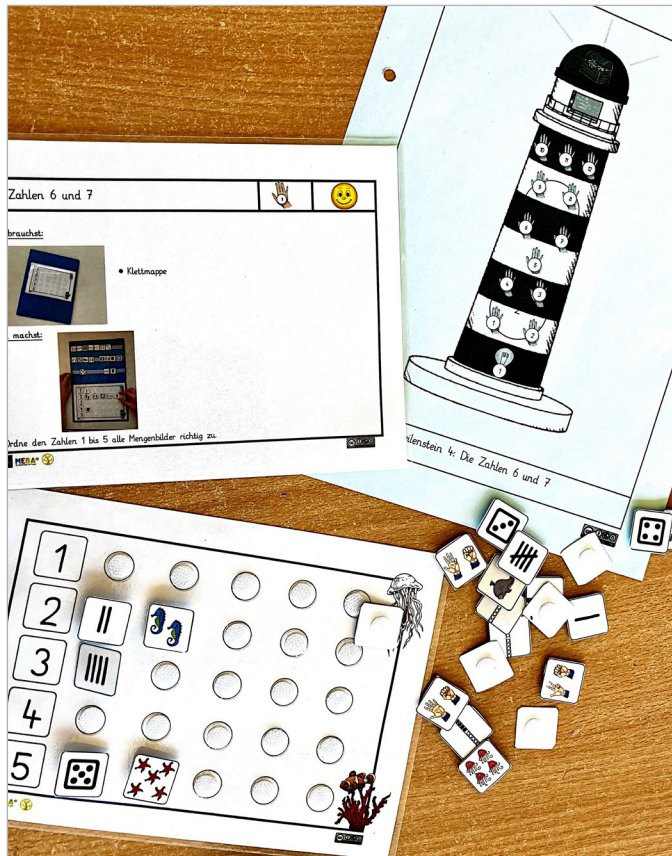


Abbildung 4: Beispielleuchtturm im Mathemeer

Die einzelnen Leuchttürme oder Meilensteine sind eingebettet in eine Rahmenhandlung, die alltagsverständlich ist und dabei an die Lebenswelt der Schüler:innen anknüpft. Die Kinder tauchen ein in eine maritime Welt und werden dabei begleitet von einem imaginierten „Mathemeer-Tier“. Es unterstützt sie dabei, die facettenreiche Welt der Mathematik kennenzulernen und zu erkunden sowie kleine Abenteuer zu erleben. Das stellt einen lebensweltnahen Bezug her. Außerdem setzen sich die Schüler:innen handelnd und entdeckend mit allen Lernbereichen der Mathematik auseinander, die sinnstiftend miteinander verknüpft sind.

Mittels verschiedener Symboliken, die entsprechend der Altersklasse möglichst überschaubar, machbar, freudvoll und sinnstiftend aufgebaut sind, werden die Schüler:innen dazu angehalten, die jeweiligen Themen in Einzel- oder Partner:innenaufgaben zu bearbeiten. Zu diesen Symbolen zählt die Glühbirne, die den Schüler:innen eine lehrpersonenzentrierte Arbeitsphase ankündigt, die Hand, die auf eine handlungsorientierte Aktivität verweist, das Arbeitsblatt, das Übungsformate anzeigt, sowie die Schatzkiste: Sie symbolisiert das Gefühl „Das kann ich schon“. Zugleich stellt sie die Evaluation dar und markiert den Abschluss eines Meilensteins.

Die Evaluation bietet der Lehrperson die Möglichkeit, eine Ist-Stand-Analyse durchzuführen und bei Bedarf weitere Übungsformate zur Festigung zur Verfügung zu stellen. Um zusätzlich den Sprach Austausch innerhalb des Lernsettings zu fördern, kann die Lehrperson die Schüler:innen in regelmäßigen Plenumsrunden neben fachlichen Inhalten auch ihren bisherigen Lernweg reflektieren lassen. Dazu präsentieren sie ihre Lernergebnisse und profitieren vom gegenseitigen Austausch.

Die Lehrperson fungiert während der Arbeit im Lernsystem als Lernbegleitung und unterstützt die Schüler:innen auf ihrem individuellen Lernweg. Dadurch ist es ihr möglich, auf die verschiedenen Bedürfnisse Einzelner einzugehen und sowohl Förder- als auch Forderangebote zu unterbreiten. Hierbei kann die Lehrperson mögliche Anpassungen oder Ergänzungen selbst vornehmen oder sich durch die ergänzende Arbeit mit einem Lehrwerk unterstützen lassen.

Den eigenen Lernweg mitgestalten

Die Kombination aus selbstgesteuertem Lernen, der Übernahme einer Handlungsplanung und individueller Unterstützung in einer vorbereiteten und positiven Lernumgebung stärkt nicht nur das Verständnis für mathematische Inhalte nachhaltig, sondern fördert auch das persönliche Wachstum der Lernenden. Außerdem weckt sie gezielt das Interesse der Schüler:innen an Mathematik – insbesondere durch die handlungsorientierten Angebote. Das Mathemeer ist ein wertvoller Ansatz, um Schüler:innen Selbstverantwortung, Reflexion und Wohlbefinden zu ermöglichen.

Zum Weiterlesen

Lernen in Lernsystemen – PERMAIs: www.ph-vorarlberg.ac.at/schulentwicklung/megabildung

FREI DAY – Inquiry Circle

Regina Ali

Keywords: FREI DAY, Learning for the Future (LfF), Inquiry Cycle

Der FREI DAY ist eine innovative Lernform, die es auch Grundschüler:innen ermöglicht, ihre eigenen Interessen zu verfolgen und selbstgesteuert zu lernen (Rasfeld, 2021). Bei diesem Lernformat wird ein Tag in der Woche für selbstbestimmtes Lernen reserviert. Der Fokus liegt dabei auf den Zielen für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UNRIC, o. D.) – die Schüler:innen lernen für die Zukunft, ihre individuellen Interessen stehen beim Lernen im Mittelpunkt: Sie entscheiden selbst, welche gesellschaftlich relevanten Themen sie erforschen und wie sie ihr Wissen in die Praxis umsetzen. Die Lehrpersonen begleiten diesen Prozess und unterstützen die Schüler:innen als Lerncoaches.

Selbstbestimmtes Lernen als Motor der Motivation

Lernpsychologische Forschung zeigt, dass intrinsische Motivation entscheidend für nachhaltiges Lernen ist. Wenn Schüler:innen eigene Fragen entwickeln dürfen, steigert dies ihre Neugier und ihr Engagement. Der FREI DAY bietet dafür einen strukturierten Rahmen: Die Schüler:innen erkunden Themen, die ihnen wichtig sind. Sie setzen sich mit gesellschaftlichen Herausforderungen auseinander und entwickeln eigene Lösungsansätze. Das fördert ihre Selbstwirksamkeit und ihre demokratischen Handlungskompetenzen.

Der Inquiry Cycle als methodischer Rahmen

Der Inquiry Cycle (Morasch, 2018; Murdoch, 2015) hilft dabei, den Lernprozess zu strukturieren:

1. *Themenwahl:* Die Schüler:innen bringen ihre eigenen Interessen ein, indem sie gesellschaftlich relevante Fragen formulieren. Der große Zukunftsrahmen sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UNRIC, o. D.).
2. *Erkunden:* Die Schüler:innen recherchieren mit digitalen und analogen Quellen, tauschen sich aus und reflektieren.
3. *Aussortieren:* Die Schüler:innen strukturieren ihr Wissen, identifizieren Wissenslücken und vertiefen gezielt ihre Recherche.

4. **Gestalten:** Die Schüler:innen bereiten ihre Lernergebnisse auf, gegebenenfalls gemeinsam mit Kooperationspartner:innen. Sie entwickeln kreative Informations- oder Präsentationsformen, wie zum Beispiel Umfragen, Poster, Videos oder interaktive Elemente.
5. **Handeln:** Die Schüler:innen stellen ihre Ergebnisse in der Schule oder Gemeinde vor und leisten damit oft einen konkreten Beitrag zur Verbesserung der Situation.
6. **Reflektieren:** Die Schüler:innen bewerten ihren Lernprozess und ihre Ergebnisse, ziehen Schlüsse für zukünftige Projekte und erfahren, dass ihr Handeln Wirkung zeigt.

Praxisbeispiel: Bedrohte Tiere und QR-Codes als Botschaft

Ein konkretes Beispiel für die Umsetzung des FREI DAY an einer Volksschule ist ein Projekt, bei dem sich die Schüler:innen mit bedrohten Tierarten beschäftigten. Sie wählten ein Tier aus, stellten dazu Fragen, die sie interessierten, und recherchierten eigenständig (siehe Abbildung 5). Dabei entwickelten sie Informationsposter und gestalteten QR-Codes mit Links zu weiterführenden Inhalten.

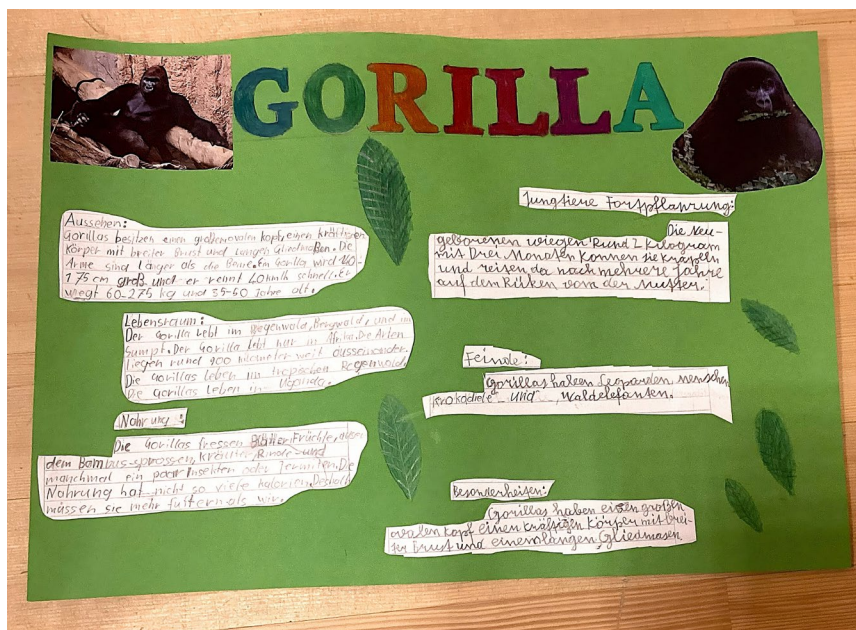


Abbildung 5: Beispiel für eine Recherchedokumentation im Rahmen des FREI DAY

Diese QR-Codes brachten sie an verschiedenen Orten in der Gemeinde an, um ihr Wissen mit anderen zu teilen und sie für den Schutz bedrohter Tiere zu sensibilisieren. Das Projekt zeigte eindrucksvoll, wie Schüler:innen durch selbstbestimmtes Lernen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch aktiv gesellschaftliche Verantwortung übernehmen.

Bedeutung für die Demokratiebildung

Der FREI DAY macht Mitbestimmung erlebbar: Schüler:innen erfahren, dass ihre Ideen und ihr Engagement Wirkung haben. Sie lernen, Verantwortung zu übernehmen und ihre Umwelt aktiv mitzugestalten. Indem sie eigene Interessen verfolgen, erleben sie Schule als einen Ort des sinnvollen Lernens und der gesellschaftlichen Teilhabe. Der FREI DAY verbindet so intrinsisch motiviertes Lernen mit demokratischer Bildung, frei nach dem Motto: „Lernen, die Welt zu verändern“.

Zum Weiterlesen

Initiative FREI DAY Österreich: www.frei-day.at

Weitere Beispiele zum FREI DAY von Kerstin Kratky und Margret Rasfeld finden sich im Kapitel „Mündigkeit“.

Werkstatt-Schule

Alexandra Heinzle

Keywords: Werkstattunterricht, Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung

Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist in der Konzeption der Paedakooop Privatschule, Österreich, fest verankert (Vorarlberger Kinderdorf, 2023). Dort wird nach den Lehrplänen der Volksschule, Mittelschule und Sonderschule unterrichtet – in kleinen Klassen, altersgemischt, stufenübergreifend, handlungs- und ressourcenorientiert sowie mit Fokus auf Beziehungsarbeit. Dabei wirken Schüler:innen im Schulalltag auf unterschiedlichsten Ebenen mit. Beispielsweise erarbeiten Lehrpersonen und Schüler:innen zu Beginn des Schuljahres gemeinsam die Klassenregeln. Elterngespräche finden zusammen mit den Kindern und Jugendlichen statt. Der Tagesablauf wird zu Beginn des Unterrichts stets unter Einbezug der einzelnen Schüler:innen festgelegt.

Lebensweltorientiertes Lernen hat in der Paedakooop Privatschule einen besonders hohen Stellenwert. Hierzu wurden in den letzten Jahren pädagogische Werkstattkonzepte verwirklicht, mit dem Ziel, den institutionellen Rahmen der Schule

zu verlassen und das Leben in die Schule zu holen. Das bedeutet ein Stück weit Lernen in der Realität zu ermöglichen. Neben der Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die im Klassensetting unterrichtet werden, bedient das Werkstattangebot unterschiedlichste Interessensbereiche wie Kreativität, Musik oder Technik. Schüler:innen haben hier eine Wahlmöglichkeit und können sich auf ihre individuellen Stärken und Interessen fokussieren. Der Bezug zum realen Leben und die intrinsische Motivation ermöglichen den Schüler:innen in Kombination, die Werkstatt als ihre eigene zu begreifen und zu nutzen.

Werkstattunterricht an der Paedakoop Privatschule

Aktuell werden sieben Werkstätten angeboten, die klassenübergreifend sowie alters- und geschlechtsheterogen geführt werden. Die Werkstätten finden grundsätzlich nach Stundenplan und parallel zum regulären Unterricht statt und werden jeweils von einer Lehrperson geleitet. Die Schüler:innen arbeiten selbstständig und besprechen mit der Lehrperson in der Früh individuell die Tageseinteilung. Nach einer Phase des Reinschnupperns und Kennenlernens aller Werkstätten können sich die Schüler:innen für die Mitarbeit in einer Werkstatt anmelden. Wünschen sie in einer Werkstatt mitzuarbeiten, tun sie dies immer über einen längeren Zeitraum – mindestens ein Semester, manchmal auch länger. Die Dauer der Mitarbeit variiert je nach Inhalt der Werkstatt, aber auch je nach Möglichkeit der Schüler:innen. Manche Schüler:innen verbringen beispielsweise eine Unterrichtseinheit in der Gartenwerkstatt *Grünwerk*, andere Schüler:innen können bis zu drei Einheiten in der Gastrowerkstatt *Cafelino* mitarbeiten. Die Schüler:innen werden in die verschiedensten Arbeiten der Werkstätten aktiv eingebunden und lernen – je nach Entwicklungsstand und Leistungsvermögen – die entsprechenden Tätigkeiten immer selbstständiger und eigenverantwortlicher auszuführen. Das gemeinsame Handeln im Sinne von Handwerk bzw. dem Angebot von Dienstleistungen stärkt ihr Selbstbewusstsein, vermittelt ihnen Fertigkeiten und Wissen und ermöglicht ihnen den selbstständigen Erwerb von sozialen und emotionalen Fähigkeiten. Die Lehrperson ist dabei eher Moderator:in als Dirigent:in.

Exemplarische Werkstätten

- *Atelier* – eine bildnerische Werkstätte, in der Schüler:innen ihre persönliche Kreativität entdecken und ihrer Eigenheit Ausdruck verleihen können. Die Kunstwerke der Schüler:innen werden dauerhaft in der Schule ausgestellt.
- *Bikegarage* – hier erlernen Schüler:innen praktisch-technische Fähigkeiten im Umgang mit Fahrzeugtechnik und Material. Das eigenständige Instandhalten bzw. Reparieren von Fahrrädern ermöglicht ihnen eine intensive

und praktische Befassung mit diesem Arbeitsbereich. Wir verfügen über Kund:innen aus dem gesamten Bundesland Vorarlberg und bieten sogar einen Abhol- und Zustellservice an.

- *Grünwerk* – die Aufgaben reichen von der Pflege der bestehenden Bepflanzungen und Blumenbeete über die Ausführung neuer gestalterischer Elemente auf dem Außengelände der Schule bis zur Kultivierung von Pflanzen im Gewächshaus für den Verkauf von Amaryllis zu Weihnachten.
- *paedakoop_online* – Social-Media-Netzwerke und neue Medien sind aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Umso bedeutender ist ein verantwortungsvoller und reflektierter Umgang mit diesen Angeboten. Schüler:innen verwalten sämtliche Social-Media-Accounts der Paedakoop (etwa auf Instagram, Facebook oder Snapchat) mit.
- *print*. – die aktive Mitarbeit in dieser Druckwerkstatt ermöglicht Schüler:innen einen Einblick in das Berufsfeld Drucktechniker:in. Zudem eignen sie sich praktisch-technische Kenntnisse im Bereich Transferdruck an. Die häufigsten Produkte sind Sticker und selbst gestaltete Prints für T-Shirts. Es gibt aber auch Aufträge für die Öffentlichkeitsarbeit der Paedakoop wie bedruckte Stofftaschen oder Sticker mit dem Logo der Paedakoop.

Bestätigung durch Evaluierung

Die letzte Schüler:innenbefragung an der Paedakoop Privatschule im Schuljahr 2022/2023 (IQES online, 2023), bei der 84 Prozent der Befragten antworteten, zeigt: Auch aus ihrer Sicht können die Schüler:innen an der Schule mitwirken. 69 Prozent meldeten zurück, dass sie ihre eigenen Interessen im Unterricht einbringen können. 75 Prozent nehmen das Werkstattangebot aktiv wahr und 72 Prozent bewerten die Möglichkeit der Mitarbeit in den Werkstätten positiv. Mit Johann Heinrich Pestalozzi sind wir davon überzeugt, dass Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Osterwalder & Reusser, 1997) von Erfolg geprägt ist.

Zum Weiterlesen

Paedakoop Privatschule: www.vorarlberger-kinderdorf.at/so-helfen-wir/paedakoop

Paedakoop Werkstätten: www.vorarlberger-kinderdorf.at/so-helfen-wir/paedakoop/werkstaetten

Individuelle Projektarbeit

Peter Theurl

Keywords: Projektarbeit, Individualisierung, Themenwahl

Dieser Text beschreibt das Konzept der Individuellen Projektarbeit auf der Basis langjähriger Erfahrungen mit dieser Arbeitsform in unterschiedlichen Schulen und Schulformen – von der Volksschule bis zur gymnasialen Oberstufe. Die Individuelle Projektarbeit ist eine Sonderform der klassischen Projektarbeit. Sie nimmt die subjektiven Interessen einzelner Schüler:innen zum Ausgangspunkt und ermöglicht individualisierte, interessenorientierte und selbstbestimmte Lerngelegenheiten.

Im Zentrum der Individuellen Projektarbeit stehen die einzelnen Schüler:innen mit ihren spezifischen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen. Sie bearbeiten über einen bestimmten Zeitraum allein, zu zweit oder in einer Gruppe ein selbst gewähltes Thema. Sie halten ihre Lern- und Erkenntnisfortschritte schriftlich fest und präsentieren diese am Ende der Arbeitsperiode in einem öffentlichen Vortrag an der Schule. Dieser findet im Rahmen eines Präsentationsfestes statt, zu dem auch Eltern, Geschwister und andere interessierte Personen eingeladen werden können. Die Schüler:innen reflektieren und dokumentieren laufend ihre Arbeitsfortschritte sowie (bei Gruppenprojekten) ihre Zusammenarbeit im Team.

Das Thema ihrer Arbeit wählen die Schüler:innen völlig frei. Es darf ausdrücklich auch aus Gebieten stammen, die jenseits des herkömmlichen schulischen Fächerkanons liegen. So setzte sich beispielsweise ein Volksschüler mit Theorie und Praxis des Fliegenfischens auseinander. Eine Gruppe von Mittelschülern baute mithilfe eines außerschulischen Coaches auf dem Schulhof Elemente für einen Skaterpark. Zwei Oberstufenschüler interessierten sich für Honigbienen und starteten eine Schulimkerei. Zwei andere beschäftigten sich mit interessanten historischen Orten und Begebenheiten rund um den Bodensee, bereisten diese mit ihren Mopeds und dokumentierten diese Reise anschließend in einem Reisebericht.

Die freie Themenwahl gewährleistet ein motiviertes und engagiertes inhaltsbezogenes Arbeiten, das vom Interesse am Lerngegenstand getragen ist. Die Verpflichtung, Arbeitsfortschritt und Arbeitsprozess zu reflektieren und zu dokumentieren, zielt auf überfachliche Kompetenzen der Schüler:innen ab. Sie versetzt sie in die Lage, selbstständig Arbeiten zu planen und durchzuführen. Die öffentliche Präsentation der Arbeitsergebnisse wirkt sich auf das Anspruchsniveau der Schüler:innen und auf ihre Präsentationskompetenzen aus. Das Arbeiten zu zweit oder in der Gruppe fördert soziale Kompetenzen, die in vielen Formen des kooperativen Arbeitens von Bedeutung sind.

Grundsätzlich gibt es mehrere Möglichkeiten der Implementierung und Durchführung der Individuellen Projektarbeit. Idealerweise wird sie im Rahmen der Schulautonomie als eigenes Unterrichtsfach für die gesamte Schule eingeführt und umfasst mindestens zwei geblockte Unterrichtseinheiten. Je nach Schulstufe und Schulform kann die Arbeitsphase von wenigen Wochen bis zu einem ganzen Semester betragen. Von Vorteil ist es, wenn die Individuelle Projektarbeit für alle Klassen oder zumindest für größere organisatorische Einheiten wie Jahrgangsstufen zum selben Zeitpunkt erfolgt. In diesem Fall sind klassen- und stufenübergreifende Arbeitsgruppen möglich. Die üblichen schulischen Organisationsformen wie Stundenplan etc. können außer Kraft gesetzt werden und die gesamte Infrastruktur einer Schule – wie Bibliotheken, EDV-Räume, Lernwerkstätten – für die Individuelle Projektarbeit genutzt werden. In besonderen Fällen können auch außerschulische Lernorte zur Verfügung gestellt werden.

Auch wenn die Individuelle Projektarbeit ein Höchstmaß an Freiheit und Mitbestimmung für die Schüler:innen gewährleistet, müssen ein paar grundsätzliche Vereinbarungen getroffen und eingehalten werden. Dazu gehören die Dauer der Projektarbeit, die Arbeitsform, die zu erledigenden Reflexionen, die Art und Weise der Dokumentation und Präsentation der Arbeit sowie das Festlegen von Meilensteinen.

Die Rolle der Lehrpersonen ist bei der Individuellen Projektarbeit eine grundlegend andere: Ihre Aufgabe besteht nicht mehr primär in der Wissensvermittlung, sondern darin, das Lernen der Schüler:innen zu ermöglichen, zu unterstützen und in Gang zu halten. Neben den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten erfordert das vor allem eine Änderung der Haltung und Einstellung gegenüber den Schüler:innen und ihrem Lernen und Arbeiten.

Auch wenn der Unterstützungsbedarf vor allem zu Beginn der Individuellen Projektarbeit mitunter groß ist, rechtfertigen die Arbeiten der Schüler:innen diesen Aufwand in jenem Maße, in dem es ihnen gelingt, sich von allzu engen schulischen Bezügen und Inhalten zu lösen und die Chancen und Möglichkeiten der Individuellen Projektarbeit zu nutzen.

Zum Weiterlesen

Theurl, P. (2018). Die Individuelle Projektarbeit. F&E Edition, 24, 63–66. www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_24/FE24_08_Theurl_01.pdf

Vortrag zu Schüler:innenmitbestimmung von Gudrun Quenzel: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#quenzel

Selbstorganisiertes Lernen

Ingrid Geier, Alexander Kendlbacher & Karin Vilsecker

Keywords: Selbstorganisiertes Lernen (SoL), gezielte Begleitung, Eigenverantwortung

Selbstorganisiertes Lernen ermöglicht Schüler:innen, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten und ihre Interessen gezielt in den Unterricht einzubringen. Es basiert auf systemischen und konstruktivistischen Lerntheorien (Siebert, 2014) und fördert Eigenverantwortung sowie andere im 21. Jahrhundert wichtige Kompetenzen. Beim Selbstorganisierten Lernen übernehmen die Lernenden Verantwortung für ihre Lernziele, die Methoden, die Zeit und den Ort des Lernens sowie für die Wahl ihrer Lernpartner:innen.

Gestaltung von Lernmaterialien unter Berücksichtigung von Interessen

Ein wichtiger Aspekt von Selbstorganisiertem Lernen ist die partizipative Gestaltung von Lernprozessen und Materialien. Diese Mitbestimmung, wenn Schüler:innen etwa in Projekten Materialien mitentwickeln und ihre Interessen einbringen, stärkt die Motivation und die Identifikation mit dem Lernprozess. Differenzierte Arbeitsaufträge auf verschiedenen Niveaus – basierend auf Kompetenzrastern (BMB, o. D.) – ermöglichen es Schüler:innen, eigene Schwerpunkte zu setzen. Diese umfassen Pflicht- und Wahlaufgaben. Erstere stellen grundlegende Lernziele sicher, während letztere kreative Ansätze fördern und individuelle Interessen vertiefen. Nicht alle Schüler:innen müssen alle Aufgaben bearbeiten.

Praxisbeispiele und Herausforderungen

Ein Blick in die Praxis zeigt, wie Selbstorganisiertes Lernen erfolgreich umgesetzt werden kann: In der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg werden täglich zwei Stunden für Selbstorganisiertes Lernen reserviert. Die Schüler:innen wählen in dieser Zeit innerhalb vorgegebener zeitlicher, inhaltlicher und äußerer Strukturen ihre Aufgaben, Lernorte und Lernpartner:innen selbst aus. Sie können mitentscheiden, zu welchem Zeitpunkt ihre Lernziele überprüft werden. Unterstützt wird ihr Lernen durch Protokollhefte (siehe Abbildung 6 und 7), in denen sie ihren Lernfortschritt eigenständig dokumentieren, etwa welches Fach sie wann bearbeiten. Diese enthalten strukturierte Startblätter, die Lernziele und Anweisungen in drei Kompetenzstufen beschreiben. Unterstützung bieten auch digitale Lernplattformen, die Sets mit verschiedenen Aufgaben bereitstellen (Vilsecker & Wimmer, 2015). Diese vorbereitete Lernumgebung

ermöglicht es Schüler:innen, Aufgaben unterschiedlichen Niveaus zu bearbeiten und so ein individuelles Kompetenzniveau zu erreichen.

SCHULWOCHE (28)

	MO	DI	MI	DO	FR
1	X	BU	E	E	GS
2	X	D	GS	M	M

D	2 Stunden
E	2 Stunden
M	2 Stunden
BU	1 Stunde
GS	1 Stunde
R	1 Stunde

MEINE ZIELE - Das nehme ich mir diese Woche vor...

D	Karte 7 Säure richtig zuordnen Karte 8 Argumentationskette ins KfP schreiben + Wörter ordnen
M	P1 Statistische Kennwerte bestimmen Kennwerte mit kurzer Beschreibung aufschreiben P2 Tabelle für Datenpool zeichnen P2 Daten auswerten in Tabelle eintragen und Summe zusammenrechnen
E	L2 K "Are you ready to order" 1. Before you watch Sbb. p 40/1+2/ 2. Watch the story Sbb. p 41
BU	P2 Situationsraum: Fragen beantworten P3
GS	Rechnen wie die Römer Aufgaben lösen W4 Römisches in unserer Sprache W4 Römisches in unserer Sprache fertig machen W7 lat Römischen Straßen
R	

Abbildung 6: Beispiel eines Startblatts in einem Protokollheft

Die Partizipation von Lernenden wird sichtbar, wenn sie etwa in Geografie und Geschichte ein frei gewähltes Thema über einen längeren Zeitraum eigenständig bearbeiten, es zu weiteren Fächern in Beziehung setzen und über ein Lernprodukt ihrer Wahl präsentieren. Beispielsweise wählen Schüler:innen einer Klasse das Thema New York und nähern sich dem durch Recherchen an. Dabei ist es wichtig, dass sie Bezüge zu anderen Unterrichtsgegenständen wie Geografie, Sport oder Englisch herstellen. Sie bereiten das Thema in einem Portfolio auf und präsentieren es ihren Mitschüler:innen.

Schüler:innen zeigen Partizipation und Verantwortungsübernahme ebenso, wenn sie im Zuge der Wirtschaftsbildung gemeinsam Ideen für ein Produkt entwickeln – etwa im *School of Coffee*, einem Kaffeehausbetrieb an bestimmten Tagen in der Schule, bei dem sie vom Herstellungsprozess bis zum Verkauf alles selbstständig planen und durchführen. Das fördert ihr wirtschaftliches Verständnis, ihre Teamarbeit und ihre kreative Problemlösungskompetenz.

Gleichzeitig stehen Lehrpersonen vor Herausforderungen. Die Erfahrung zeigt, dass etwa ein Drittel der Schüler:innen von Beginn an gut mit Selbstorganisiertem Lernen umgehen kann, ein weiteres Drittel dies erst erlernen muss und das verbleibende Drittel intensivere Unterstützung benötigt. Hier sind klare Strukturen, adaptive Aufgabenstellungen und gezielte Begleitung durch Lehrkräfte entscheidend.

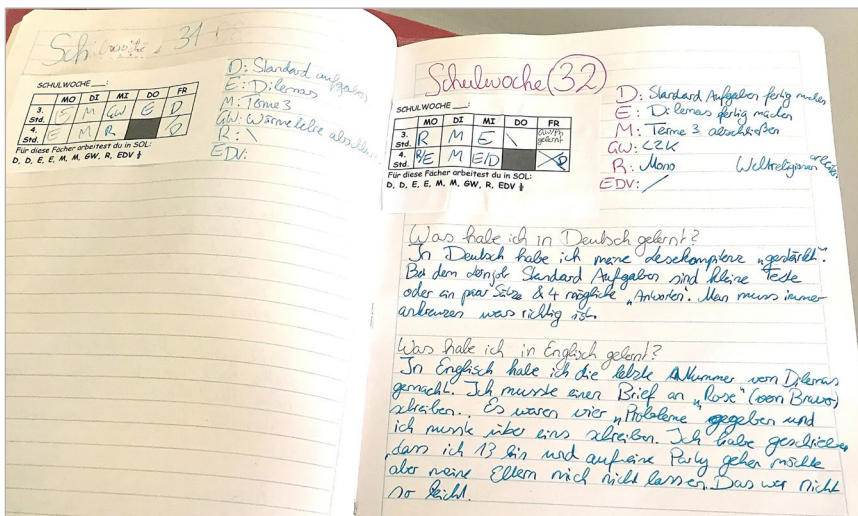


Abbildung 7: Beispiel eines Lernprotokolls

Fazit

Selbstorganisiertes Lernen ermöglicht Schüler:innen, ihre Interessen aktiv einzubringen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Die Mitgestaltung von Materialien und Prozessen stärkt Motivation und Selbstwirksamkeit. Lehrpersonen wirken dabei unterstützend und beratend (Geier, 2018), während sie eine Balance zwischen Struktur und Freiheitsgraden gewährleisten.

Zum Weiterlesen

Selbstorganisiertes Lernen an der Praxismittelschule: praxismittelschule.at/sol-selbstorganisiertes-lernen

Einblick ins *School of Coffee*: praxismittelschule.at/2025/02/04/%f0%9f%93%a2-schul-kaffeehaus-unser-projektwochen-highlight-%e2%98%95%f0%9f%8e%a5

Materialien zur Wirtschaftsbildung: wirtschaft-erleben.at/materialien

Agile Lernformen

Bianca Goldmann

Keywords: Agiler Baum, Scrum, Kanban

Seit vielen Jahren begleite ich Lehrkräfte und Lernende auf ihren Lernreisen. Dabei zeigte sich, dass Lernen am meisten Freude macht, wenn es individuell angepasst ist und Lernende es aktiv mitgestalten können. Dieser Beitrag erklärt, was agile Lernkonzepte sind und welchen Mehrwert sie bieten, und liefert praxisnahe Umsetzungsbeispiele.

Was sind agile Lernformen?

Agile Lernkonzepte basieren auf Flexibilität, Eigenverantwortung und kooperativem Arbeiten. Ausgehend von einem klaren Lernziel erarbeiten sich Schüler:innen in kleinen Teams in mehreren Wiederholungen (Iterationen) bestimmte Inhalte – stets angepasst an ihre individuellen Fähigkeiten. Jeder Zyklus beginnt mit einer gemeinsamen Planung, bei der alle anstehenden Aufgaben sichtbar, priorisiert und kollaborativ bearbeitet werden. Am Ende präsentieren die Schüler:innen das Ergebnis, holen sich Feedback von anderen Gruppen sowie von Lehrpersonen ein und reflektieren ihre eigene Arbeitsweise. Dann startet die nächste Iteration. Lehrkräfte begleiten und unterstützen den gesamten Prozess.

Der agile Baum – mehr als eine Methode

Agile Lernkonzepte beinhalten gewisse Werte, spezifische Prinzipien und unterschiedliche Techniken, die im sogenannten agilen Baum symbolisiert werden. Die Wurzeln bilden grundlegende Werte wie Respekt, Mut, Selbstverpflichtung, Fokus und Offenheit. Der Stamm stützt sich auf Prinzipien wie Transparenz, kurze Arbeitszyklen, kontinuierliches Testen und regelmäßiges Feedback. Die Baumkrone symbolisiert die Vielfalt der eingesetzten Methoden. So kann etwa *Scrum* verwendet werden, um Projektarbeit mit spezifischen Aufgaben für die

Teammitglieder zu strukturieren. *Kanban* bzw. *Arbeits- oder Lerntafeln* dienen der Visualisierung des Bearbeitungsstands von kleinteilig aufgegliederten Arbeitsaufträgen, die auf einer „Tafel“ von „To Do“ in die Spalte „Doing“ und weiter zu „Done“ verschoben werden. *Design Thinking* kann genutzt werden, um neue Ideen und Problemlösungen mit Fokus auf eine spezifische Zielgruppe zu entwickeln. Es wird mit der Problemidentifikation begonnen, anschließend werden Lösungsvorschläge erarbeitet und diese bewertet. Um diese Problemlösungsprozesse zu visualisieren, können *Ideenboards* in analoger oder digitaler Form eingesetzt werden. *Priorisierungstechniken* können dabei unterstützen, die Reihenfolge und Wichtigkeit von Aufgaben oder Projekten zu bestimmen.

Warum agile Lernformen?

Agile Methoden fördern das eigenständige Arbeiten. Sie ermöglichen es Schüler:innen, ihre individuellen Stärken zu entfalten und ihre eigenen Interessen einzubringen – was ihre Motivation und ihren Lernerfolg steigert. Dies gelingt beispielsweise dadurch, dass Schüler:innen selbst wählen können, wie sie recherchieren wollen (online recherchieren, Interviews führen, ein Buch lesen etc.), in welcher Form sie Inhalte präsentieren wollen (als Film, PowerPoint-Präsentation, 3D-Modell etc.) und welchen Fokus sie bei einem Thema setzen. Das stärkt auch Zukunftskompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit und Teamarbeit. Lehrkräfte profitieren von einem dynamischeren Unterricht, erhöhter Beteiligung der Schüler:innen sowie der Möglichkeit, den Unterricht schüler:innenzentriert zu gestalten.

Agile Lernformen im Unterricht

Lehrkräfte können agile Methoden wie *Scrum* oder *Kanban* einsetzen, um Aufgaben und Projekte zu strukturieren, etwa im Rahmen des FREI DAY, beim projektbasierten Lernen oder bei der Youth Entrepreneurship Week (siehe „Zum Weiterlesen“). Bei dieser entwickeln Schüler:innen eigene Geschäftsideen, arbeiten in Teams an innovativen Projekten und erlangen unternehmerische Fähigkeiten. Eine *Kanban*-Tafel visualisiert dabei den Erarbeitungsfortschritt, während *Scrum* durch regelmäßige Iterationen und Reflexionen die Selbstorganisation stärkt. Bei der agilen Reflexion reflektieren Schüler:innen am Ende einer Unterrichtseinheit den Lernprozess und adaptieren ihn gegebenenfalls. Beim iterativen Arbeiten passt die Lehrperson durch regelmäßiges Feedback die Inhalte und Methoden kontinuierlich an die Bedürfnisse der Lernenden an.

Beispiel einer Grundschule

An einer Grundschule in Österreich arbeiteten fünf Wochen lang alle Schüler:innen klassenübergreifend jeden Dienstag mit einer agilen Lernmethode zu den Themen Schmetterlinge, Wale und Honigbienen (Dunzendorfer, 2023; Paulus, 2023). Sie hatten verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie sollten beispielsweise herausfinden, wie die Tiere leben, was sie zum Überleben benötigen und welche Geräusche sie machen. Hierzu teilten sich die Schüler:innen selbstständig in Gruppen auf und begannen zu recherchieren, etwa in Büchern oder YouTube-Videos. Die Lernprodukte konnten sie frei gestalten. Viele entschieden sich für Plakate und Lapbooks (Falt- bzw. Klappbücher). Den Erarbeitungsfortschritt visualisierte eine *Kanban*-Tafel. Dazu wurden alle zu erledigenden Aufgaben auf Blättern notiert. Diese wurden dann je nach Bearbeitungsstand (etwa „in Arbeit“ oder „fertig“) in der entsprechenden Rubrik angepinnt. Das sorgte für einen guten Überblick und spornte die Schüler:innen an.

Zum Weiterlesen

Youth Entrepreneurship Week: www.entrepreneurshipwoche.at

Scrum4Schools: www.scrum4schools.org

Cooperatives Offenes Lernen

Theresa Lörincz

Keywords: Cooperatives Offenes Lernen (COOL), Selbstbestimmung, Fehler-toleranz

Cooperatives Offenes Lernen (COOL) ist ein Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt für die Sekundarstufe I und II in Österreich. Es nutzt die gegebenen Freiräume des österreichischen Schulsystems, um in Unterricht und Schulgestaltung neue Wege zu erproben. Ziel ist es, die Schüler:innen auf dem Weg zu einem mündigen Leben zu begleiten. COOL basiert auf den von Helen Parkhurst (1922) entwickelten drei Prinzipien Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung.

Freiheit ermöglicht COOL durch offene Arbeitsphasen für Schüler:innen, durch Wahlaufgaben und Methodenvielfalt – einschließlich E-Learning – sowie mittels der Begleitung durch eine Lehrperson bei der Reflexion von Lernprozessen mittels formativer Formen der *Leistungsbewertung*, etwa durch (Selbst-)Reflexionen oder Portfolios. Diese Neuausrichtung von Schule und Lernen ermöglicht Freiheiten für alle Beteiligten. Die Freiheit zur Selbstbestimmung stärkt die Bindung zu den Inhalten. Auch Freiheit im Denken wird großgeschrieben: COOL

fördert kritisches Denken. Im Klassenrat oder in Schüler:innenparlamenten lernen Schüler:innen beispielsweise, sich eine Meinung zu bilden, diese zu äußern und zu verteidigen sowie die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu tragen.

Kooperationen realisiert COOL für Lehrpersonen in Form von Klassenlehrer:innenteams sowie für Schüler:innen durch regelmäßige Klassenratssitzungen oder kooperative Lernformen. Bei COOL arbeiten Lehrpersonen in Teams. Sie planen, reflektieren und evaluieren ihre Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften und erleben aufgrund dieses partnerschaftlichen Voneinander-Lernens eine Entlastung. Kooperatives Lernen in Teams stärkt soziale Bindungen, kommt auch den Lernenden dieser Altersgruppe entgegen und schafft ein positives Lernumfeld.

Selbstverantwortung versteht COOL im Sinne einer Übernahme von Verantwortung der Lernenden für die Organisation ihrer eigenen Lerntätigkeit. Schüler:innen treffen selbst Entscheidungen, indem sie beispielsweise Prioritäten bei den Lerninhalten setzen und sich ihre Zeit effektiv einteilen.

Schulen organisieren ihre COOL-Stunden in der Regel fächerübergreifend. Sie können Tage oder Teile von Tagen für diese Stunden im Stundenplan verankern. An COOL-Tagen arbeiten die Schüler:innen dann mit schriftlichen Arbeitsaufträgen, die sich an den Lehrplaninhalten orientieren. Sie entscheiden dabei selbst, in welcher Reihenfolge, in welchem Umfang, wo und mit wem sie diese bearbeiten. Schüler:innen können dabei auch eigene Ideen ausprobieren, unkonventionelle Ansätze wagen und damit ihren individuellen Interessen nachgehen. Indem Schüler:innen ihre Lernprozesse in den COOL-Stunden selbst mitgestalten, wird Lernen zu einem persönlichen Prozess, was die Motivation stärkt.

Einige COOL-Schulen haben beispielsweise den FREI DAY implementiert. Damit ermöglichen sie ihren Schüler:innen, selbstständig an den Herausforderungen der Zukunft zu arbeiten. Bei innovativen Lernformaten wie den sogenannten „IMST-Stunden“ der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelschule Imst oder den „IndY-Stunden“ des Schulzentrums Ybbs bestimmen die Schüler:innen einen Teil des Stundenplans selbst mit (siehe „Zum Weiterlesen“). Sie können sowohl Fachförderung als auch Potenzialentfaltungskurse besuchen.

Damit COOL gelingt, bedarf es *Mut* für die Freiheit. Diese schafft wiederum positive Lerngelegenheiten für Schüler:innen. Schon vor 2.500 Jahren spricht Perikles über Freiheit und Mut: „sollt auch ihr das Glück in der Freiheit sehn und die Freiheit im kühnen Mut“ (Perikles, Winter 430/31, zitiert nach Thukydides, 1976, S. 145). Lehrkräfte brauchen den Mut zur Veränderung, um traditionelle Rollen zu überdenken und neue Wege des Lernens zu beschreiten. Sie übernehmen Verantwortung, indem sie in COOL-Stunden Schüler:innen als Lernbegleiter:innen unterstützen. Dieses offene Format verlangt auch Mut zum Scheitern. COOL schafft ein Umfeld, in dem die Beteiligten Fehler nicht als Misserfolg, sondern als Chance zur Weiterentwicklung verstehen.

Die eröffneten Gestaltungsfreiräume ermöglichen ein Erleben von Selbstwirksamkeit. Dabei können Schüler:innen ihre Potenziale entdecken und entfalten. COOL trägt wesentlich zur Demokratisierung des Lernens bei, indem es Schüler:innen mehr Freiheit und Verantwortung überträgt und sie aktiv in den Bildungsprozess einbindet. Sie erhalten die Möglichkeit, sich einzubringen, Entscheidungen zu treffen und zu erleben, wie sich diese auswirken. Das lässt sie den Wert von Bildung und Demokratie erleben.

Zum Weiterlesen

Cooperatives Offenes Lernen (COOL): www.cooltrainers.at

IMST-Konzept: www.hak-imst.ac.at/imst

IndY-Stunden: www.sz-ybbs.ac.at/indy

Literatur

- Adorno, T. W. (1969). Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika. In T. W. Adorno (Hrsg.), Stichwort. Kritische Modelle 2 (S. 113–151). Suhrkamp.
- Altrichter, H. & Reitinger, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen: Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen (S. 475–485). Klinkhardt.
- Arendt, H. (2012 [1970]). Das Urteil. Piper.
- Arendt, H. (2020 [1960]). Vita activa oder Vom tätigen Leben. Piper.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (o. D.). Kompetenzraster und Lernaufgaben. Abgerufen am 4. Februar 2026 von <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/kompetenzraster.html>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. D.). Lehrplan der Volksschule (Allgemeiner Teil). Abgerufen am 4. Februar 2026 von https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_VS.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dudenredaktion (o. D.). Interesse, das. In Duden online. Abgerufen am 9. Mai 2025 von <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Interesse>
- Duncker, L. (2021). Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht. Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens. Kopaed.
- Dunzendorfer, R. (2023, 23. Juli). Scrum4Schools mit den Jüngsten. Abgerufen am 9. Mai 2025 von <https://www.scrum4schools.org/post/scrums4schools-mit-den-j%C3%BCngsten>
- Evermann, C. & Dürr, A. (2023). Mit MEER Freude muss man rechnen. Das Mathemeer – ein Lernsystem für den Mathematikunterricht der Primarstufe vor dem Hintergrund der positiven Bildung und der Mathematikdidaktik. F&E Edition, 29, 20–26. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_29/FE_29_02.pdf
- Feil, R. (2019). Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1304496213/lbw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016BW_ALLG_LFDB_20190712.pdf
- Forst, R. (1996). Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus. Suhrkamp.

- Geier, I. (2018). Selbstorganisiertes Lernen in der schulischen Praxis. *Erziehung & Unterricht*, 168 (9–10), 776–784.
- Geiger, S. (2016). Zur Umsetzung von Partizipation in der musikalischen Bildung: Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Analyse. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-umsetzung-partizipation-musikalischen-bildung-ergebnisse-einer-qualitativ-empirischen>
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGrade-MultiLevel-Methodology (MGML). Barbara Budrich.
- Heß, F., Muth, M. & Inder, A. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse: Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *bem – Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (1), 2–26. <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/44/102>
- Hidi, S. & Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- IQES online (2023). Schüler:innenbefragung Paedakooop Privatschule 2022/23. [unpublizierter Ergebnisbericht]. www.iqesonline.net
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 187–206. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11171/pdf/ZfPaed_1993_2_Krapp_Die_Psychologie_der_Lernmotivation.pdf
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3), 387–406. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5958/pdf/ZfPaed_1999_3_Krapp_Intrinsische_Lernmotivation.pdf
- Lamberts-Piel, C. (2005). Filmmusik und ihre Bedeutung für die Musikpädagogik. *Wißner*.
- Lehnerer, E. (2024). Im Interview die Landesschulprecher:innen. *F&E Edition*, 30, 108–114. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_30/F_E_Edition_30.pdf
- Lehrplan 21 (2016). Suchbegriff: Lebenswelt. Abgerufen am 23. Juni 2025 von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?suchwort=Lebenswelt&code=>
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie – Konzept – Praxis* (1. Auflage). hep.
- Morasch, G. (2018, 12. Juli). Time for exploration and tinkering. *The IB Community Blog*. Abgerufen am 9. Mai 2025 von <https://blogs.ibo.org/sharingpyp/2018/06/12/time-for-exploration-and-tinkering/>
- Murdoch, K. (2015). *The power of inquiry: Teaching and learning with curiosity, creativity, and purpose in the contemporary classroom*. Seastar Education.
- Osterwalder, F. & Reusser, K. (1997). Pestalozzis dreifache Methode – innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (3), 304–370. <https://doi.org/10.25656/01:13362>
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. E. P. Dutton & Company.
- Paulus, A. (2023, 19. April). Lernen fürs Leben. „Scrum4School“ bringt den Unterricht der Zukunft. *MeinBezirk*. Abgerufen am 9. Mai 2025 von <https://www.meinbezirk.at/schwechat/c-lokales/scrums4school-bringt-den-unterricht-der-zukunft-a5994696#gallery=default&pid=html1>
- Pfister, P. (2022). Chrome Music Lab: Song-Maker. *Komposition im digitalen Raster*. *mip journal*, 64, 77.
- Pfister, P. (2024a). Komponieren mit dem SONG MAKER. Einfach kreativ werden im digitalen Raster. *mip journal*, 69, 44–47.
- Pfister, P. (2024b). Musikalische Spuren in jugendlichen Lebenswelten. Plädoyer für die pädagogische Beschäftigung mit Filmmusik. In G. Maas & S. Vollberg (Hrsg.), *Musikalische Spuren und Perspektiven in Film und Beruf* (S. 49–55). Schüren.
- Quenzel, G. & Ott, M. (2023). Beteiligung auf Unterrichtsebene: „... weil ich glaube, man lernt so besser, wenn einen irgendwas interessiert“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.) *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 205–228). Barbara Budrich.
- Rasfeld, M. (2021). *FREI DAY*. oekom.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Suhrkamp.
- Sammer, G. (2007). Music Maker. Die Audio/Video-Software im Musikunterricht. *mip journal*, 19, 31–35.

- Scheffel-Türpisch, N. & Burreh, C. (2019). Le.Ple.fE – Innovatives Unterrichten mit System. *Erziehung und Unterricht*, 169 (3–4), 258–264.
- Svian, H., Dori, Y. J. & Parchmann, I. (2018). How does STEM context-based learning work: what we know and what we still do not know. *International Journal of Science Education*, 40 (10), 1095–1107. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470346>
- Siebert, H. (2014). Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen* (S. 49–68). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_4
- Schürmann, V. (2021). Interesse. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie* (S. 1138). Hamburg.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). Interesse. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 348). Beltz.
- Thukydides (1976). *Geschichte des Peloponnesischen Krieges*. Artemis Verlag.
- UNRIC – Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen (o. D.). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 9. Mai 2025 von <https://unric.org/de/17ziele/>
- van Vorst, H., Fechner, S. & Sumfleth, E. (2018). Unterscheidung von Kontexten für den Chemieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24, 167–181. <https://doi.org/10.1007/s40573-018-0081-z>
- Vilsecker, K. & Wimmer, J. (2015). SoL – Selbstorganisiertes Lernen an der Praxis-NMS: Herausforderung und Chance. *ph.script – Hochschulzeitschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg*, 9, 47–53.
- Vorarlberger Kinderdorf (Hrsg.). (2023). *Konzept Paedakoop. Lebensweltorientierte Betreuung, Wohngruppen, Privatschule*. [unveröffentlichtes Konzeptpapier].



Übung – ausprobieren und dranbleiben

Julia Ha

Übersicht

Warum üben wir?	59	BarCamp	72
Demokratie üben	61	Projektwerkstatt statt 7G	74
Machtungleichgewichte sehen	63	Sozialgeschichte.ch	76
Freundschaften gestalten	65	Offene Hochschullehre	78
Demokratisches Beziehungslernen	68	Kinderrechte mit LUKIRE	80
Mach-was-Tag	70	Demokratiebus	84

„As a classroom community, our capacity to generate excitement is deeply affected by our interest in one another, in hearing one another's voices, in recognizing one another's presence.“ (hooks, 1994, S. 24)

Üben wird oft in Verbindung mit Hausübung gebracht, da steckt das Wort ja schon drin. Aber wer denkt beim Wort üben schon an Wandertage, erlebnispädagogische Tage, Sportwochen oder andere teambildende Angebote? In der Schule üben wir nicht nur Inhalte, sondern auch verschiedene andere Kompetenzen, die für das Zusammenleben in einer Demokratie zentral sind. Der Begriff Übung lässt sich also viel weiter fassen – es beinhaltet auch das Üben von sozialem Zusammenhalt oder einer Anerkennung der vielfältigen Biografien der Schüler:innen. Schule ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Raum gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung. Gleichzeitig prägt sie als zentraler Sozialisationsort unsere Vorstellungen von Zugehörigkeit, Gleichheit und Mitbestimmung. Demokratische Prinzipien wie Partizipation und Anerkennung haben einen hohen ideellen Stellenwert – doch ihre konkrete Umsetzung wird oft erst im Spannungsfeld von Konflikten, Hierarchien und normativen Erwartungen sichtbar.

Beim Zusammenspiel vielfältiger Lebensrealitäten und unterschiedlicher Biografien von Schüler:innen werden beispielsweise Fragen nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Gerechtigkeit und Mitsprache sehr konkret und wichtig. Daran schließen grundsätzliche Fragen an: Wie können demokratische Grundsätze in der Schule thematisiert und erfahren werden? Wie kann Demokratie im Sinne von John Dewey (1916) als Lebensform in der Schule nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt und geübt werden?

Wenn wir von Schule als Übungsraum für demokratisches Verständnis sprechen, bezieht sich das auf alle, die in und mit der Schule wirken: Dazu gehören Lehrpersonen, die ihren Unterricht für das demokratische Üben bereitstellen und dabei kritische und selbstwirksame Handlungsspielräume für sich und ihre Lernenden eröffnen. Es umfasst aber auch die Schulleitungen, die sich mit ihrem Lehrpersonal co-kreativ und co-konstruktiv auf die Suche nach Handlungsspielräumen machen – beispielsweise bei größeren Krisen (etwa der Coronapandemie oder Klimakrise) oder anhaltenden Herausforderungen (zum Beispiel beim Lehrpersonenmangel oder der Digitalisierung). Das gemeinsame Üben verlangt auch nach Beteiligung, Repräsentanz und Anerkennung der vielfältigen Lebensrealitäten und Erfahrungsexpertisen der Lernenden, aber auch deren Eltern. Diese Vielfalt ist nicht neu, sie wurde nur bislang im Unterricht eher selten als Ressource erkannt, wertgeschätzt oder überhaupt wahrgenommen.

Wie kann es gelingen, Schule zum Übungsraum für demokratisches Verständnis zu machen? Wie kann eine Klassengemeinschaft gelingen, in der gegenseitiges Zuhören, gegenseitige Anerkennung und gemeinsames Lernen selbstverständlich

sind – wie bell hooks es im Eingangszitat beschreibt? Welche Methoden und Formate eignen sich, um demokratische Prinzipien in der Schule zu erfahren und einzuüben? Wie wird bereits seit der Antike über den Begriff Übung nachgedacht?

Warum üben wir?

Thomas Beineke

„[W]ir philosophieren nämlich nicht, um zu erfahren, was ethische Werthaftigkeit sei, sondern um wertvolle Menschen zu werden.“ (Aristoteles, 2003, S. 36)

Bereits die antike Philosophie sah die Übung – verstanden als Einüben von Fertigkeiten – als einen Grundbestandteil jegliches Lernens an. Der antiken Gedankenwelt folgend bleibt die Aufgabe des Übens nicht auf eine eingegrenzte Phase begrenzt – etwa Schule, Ausbildung oder Studium, sondern ist Element eines lebenslangen Lernprozesses, der zu einem glückseligen Leben führen soll. Nach Aristoteles (2003, S. 22) wird uns das Glück nämlich „nicht von den Göttern gesandt, sondern durch ethisches Handeln [...], Lernen und Üben zuteil“.

Michel Foucault griff in seinen Überlegungen zur Frage nach der Genese moderner Subjektivität im 20. Jahrhundert diese antiken Ideen auf und entwarf zwei unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff des Übens (Menke, 2001). Die erste versteht Übung im Sinne des englischen Wortes *exercise* und verweist auf die Frage, wie *wir geformt werden*, wie wir uns durch unser eigenes Handeln gleichsam selbst ‚einpassen‘. Üben heißt aus dieser Perspektive Einüben von Regeln, Gewohnheiten und Konventionen in einem wiederholenden Vollzug durch das Subjekt selbst. Die Inhalte, Formen und Zwecke dieses Übens sind fremdbestimmt und vorgegeben. Daher lässt sich Üben in diesem Verständnis auch als Disziplinierung oder Unterwerfung des Subjekts unter Macht und Herrschaft begreifen. So verstanden stabilisiert das Üben vorhandene, oft hierarchische Strukturen. Das lässt sich etwa beim Militär oder anderen autoritären Strukturen, aber auch etwa beim Erlernen eines vorgebenden Systems wie der Sprache beobachten.

Die zweite Perspektive auf das Üben fragt danach, *wie wir uns selbst formen*. Sie betont das Freiheitsmoment in diesem Prozess. Üben im Sinne des französischen Wortes *apprentissage* (Lernen) greift Foucault zufolge den weiten Bildungsbegriff der Antike auf (Foucault, 2009). Dieser konstatiert einen unmittelbaren Zusammenhang von Lebensführung, Ethik und Politik. Ziel des Übens war bereits bei Aristoteles die individuelle Glückseligkeit, das gelungene Leben, das aber nur durch Partizipation am politischen Gemeinwesen realisiert werden kann. Dazu bedarf es wiederum der Verinnerlichung philosophischer Erkenntnis

durch Übung ebenso wie einer tugendhaften, demokratischen Lebensform als aktive:r Bürger:in (Hadot, 2002). Diese Form des Übens aus eigenem Antrieb und eigener Überzeugung kann zum einen das Ent-Üben disziplinärer Praktiken bedeuten – etwa in der bewussten Entscheidung (siehe Begriff „Entscheidung“) für eine gender- und diskriminierungssensible Sprache oder in Form einer selbst-reflexiven Auseinandersetzung mit Ressentiments und Stereotypen. Zum anderen hat Übung im Sinne einer *apprentissage* eine ästhetische Grundierung. Was das bedeutet, kann das Beispiel eines Orchesters oder eines Theaterstücks verdeutlichen: Die eigene, durch Übung gewonnene künstlerische Fähigkeit tritt beim Zusammenspiel in eine Synergie oder Resonanz mit anderen Menschen und wird dadurch zu etwas Reicherem, ohne dass der oder die Einzelne darin verschwindet.

In beiden Perspektiven kann Übung als Medium der Subjektivierung gedacht werden, wie wir also durch das Üben uns selbst zu entweder fremdbestimmten oder freien Menschen machen können. Sowohl Disziplinierung und (Selbst-) Kontrolle als auch Autonomie, Selbstbestimmung und Mündigkeit (siehe Begriff „Mündigkeit“) sind demnach Resultat eines praktischen Selbstbezugs, den es so ohne das eigene Tun und Üben, das heißt ohne die eigene Lebenspraxis, gar nicht geben würde (Menke, 2001, S. 288–289).

Bemerkenswerterweise thematisierten schon die Reflexionen der antiken Philosophie die wechselseitige Abhängigkeit von geistiger und körperlicher Übung, die in gegenwärtigen Diskussionen zur sogenannten bewegten Schule wieder anklingen (Zimmermann, 2022). Medizinische, pädagogische, politische und philosophische Ideen konvergieren in den antiken Vorstellungen von Lebenskunst, Selbstsorge und Demokratie. Die Grundannahmen dieses antiken Weltbilds stützen sich freilich auf eine grundlegend sinnvolle und harmonisch imaginierte gesellschaftliche und kosmische Ordnung. Das mag uns, die wir in einer spätmodernen Gesellschaft leben und nahezu alltäglich an die multiplen Krisen erinnert werden, etwas fremd erscheinen.

Für eine Demokratisierung von Schule ist das doppelte Verständnis von *Übung* insofern interessant, als es die Bedeutung des praktischen Tätigseins der Schüler:innen in den Fokus rückt. Schulalltägliche Praktiken und Übungen können so konzipiert werden, dass sie den Weg zu einem mündigen und kritischen Subjekt ebnen helfen, anstatt durch das monotone Einüben von Konventionen und unhinterfragtem Lernstoff ein passives Selbst- und Weltverhältnis der Schüler:innen zu begünstigen. Schule kann vielmehr dazu beitragen, das Zutrauen der Lernenden in ihre eigene kritische Urteilskraft zu fördern, sie durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (siehe Begriff „Selbstwirksamkeit“) und Autonomie zu bestärken sowie den Fokus generell mehr auf die spielerischen, kreativen, dynamischen und durchlässigen Anteile des Menschen zu legen und so die Bildung von Subjekten anstiften, die sich auf das Abenteuer Demokratie als Übung und Lebensform einlassen können und wollen (Robaszkiewicz, 2017).

Demokratie üben

Julia Ha

Während Foucaults doppelte Perspektive des Übens die Ambivalenz zwischen Disziplinierung und Selbstbefreiung hervorhebt, haben die Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire und die kritische und engagierte Pädagogik bell hooks diesen Gedanken in emanzipatorischer Weise weiterentwickelt. Freire (2021) versteht Bildung stets als politischen Akt. Lernen ist kein bloßes Einüben von Vorgegebenem, sondern muss zu einem „Bewusstwerden“ führen, das Unterdrückung sichtbar macht, um Veränderung zu ermöglichen. hooks (1994) knüpft daran an und fordert Lernräume ein, in denen Subjekte mit ihren Erfahrungen ernst genommen werden und Wissen in einem dialogischen, gleichberechtigten Prozess entsteht. Diese Form des Übens zielt nicht auf die Anpassung an bestehende Strukturen, sondern auf deren kritische Transformation, wie sie zum Beispiel in Schulen möglich werden kann.

Im vorigen Beitrag wurde das „Ent-üben“ als bewusste Praxis beschrieben, um Ungleichheit und Diskriminierung nicht zu reproduzieren. Daran anknüpfend macht Gaytri Spivak (Spivak, 2012; Spivak & Harasym, 2014) deutlich, dass dieses kritische Üben nicht nur ein Hinzulernen, sondern ein „Verlernen“ erfordert. Darin beschreibt sie das bewusste Verlernen internalisierter Vorurteile, hegemonialer Narrative und vermeintlicher Selbstverständlichkeiten. Demokratie bedeutet demnach, sowohl neue Fertigkeiten der Partizipation zu entwickeln als auch alte, unterdrückende Denk- und Handlungsmuster abzulegen.

In dieser Verbindung dieser Perspektiven wird deutlich: Demokratie als Übung ist kein neutraler Prozess, sondern eine Praxis der Selbst- und „Umwelt“veränderung. Sie verlangt, schulische Routinen so zu gestalten, dass Schüler:innen nicht nur Regelhaftigkeit einüben, sondern auch befähigt werden, Konventionen zu hinterfragen, Ungleichheiten zu erkennen und gemeinsam neue Formen des Zusammenlebens zu imaginieren. Damit verschiebt sich der Fokus von einem bloßen disziplinierenden Training hin zu einer kritischen, kreativen und partizipativen Praxis, die Demokratie als offene Lebensform erfahrbar macht.

Mit verschiedenen Übungen des Demokratietrainingsprogramms *Betzavta* können Schüler:innen unterschiedliche demokratische Prinzipien erleben. Sie können beispielsweise Selbstwirksamkeit und Anerkennung in Aushandlungsprozessen erfahren oder reflektieren, wer über Zugehörigkeit entscheidet (etwa im Zusammenhang mit Diskriminierung, Ausgrenzung oder Interessenskonflikten). Die Lernenden können üben, auch bei Konflikten und Meinungsverschiedenheiten die Interessen aller zu berücksichtigen und gemeinsame Lösungen auszuhandeln. Das Beispiel von Jürgen Schlicher und Rabia Küçükşahin beschreibt eine konkrete *Betzavta*-Übung, die zum Nachdenken darüber anregt, in welchem

Verhältnis Machtungleichgewichte und die machtvolle Durchsetzung von Interessen zu grundlegenden demokratischen Prinzipien wie Gleichberechtigung, Anerkennung und Kompromissorientierung stehen. Sharujaa Santhirasegarams Beispiel vermittelt einen Eindruck von konkreten Übungen zur Demokratie im Rahmen eines vierwöchigen Projekts in einem Hort. Dort bearbeiteten Kinder gemeinsam die Themen Rassismus, Mobbing, Respekt und soziale Beziehungen.

Zusammenarbeit und das Aushandeln (auch vorübergehender) gemeinsamer Lösungen stehen als zentrale demokratische Prinzipien im Vordergrund des Beispiels von Dominik Widmer und seinen Schüler:innen zum Beziehungslernen. Sie beschreiben, über welche institutionalisierten Elemente des sozialen Lernens die Schüler:innen an ihrer Schule verfügen. Auch an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg gibt es verschiedene Formate zum Demokratielernen. Schulleiterin Julia Marte-Schwald beschreibt unter anderem den FREI DAY, bei dem die konstruktive Zusammenarbeit und das eigenverantwortliche Handeln der Schüler:innen eine zentrale Rolle spielen. Kooperations- und Diskursformate können nicht nur in Präsenz, sondern auch online stattfinden – dafür stehen entsprechende Konzepte und Anwendungen zur Verfügung. Martina Ott beschreibt am Beispiel des Konzepts BarCamp, wie Vernetzungs- und Austauschräume für Demokratielernen organisiert werden können.

Auch kritisches Denken und Verantwortungsübernahme benötigen mündige Bürger:innen in einer demokratischen Gesellschaft. Schüler:innen können dies in verschiedenen Formaten des eigenverantwortlichen, selbstständigen Lernens üben. Tobias Kammer beschreibt dies eindrücklich am Beispiel einer Projektwerkstatt, bei der Schüler:innen acht Wochen lang zu einem selbst gewählten Thema arbeiten. Thomas Metzger beschreibt das forschende Lernen im Projekt *sozialgeschichte.ch*, bei dem eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen eine zentrale Rolle spielen. In dem Projekt bereiten Studierende der Pädagogischen Hochschule St.Gallen gemeinsam mit Dozierenden sozialgeschichtliche Inhalte für die Öffentlichkeit auf. Dabei legen die Studierenden unter anderem selbst die Themenschwerpunkte fest, mit denen sie sich auseinandersetzen wollen. Thomas Rhyner schildert in seinem Beispiel, wie Studierende in der Lehre besser beteiligt werden und selbstständiger lernen können. Achtsam und ehrlich berichtet er, welche Möglichkeiten das Zulassen von selbstverantwortlichem Arbeiten ermöglichen kann.

Auch die Gestaltung von Lernsettings kann kritisches Denken, Selbstverantwortung und Fehlerfreundlichkeit fördern, wie Thomas Kirchschräger und Lukas Tobler anhand der Lernumgebung LUKIRE zeigen. An verschiedenen Lernstationen können sich Kinder und Jugendliche mit Kinderrechten auseinandersetzen. Dadurch leistet LUKIRE einen Beitrag zur Umsetzung und zum Einüben von Kinder- und Menschenrechten. Nicolai Kozakiewicz und Andreas Stadelmann stellen das Konzept Demokratiebus vor. Auch dieser stellt problem- und

handlungsorientierte Lernarrangements zu verschiedenen Themen rund um politische Bildung und Demokratielernen zur Verfügung.

Die Beispiele zeigen, dass der schulische Alltag so gestaltet sein kann, dass Schüler:innen lernen, sich im öffentlichen Raum zu positionieren, Verantwortung zu übernehmen und unterschiedliche Perspektiven auszuhandeln – etwa in Diskursformaten oder zu selbst gewählten Themen. Demokratische Bildung an Schulen darf nicht nur als Teilbereich einzelner Fächer (wie Politische Bildung) gedacht werden, sondern sollte als Haltung bzw. Kultur die gesamte Schule durchziehen. Das bedeutet auch, dass Lehrpersonen sich als Begleiter:innen demokratischer Prozesse verstehen, die Kritik nicht nur zulassen, sondern aktiv fördern und produktiv machen. Nur so kann Schule zu einem Ort werden, an dem das Wir einer demokratischen Gemeinschaft immer wieder neu gedacht, verhandelt und geübt wird.

Machtungleichgewichte sehen

Jürgen Schlicher & Rabia Küçükşahin

Keywords: Betzavta, Macht, Fairness

Demokratieerziehung ist eine zentrale Aufgabe von Schulen. Doch wie können Schüler:innen nicht nur etwa über Demokratie lernen, sondern diese auch tatsächlich erleben und in den Schulalltag integrieren? Das ursprünglich vom Adam-Institut in Jerusalem entwickelte Demokratieerziehungsprogramm *Betzavta* (auf Deutsch: Miteinander; Maroshek-Klarman, 2003) bietet erfahrungsbasierte Methoden an, um demokratische Prinzipien auch im Schulalltag zu verankern (Ulrich et al., 1997). Eine zentrale Übung von *Betzavta* ist das „Karten sammeln“.

Bei der Übung erhalten die Schüler:innen jeweils eine Moderationskarte. Die Aufgabe lautet: Wer nach zehn Minuten die meisten Karten hat, darf eine Regel aufstellen, die für alle im Raum verbindlich gilt. Welche Dynamiken bei dieser Übung entstehen können, zeigt beispielsweise die vom Österreichischen Rundfunk produzierte Dokumentation *Das Demokratie-Experiment* (siehe „Zum Weiterlesen“). Wer setzt sich durch und wie? Bestimmen am Ende die Lauten, die Schläuen oder die Mehrheit? Was ist mit denjenigen, die nicht mitbestimmen konnten oder wollten? Und wer hält sich an die Regel? Wie fühlt es sich an, benachteiligt zu werden? Wer hat die Möglichkeit, Regeln zu bestimmen, wie genutzt? Welche Positionen und Bedürfnisse steckten hinter den jeweiligen Handlungen? Die Übung lädt auch zu einer Reflexion darüber ein, wie derartige Entscheidungsprozesse sonst in der schulischen Realität ablaufen. Sie macht konkret erlebbar, was Machtungleichgewichte bedeuten und wie sie gesellschaftlich

bzw. im schulischen Alltag wirken. Die Übung zeigt auch, dass es manchmal gar nicht so sehr um die Inhalte bestimmter Regeln geht, sondern darum, die eigenen Interessen (machtvoll) durchzusetzen – und zwar ohne die Interessen anderer berücksichtigen zu wollen.

Betzavta geht insofern über klassische politische Bildung hinaus, als es nicht nur Wissen über Demokratie vermittelt, sondern die Schüler:innen demokratische Prinzipien praktisch erleben, ausprobieren und einüben lässt. Es ermöglicht den Lernenden eine Erfahrung konstruktiver Selbstwirksamkeit. Im Zentrum stehen dabei Begriffe wie Gleichwertigkeit, Partizipation und Gewaltenteilung. Dabei wird deutlich: Demokratie ist nicht nur ein politisches System, sondern die gelebte Aushandlung von Konflikten in einer Gesellschaft (oder in einem Klassenzimmer). Demokratie schützt mich als Individuum und als Teil einer Gruppe, indem sie mir sowohl unveräußerliche Rechte als auch Gestaltungsmöglichkeiten garantiert.

Andere, oft spielerische *Betzavta*-Übungen ermöglichen es Schüler:innen, zu erleben und erarbeiten, was Fairness bedeutet, wie Freiheit umgesetzt werden kann und welche Widersprüche sich beispielsweise zwischen dem Schutz vor Diskriminierung und der Meinungsfreiheit ergeben können. Im Kern geht es bei den Übungen immer darum, wie Konflikte gelöst werden können. Unter dem Leitsatz „Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit für alle Beteiligten“ wird ein Raum eröffnet, in dem kreative Lösungen erarbeitet werden können. Das Ziel ist es, den hinter den Positionen liegenden Bedürfnissen gerecht zu werden.

Lehrkräfte vermitteln bei *Betzavta* kein Wissen, sondern sind Moderator:innen. Sie schaffen lediglich den Rahmen, in dem die Schüler:innen ihre eigenen Erfahrungen bei alltäglichen Entscheidungsprozessen machen können – als Individuum ebenso wie als Gruppe. Sie unterstützen die Lernenden dabei, ihren Blick auf die Demokratierelevanz dieser Prozesse zu schärfen. Entscheidend sind dafür Offenheit, die Bereitschaft zur Reflexion und die Fähigkeit, Ambiguitäten, also Widersprüchliches, auszuhalten. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht bei *Betzavta*-Übungen häufig darin, Kontrolle (oder Macht) abzugeben und Prozesse ergebnisoffen zu gestalten. Hierfür sind entsprechende Aus- und Fortbildungen essenziell.

Die *Betzavta*-Moderator:innen konnten in der Praxis beispielsweise erleben, dass sich auf Initiative der Schüler:innen ganze Schulen – inklusive Eltern, Pädagog:innen und Schulleitung – auf neue Regelungen zum Umgang mit Diskriminierung, auf eine Neugestaltung des Pausenhofs, auf das leidige Thema saubere Toiletten oder auf Regeln zur Handynutzung einigen konnten. Für Nachhaltigkeit sorgen einige Schulen inzwischen, indem sie über regelmäßige Menti-Umfragen versuchen herauszufinden, welche weiteren wichtigen Themen die Schulgemeinschaft angehen will.

Damit *Betzavta* langfristig wirken kann, sollte es als integraler Bestandteil der schulischen Organisationsentwicklung verankert und so Teil eines demokratischen Schulklimas werden.

Zum Weiterlesen

Diversity Works: www.diversity-works.de/workshops/betzavta

ORF-Dokumentation „Das Demokratie-Experiment“: www.youtube.com/watch?si=OyD7Mcd6__L1YhVM&v=R4ktY8QtA48&feature=youtu.be

Maroshek-Klarman, U. & Rabi, S. (2015). Mehr als eine Demokratie. Bertelsmann Stiftung.

Freundschaften gestalten

Sharujaa Santhirasegaram

Keywords: Sozialkompetenz, Mobbingprävention, Zugehörigkeit

Im Februar 2024 führte ich – Betreuerin im Hort Pünten 1 in Zürich – ein vierwöchiges Projekt durch, um die sozialen und demokratischen Kompetenzen von Kindern im Primarschulalter zu stärken. Die Schwerpunktthemen des Projekts waren Rassismus, Mobbing, Respekt und Freundschaft – vermittelt über vielfältige, aktivierende Methoden. Die Kinder übernahmen dabei eine aktive Rolle: Sie entwickelten Inhalte mit, reflektierten ihre Erfahrungen und formulierten gemeinsam Werte. Mein Ziel war es, demokratische Prinzipien nicht nur theoretisch zu erklären, sondern sie auch für die Kinder im Alltag erlebbar zu machen.

Projektaufbau und Organisation

Gemeinsam mit dem pädagogischen Team des Hortes entwickelte ich ein Konzept. Das Projekt sollte vier Wochen dauern, jede Woche sollte einem Thema gewidmet sein. Jeweils eine Kleingruppe plante im Team „ihre“ Woche und entwarf dazu passende Materialien. Die entsprechenden Aktivitäten wurden in einem Wochenplan dokumentiert. Die teilnehmenden Kinder bekamen jeweils einen Stempelpass. Am Ende jeder Sequenz bekamen sie für ihre Teilnahme und ihr aktives Mitmachen einen Stempel. Der Pass war eine zusätzliche Motivation: Die Kinder wollten sich nicht nur Wissen aneignen, sondern auch ihren Pass lückenlos mit Stempeln füllen. Wir arbeiteten in altersgemischten Gruppen (mit Kindern zwischen sechs und zehn Jahren). Die täglichen Einheiten dauerten zwischen 45 und 80 Minuten und fanden meist mittags oder nachmittags statt.

Woche 1: Rassismus sichtbar machen – Vielfalt gestalten

Wir setzten uns mit den Themen Herkunft, Identität und Diskriminierung auseinander. Die Kinder gestalteten individuelle Handumrisse, die wir auf einer Weltkugel anordneten – das so entstandene Kunstwerk symbolisiert Vielfalt und Zusammenhalt. Ergänzend dazu sahen wir ein Video über Melanin (siehe „Zum Weiterlesen“) und lasen gemeinsam das Bilderbuch *Sulwe* (siehe „Zum Weiterlesen“). Im anschließenden Gespräch tauschten wir uns über den Begriff Hautfarbe aus.

Woche 2: Mobbing verstehen – Empathie entwickeln

Der Schwerpunkt dieser Woche lag auf dem Thema Ausgrenzung. Beim „Rollen spiel des Ignorierens“ wurde ein Kind absichtlich nicht beachtet. In der Auswertung des Spiels beschrieben die Kinder, wie sich das anfühlte. Sie entwickelten Ideen, um Ausgrenzung zu verhindern. Das sogenannte Apfelbeispiel (siehe Abbildung 8) verdeutlichte sprachliche Gewalt: Ein äußerlich schöner Apfel wurde beleidigt und war im Innern verfärbt – ein Sinnbild für seelische Verletzungen.



Abbildung 8: Übung mit dem Apfel

Woche 3: Respekt als Haltung – Regeln gemeinsam formulieren

Ausgehend vom Video *Knietzsche und der Respekt* (siehe „Zum Weiterlesen“) sammelten die Kinder Begriffe, die aus ihrer Sicht Respekt ausdrücken. Anschließend erklärten sie diese und formten aus den Begriffen eine Wortwolke in Glühbirnenform. Das gemeinsam erstellte Denkbild zeigt, wie wir miteinander umgehen wollen (siehe Abbildung 9).

Reflexion

Das Projekt zeigt, wie Demokratiepädagogik lebendig umgesetzt werden kann. Die Kombination aus emotionalem Lernen, kreativen Methoden und Reflexion gab den Kindern Raum zur Mitgestaltung. Sie setzten sich mit wichtigen gesellschaftlichen Themen auseinander und erlebten, dass ihr Handeln und ihre Meinung zählen.

Zum Weiterlesen

Nyong'o, L. (2021). Sulwe. Mentor.

Video *Knietzsche und der Respekt*: www.youtube.com/watch?v=Lah73VwTLvo

Video von *Der Elefant*: Warum gibt es unterschiedliche Hautfarben?: www.youtube.com/watch?v=NrrWjZRibMI

Demokratisches Beziehungslernen

Dominik Widmer & Schüler:innen der Schule Trogen

Keywords: Morgenkreis, Klassenrat, Schüler:innenparlament

An der Schule Trogen in der Schweiz gibt es verschiedene institutionalisierte Elemente, die Schüler:innen soziales Lernen und das Einüben demokratischer Kompetenzen ermöglichen. Im Folgenden beschreiben Schüler:innen aus ihrer Sicht den Morgenkreis, ein Ritual, mit dem der Schultag beginnt, sowie den Klassenrat und den sogenannten Niderenrat – so heißt an der Schule das Schüler:innenparlament.

Morgenkreis

Der Morgenkreis ist uns ein sehr wichtiges Unterrichtselement. Dabei geht es um Beziehungslernen. Beim Morgenkreis können alle von sich und von ihren Stimmungen erzählen, er beinhaltet immer auch Sachlernen von Themen, die sonst im Unterricht kaum Platz finden. Inhaltlich liegt die ganze Arbeit bei den Kindern, die Lehrpersonen geben nur die Form vor – es handelt sich also um ein sehr partizipatives Ritual. Bei uns gibt es ganz viele Ämtli (kleine Aufgaben, die einzelne Schüler:innen turnusmäßig übernehmen). Eines davon ist das Ämtli Morgenkreis. Bevor alle da sind, muss das Ämtli Morgenkreis sich vorbereiten. Wenn alle da sind, wird der Morgenkreis gestartet. Als erstes wird das Datum eingestellt und drei verschiedene freiwillige Kinder nennen es in unseren drei Unterrichtssprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Danach schauen wir,

ob es etwas Wichtiges zum Tag zu sagen gibt, beispielsweise ob jemand fehlt oder ob etwas Spezielles auf dem Programm steht. An dieser Stelle sollten unbedingt auch tagesaktuelle Ereignisse (aus der Weltpolitik) ihren Platz finden. Die weitere Gestaltung des Morgenkreises ist immer wieder unterschiedlich. Wir ändern sie meist quartalsweise.

Klassenrat

In jeder zweiten Woche findet bei uns der Klassenrat statt. Auch dies ist ein institutionalisiertes Element zum Einüben demokratischer Kompetenzen. Nach der Begrüßung machen wir eine sogenannte Wow-Runde. Ein Wow gibt es für Schüler:innen, die etwas sehr gut gemacht haben oder sich etwas getraut haben, zum Beispiel: „Ich gebe mein Wow Tim, weil er in Mathe immer so konzentriert arbeitet.“ Ein Wow kann man aber auch sich selbst oder einer Gruppe geben. Als nächstes sprechen wir über das Klassen- und Schulklima. Wenn es Diskussions-themen gibt, die für die ganze Schule relevant sind, nimmt unser sogenanntes Niderenratkind – also unsere Vertretung im Schüler:innenparlament dies mit in dessen nächste Sitzung.

Anschließend behandeln wir die Punkte auf der Tagesordnung. Dort können alle Themen aufschreiben, die sie gerne besprechen möchten, die sie stören oder auch Vorschläge, was die Klasse gemeinsam machen könnte – zum Beispiel einen Pyjama- oder Kaugummitag, eine neue Garderobenordnung oder wie mit einem Konflikt bei Pausenspielen umgegangen werden soll. Danach folgt der Punkt „Aus dem & für den Niderenrat“. Hier werden alle Anliegen für das Schüler:innenparlament besprochen, beispielsweise die Idee einer schulweiten Talentshow. Oft erzählen die Vertreter:innen im Niderenrat auch noch etwas Wichtiges, was dort besprochen wurde. Zum Abschluss erhält die Klassenratsleitung von drei Kindern ein Feedback. Der Klassenrat soll bewirken, dass sich alle wohlfühlen, es allen gut geht und es weniger Streit gibt.

Niderenrat

Der Niderenrat ist unser Schüler:innenparlament, benannt nach dem Ortsteil Nideren. Jede Klasse wählt im Klassenrat ein Kind, das die Klasse dort vertritt. Der Niderenrat trifft sich wöchentlich zu einer Sitzung, zusammen mit Herrn Widmer, der das Protokoll führt und den Rat bei den anstehenden Themen unterstützt. Im Niderenrat werden Anliegen besprochen und entschieden, die die ganze Schule betreffen. Häufig diskutiert der Niderenrat aber auch über das Schulhausklima sowie über die Grundregel der Schule („Ich trage Sorge zu mir, zu dir und zu den Dingen“). Außerdem bereitet der Niderenrat die regelmäßigen Vollversammlungen vor, bestimmt, welches Kinderrecht wir bei der nächsten

Vollversammlung thematisieren wollen, und überlegt, welche Aufträge dort in den Gruppen bearbeitet werden sollen.

Der Niderenrat hat in den letzten Jahren schon einiges erreicht, etwa die Verlegung einer Schulbushaltestelle, eine nachhaltige Schulplatzgestaltung oder die Organisation von Talentshows (siehe Abbildung 10).



Abbildung 10: Das hat der Niderenrat schon erreicht (Foto: Dominik Widmer)

Zum Weiterlesen

Weitere Beispiele zur Schule Trogen finden sich im Kapitel „Selbstwirksamkeit“ (Dominik Widmer) und im Kapitel „Entscheidung“ (Dominik Widmer & Schüler:innen).

Ein Beispiel zum soziokratischen Klassenrat von Juliana Gras findet sich im Kapitel „Entscheidung“.

Mach-was-Tag

Julia Marte-Schwald

Keywords: FREI DAY, Vollversammlung, Klassenrat

Im Schuljahr 2019/2020 begannen die Praxisvolks- und die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Österreich) mit einem groß angelegten Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel einer ganztagig verschränkten, altersgemischten und inklusiven Schule. Im rhythmisierten Tagesablauf der verschränkten Ganztagesklassen spielen die ausgewogene Abwechslung von Lern- und Freizeit sowie eine aktive Teilhabe der Schüler:innen eine zentrale Rolle. Hierzu etablierten die Schulen verschiedene Elemente, Methoden und

Angebote, mithilfe derer Schüler:innen demokratische Kompetenzen erwerben und einüben können.

Volksschulkreis und Klassenrat

In allen Klassen von der 1. bis zur 8. Schulstufe werden wöchentlich Klassenratsitzungen abgehalten. In der 1. bis 3. Schulstufe gibt es zusätzlich in regelmäßigen Abständen einen sogenannten Volksschulkreis – ein Zusammentreffen aller Schüler:innen dieser Schulstufen, bei dem diese einerseits wichtige Themen und Konflikte diskutieren und andererseits Würdigungen und Rituale feiern. Die Kinder bringen sich aktiv ein und haben stets Vorschläge parat, was diskutiert und abgestimmt werden soll.

Ein Thema war beispielsweise der Lärm in der Kantine, der viele störte. Aus den vielfältigen Vorschlägen zur Lärmreduktion wurden mittels Abstimmung einige ausgewählt, die dann umgesetzt wurden, etwa die Verwendung von Tischsets, Regelungen zur Sprechlautstärke sowie das Einüben von Tischmanieren. Sowohl Kinder als auch Lehrpersonen konnten ihre Standpunkte äußern und besonders Schüler:innen schätzten es, dass ihnen zugehört wurde. Dadurch dass die Schüler:innen sich selbst einbringen und über ihre Vorschläge und Maßnahmen abstimmen, werden diese von allen besser akzeptiert und eingehalten. Das wirkt sich sehr positiv auf das Schulklima aus.

Mach-was-Tag und FREI DAY

Im Rahmen des Mach-was-Tags (in der Primarstufe) und des FREI DAY (in der Sekundarstufe) steht jeden Freitag ein Zeitfenster zur Verfügung, in dem sich die Schüler:innen selbstständig mit einem Thema auseinandersetzen – orientiert an den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen. Dabei übernehmen Schüler:innen Verantwortung und erleben, dass ihr Handeln Wirkung zeigt. Sie können demokratische Prozesse erproben und das Unterrichtsgeschehen selbst beeinflussen. Am Ende jedes Semesters präsentieren alle Projektgruppen voller Stolz ihre Ergebnisse im großen Rahmen allen Mitschüler:innen der jeweiligen Stufe. Beim FREI-DAY-Fest Vorarlberg waren die Praxisvolks- und die Praxismittelschule zudem gemeinsam mit zehn weiteren Schulen eingeladen, ihre Projekte einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen. Im Februar 2025 hatten sie zudem die Möglichkeit, ihre Projekte aus den Bereichen Solartechnik, Umwelt & Klima sowie Flucht & Migration Margret Rasfeld und Ute Puder zu präsentieren. Außerdem stand die Generalprobe des Mitmach-Theaterstücks *Ottos Müllkrise* an (siehe „Zum Weiterlesen“). In dem Stück helfen mutige Volksschulkinder dem Fischotter Otto, sein großes Müllproblem zu lösen. Luca, ein Schüler, sagte im anschließenden Gespräch mit Margret Rasfeld: „Ich finde es cool, dass Sie den FREI DAY erfunden haben.“

Zum Weiterlesen

Das Beispiel zu *Ottos Müllkiste* von Kerstin Kratky sowie ein Beitrag von Margret Rasfeld zum FREI DAY finden sich im Kapitel „Mündigkeit“.

17 Ziele für nachhaltige Entwicklung: sdgs.un.org/goals

BarCamp

Martina Ott

Keywords: BarCamp, Selbstorganisation, Interaktivität

BarCamps sind partizipative und offene Großgruppenveranstaltungen, bei denen die Teilnehmenden selbst Themen vorschlagen, voneinander lernen und gemeinsame Entscheidungsprozesse gestalten. In der Schule bieten sie die Möglichkeit, demokratische Prinzipien erfahrbar zu machen, indem Schüler:innen Verantwortung übernehmen, mitbestimmen und ihre Interessen konstruktiv einbringen. Sie weisen folgende Kriterien auf:

- *Offen für alle:* Jede:r Interessierte ist eingeladen, sich aktiv zu beteiligen, unabhängig von Hintergrund oder Wissen. Es gibt keine Hierarchien und keine Zuhörer:innen. Alle Teilnehmenden gestaltet das BarCamp gleichermaßen aktiv mit.
- *Selbstorganisierte Sessions:* Die Themen innerhalb der Sessions entstehen spontan zu Beginn der Veranstaltung, indem die Teilnehmenden Vorschläge einbringen. Aus diesen Vorschlägen wird gemeinsam eine Tagesordnung erstellt. Eine Session ist dabei eine Arbeits- oder Diskussionsrunde zu einem bestimmten Thema, die meist 30 bis 60 Minuten dauert und von einer Person moderiert oder mit einem kurzen Input eröffnet wird. So entsteht ein vielfältiges Programm, das die Interessen der Teilnehmenden widerspiegelt.
- *Interaktive Formate:* In den Sessions sind die Formate grundlegend frei wählbar. Häufig sind sie aber interaktiv, beispielsweise durch Workshops oder Diskussionsrunden. Selten werden frontale Formate, wie klassische Vorträge, eingesetzt.

BarCamps dauern meist ein bis zwei Tage. Sie können sowohl in Präsenz als auch online stattfinden. Wie viele Personen an einem BarCamp teilnehmen, hängt vom Thema ab – es gibt Veranstaltungen mit 30 ebenso wie mit 300 Teilnehmer:innen.

Beispiel für ein Online-BarCamp

Am 1. Juni 2022 fand ein Online-BarCamp zum Thema „Demokratie in der Schule. Wie können Schüler*innen mitbestimmen?“ statt. Dabei kamen unter anderem Lehrpersonen, Schüler:innen, Elternvertreter:innen, Schulleitungen, Wissenschaftler:innen sowie Mitarbeitende von Jugendorganisationen aus der gesamten Bodenseeregion zusammen, um ihre Erfahrungen miteinander zu teilen. Die Ankündigung und Organisation des BarCamps inklusive aller relevanten Links, fand über eine Website statt. Auf einer Art digitaler Pinnwand, dem sogenannten *Padlet*, konnten Teilnehmende bereits vorab Vorschläge für Sessions machen. Das BarCamp wurde mit der Videokonferenz-Software *Zoom* durchgeführt. Es begann mit einem gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmer:innen auf der Online-Whiteboard-Plattform *Flinga*. Dazu erstellten diese jeweils einen Avatar und beschrieben sich selbst mit drei Hashtags.

Die Planung der Sessions fand ebenfalls auf *Padlet* statt. Durch das Verteilen von Herzen (im Sinne von Likes) signalisierten die Teilnehmer:innen ihr Interesse an den einzelnen Sessions. Geplant waren zwei Blocks mit jeweils einstündigen Sessions. Die Teilnehmer:innen einigten sich darauf, dass jeweils vier Sessions parallel stattfinden (siehe Abbildung 11).

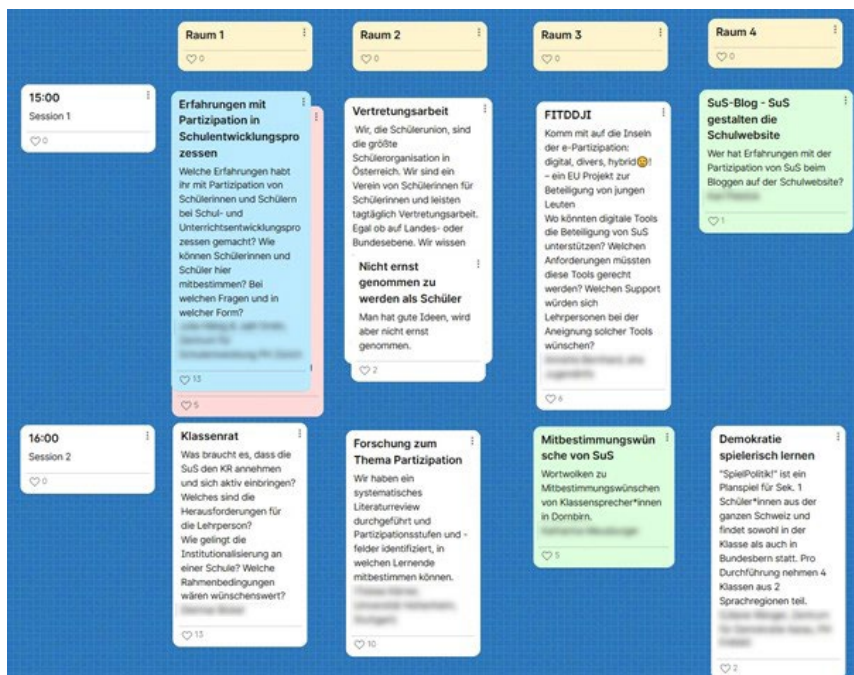


Abbildung 11: Virtuelle Sessionplanung mit *Padlet*

Obwohl es bei BarCamps meist keine festen Referent:innen gibt, wurden die Teilnehmer:innen bei diesem BarCamp durch einen Impulsvortrag auf das Thema eingestimmt. Danach startete der erste Block mit Sessions – für jede Session gab es in *Zoom* eine Breakout-Session. Dadurch konnten die Teilnehmer:innen jederzeit in einen anderen virtuellen Raum wechseln. Nach beiden Blocks gab es noch einen gemeinsamen Ausklang über ein *Mentimeter* zur Frage: „Was nimmst du für dich von dieser Veranstaltung mit?“

Tipps für virtuelle BarCamps:

- Die virtuelle Umgebung muss vorbereitet sein.
- Das Veranstaltungsteam sollte verschiedene Funktionen abdecken: Moderation, Hosts für Empfang und Technik.
- Es sollten unterschiedliche, aber erprobte Onlinetools verwendet werden.
- Das Veranstaltungsteam sollte eine funktionsfähige technische Ausstattung sowie eine stabile Internetverbindung sicherstellen.

Zum Weiterlesen

Erklärvideo BarCamp: youtu.be/jLnISFPxGWg

Muuß-Merholz, J. (2019). Barcamps & Co: Peer to Peer-Methoden für Fortbildungen. Beltz.

Projektwerkstatt statt 7G

Tobias Kammer

Keywords: Eigenverantwortung, Projektunterricht, Metakognition

Klassischer Unterricht folgt meist einer vertrauten Choreografie: Die Lehrkräfte stellen Aufgaben und die Lernenden bearbeiten diese – ganz im Sinne des 7G-Prinzips (Gleichaltrige Schüler:innen lösen bei der gleichen Lehrkraft im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit möglichst dem gleichen Ergebnis). Doch wie viel Raum bleibt dabei für eigenverantwortliches Handeln? Wenn nicht nur die Aufgaben, sondern auch die Wege und Ziele bereits vorgegeben sind, ist das Ergebnis oft vor allem eines: vorhersehbar. Der radikale Gegenentwurf zum 7G-Lernen wäre ein Unterricht ganz ohne Vorgaben. Jedoch erzeugt völlige Offenheit Ziellosigkeit, die auch nur selten eine gute Bedingung für produktives Lernen ist. Ein Mittelweg für das Einüben von demokratischen Methoden im Unterricht ist die Projektwerkstatt. Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen gehen hier gemeinsame Wege für ein eigenverantwortliches Lernen.

Die Idee der Projektwerkstatt

Als Lösung zwischen diesen beiden Polen entstand in den vergangenen Jahren ein Unterrichtsansatz, den ich Projektwerkstatt nenne. Dabei arbeiten die Lernenden in neigungsdifferenzierten Kleingruppen acht Wochen lang möglichst eigenständig an einem selbst gewählten Thema – mit maximaler Verantwortung für ihr Lernen.

Den Auftakt zur Projektwerkstatt bildet ein Unterrichtsgespräch. Dabei entwickeln die Lernenden auf Basis einer offenen Frage Projektideen, idealiter in Anbindung an einen curricularen Gegenstand. Dann folgt die Gruppenbildung je nach Neigungen. Die Lernenden entscheiden sich für ein Thema und schließen sich in Teams von zwei bis vier Personen zusammen. Sie wählen einen Gruppennamen, definieren ihr Ziel und überlegen sich, wie sie Spaß an der Zusammenarbeit definieren. Sie reflektieren also nicht nur die inhaltliche Dimension, sondern auch die Art der Zusammenarbeit. Diese metakognitive Reflexion stärkt nachhaltig den Gruppenzusammenhalt sowie die Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung der Lernenden. Zugleich gibt sie die Marschrichtung für die folgenden Wochen vor.

Die Arbeit innerhalb der Gruppen orientiert sich an Prinzipien des agilen Projektmanagements. Jede Stunde beginnt mit einem kurzen Check-in: Wo stehen wir? Was steht an? Wer übernimmt welche Aufgabe? Anschließend folgt die Arbeitsphase, in der die Lernenden ausgewählte Aufgaben eigenverantwortlich bearbeiten. Am Ende jeder Stunde stellen die Lernenden sich in der Kleingruppe ihre Ergebnisse gegenseitig vor und sichten neue Aufgaben. Spezielle Handreichungen führen sie dabei durch jede Stunde.

Der Umgang mit Unsicherheit

Eine Herausforderung stellt der Umgang mit Unsicherheit dar: Lernende tendieren dazu, Verantwortung für den Lernprozess in Form von Fragen der Lehrkraft zu übertragen. Die Lehrpersonen sind – ihrer traditionellen Rolle folgend – häufig versucht, schnelle Antworten zu geben. In diesen Situationen empfiehlt es sich für sie, die Frage zu spiegeln, etwa mit der Gegenfrage: „Was meinst du?“ Das leitet die Lernenden an, ihre Argumente abzuwägen und eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen.

Am Abschluss der Projektwerkstatt steht eine Präsentationsphase, die vielfältige Gestaltungsspielräume bietet: Neben klassischen Vorträgen können die Lernenden multimediale Präsentationen, Lernvideos, selbstgestellte Webseiten, Broschüren, Kurzfilme, Interviews oder Erfahrungsberichte von Hospitationen vorstellen. Das Ziel ist dabei stets dasselbe: Die eigenen Ergebnisse so zu präsentieren, dass sie für die anderen informativ und verständlich sind. Zusätzlich zu

den fachlichen Inhalten erwerben die Lernenden so ganz nebenbei übertragbare Fähigkeiten wie Videoschnitt oder Falttechniken für Broschüren.

Die Freiheit der Lernenden in der Projektwerkstatt schließt auch das Recht ein, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen. Für Lehrkräfte bedeutet das, bewusst Kontrolle abzugeben. Das erfordert pädagogischen Mut und professionelles Vertrauen in den Lernprozess. Zu diesem Mut möchte ich ausdrücklich einladen – es lohnt sich! Für Lehrpersonen ebenso wie für die Lernenden.

Zum Weiterlesen

Lernvideos und -materialien: www.tobiaskammer.de

Sozialgeschichte.ch

Thomas Metzger

Keywords: Forschendes Lernen, Sozialgeschichte, Hochschuldidaktik

Seit dem Studienjahr 2017/2018 entwickeln Studierende der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (Schweiz) in enger Zusammenarbeit mit Dozierenden der dortigen Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte sozialgeschichtliche Inhalte mit Ostschweizer Schwerpunkt. Die Studierenden erforschen mit einem hohen Grad an Selbstverantwortung Themen, entwickeln historische Narrative und bereiten diese didaktisch für die Öffentlichkeit sowie die Sekundarstufe I auf. Das jeweils einjährige Forschungs- und Entwicklungsmodul fördert intensiv die Kompetenzen der Studierenden in der Geschichtsvermittlung sowie im wissenschaftlichen Arbeiten (Metzger & Gunzenreiner, 2021). Die Resultate des Projekts werden auf der Website *sozialgeschichte.ch* frei zugänglich gemacht (siehe „Zum Weiterlesen“). In den letzten Jahren wurden unter anderem die Themen Wissen, Arbeit, Medizin, Wohnen und Geschlechtergeschichte bearbeitet. Jedes Thema wurde in jeweils vier Unterthemen aufgefächert, denen sich zwei- bis vierköpfige Studierendengruppen widmeten.

Über welches Ausmaß an Gestaltungsmöglichkeiten und -freiheiten verfügen die Studierenden? Konnten sie zusammen denken, forschen und entwickeln? Welche Selbstwirksamkeitserfahrungen machten die Studierenden? Bei der Beantwortung dieser Fragen können Johannes Reitingers (2013, S. 20–45) Kriterien für forschendes Lernens als Analyserahmen dienen. Forschendes Lernen ist demnach ein Prozess der Erkenntnissuche von Lernenden, der unter anderem autonom oder strukturiert sowie sinnlich entdeckend oder wissenschaftlich-systematisch sein kann. Reitinger (2013, S. 45) unterstreicht dabei die Bedeutung eines kritischen Diskurses zwischen Lernenden und Lehrenden. Forschendes

Lernen beschreibt somit ein breites Spektrum, das von Settings mit prägnanter Lenkung bis zu solchen mit großer Selbstständigkeit reicht.

Zu Beginn des Moduls formieren die Studierenden eine Gruppe, die sich dann für eines der grob vorskizzierten Unterthemen entscheidet. Im anschließenden Arbeitsprozess schärft die Gruppe zunächst dieses Unterthema, liest sich in relevante Forschungsliteratur ein und bestimmt ihre Schwerpunktsetzung sowie die Argumentation ihrer triftigen (Rüsen, 1983, S. 72) historischen Narration. Beispielsweise wurde das Oberthema Geschlechtergeschichte ausdifferenziert in Unterthemen unter anderem zur Frauenbewegung und zur Körpergeschichte. Neugierde – laut Reitinger ein Kriterium des forschenden Lernens – fand in diesem Arbeitssetting ausreichend Platz. In Phase 1 des Moduls verfassen die Gruppen in Anlehnung an die bestehende Forschung einen Überblickstext für Lehrpersonen. Dabei entwickeln sie eine narrative Argumentationskette. Große Gestaltungsfreiheiten hatten die Studierenden besonders in den Phasen 2 und 3. In Phase 2 überführten die Gruppen das entwickelte Narrativ in einen Text für die Website. Anhand vielfältiger historischer Quellen (Bild-, Text-, Audioquellen usw.) exemplifizierten, differenzierten oder konterkarierten sie zum Teil auch dieses Narrativ für die interessierte Öffentlichkeit. Die Gruppe, die das Unterthema „Geschichte des weiblichen Körpers“ bearbeitete, förderte beispielsweise einmalige und sehr aussagestarke Quellen aus dem Archiv für Frauen- und Sozialgeschichte Ostschweiz zutage. In Phase 3 erarbeiten die Studierenden Unterrichtsmaterialien und können dabei ihre didaktische Kreativität ausleben. Dabei tauschen sie sich nicht nur mit den Dozierenden aus, sondern auch mit einer erfahrenen Lehrperson. Phase 4 umfasst schließlich die Erstellung der Themenwebsite mithilfe von Wordpressmasken.

Punkten kann das Modul auch bei drei weiteren Kriterien für forschendes Lernen. Zum einen knüpft es an geschichtswissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände der Studierenden an. Zum anderen üben sich die Studiengruppen beim regelmäßigen Austausch mit den Dozierenden intensiv im verständnisorientierten Diskurs. Dieser bietet eine Möglichkeit, die sich weiterentwickelnden Konzepte der Studierenden zu ihren Untersuchungsgegenständen zu reflektieren. Beispielsweise diskutierte die Gruppe, die sich mit der Geschichte des weiblichen Körpers befasste, mit dem betreuenden Dozierenden insbesondere kulturgeschichtliche Ansätze.

Darüber hinaus zeichnet sich *sozialgeschichte.ch* vor allem auch dadurch aus, dass die Studierenden ihre eigenen Erkenntnisse und Produkte mitteilen können, da diese öffentlich zugänglich sind. Das Projekt bietet den Studierenden damit Möglichkeiten für wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Weniger mitbestimmen können die Studierenden die Methodik und die Modulierung der Lernprozesse. Diese Bereiche gewähren weniger Autonomie. Das Forschungs- und Entwicklungsseminar muss hinsichtlich des Outputs gewisse Qualitätsansprüche erfüllen. Die Studierenden sollen wissenschaftlich

fundierte Narrative sowie didaktisch reflektierte Unterrichtsmaterialien entwickeln, die den Ansprüchen einer Veröffentlichung respektive eines Einsatzes in der Schule genügen.

Insgesamt erfüllt das Projekt *sozialgeschichte.ch* wichtige Kriterien des forschenden Lernens. Insbesondere die Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie das beträchtliche Maß an Selbstorganisation können dabei auch als Elemente einer Demokratisierung von Hochschullehre, -forschung und -entwicklung gelesen werden. Das Projekt wird voraussichtlich mindestens bis Sommer 2027 weitergeführt.

Zum Weiterlesen

sozialgeschichte.ch: www.sozialgeschichte.ch

Reitinger, J. & Gunzenreiner, J. (2023). Forschungsnahes und forschendes Lernen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 59–63). PH Luzern. doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1945

Offene Hochschullehre

Thomas Rhyner

Keywords: Eigenverantwortung, Kooperation, Hochschuldidaktik

Als Dozent an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (Schweiz) höre ich von Studierenden ab und zu Aussagen wie diese: An der Hochschule sprechen Dozierende von einem Unterricht, wie er in der Volksschule idealerweise gestaltet sein sollte. Aber vormachen tut es uns hier im Studium niemand. Wir erleben nur Frontalunterricht. Ausgehend von dieser Einschätzung, aber auch von meinem eigenen Wunsch nach mehr Partizipation an der Hochschule machte ich mich auf die Suche nach Wegen für eine partizipativere Seminargestaltung. Ich wollte die Lernenden wie auch mich erleben lassen, was es heißt, Mitverantwortung und partizipativen Unterricht an der Hochschule einzuüben. Denn das sind Entwicklungen, welche in der Volksschule angestoßen werden könnten.

Meine vorläufige Lösung besteht darin, individuellen Lernprozessen mehr Raum zu geben, ohne das gemeinschaftliche Lernen aufzugeben. Zu Beginn des Semesters führe ich die Studierenden an die neue didaktische Struktur der Seminare heran. Zudem bilden wir Sozialformen: Einige Studierende lernen gerne allein oder zu zweit, andere lieber zu dritt oder zu viert. Die sichtbar gemachten Sozialformen sollen während des ganzen Semesters das kooperative Lernen unterstützen. Während der ersten und letzten zehn Minuten jeder Seminar-sitzung kommen die Studierenden im Plenum zusammen. In den 70 Minuten

dazwischen lernen sie individuell. Zu Beginn informiere ich das Plenum über den Stand im Semester. Dann erteile ich ein bis zwei Personen das Wort, deren Namen im Semesterprogramm vermerkt sind. Diese Studierenden stellen jeweils eine Frage, die sich aus dem bisherigen Lernen ergeben hat. Ist die Frage kurz zu beantworten, mache ich das im Plenum. Dauert die Beantwortung der Frage länger, nehme ich sie in einen sogenannten *Roundtable* auf.

An einem *Roundtable* nehmen alle Studierenden teil, die sich für die Beantwortung der jeweiligen Frage interessieren. Zusammen besprechen wir die Frage, die Gesprächsergebnisse halte ich auf einer Flipchart fest. Studierende dürfen einen Audiomitschnitt des Gesprächs machen. Ein *Roundtable* dauert etwa 15 bis 20 Minuten. Anschließend berate ich Studierende individuell. Denn wer nicht an einem *Roundtable* teilnimmt, lernt währenddessen individuell auf Lernpfaden. Dazu steht ihnen ein zusätzlicher Raum zur Verfügung. Es gibt verschiedene Lernpfade – digital sowie auf Papier. Sie leiten individuelle Lernprozesse der Studierenden Schritt für Schritt an: Am Anfang eines Lernpfades steht häufig ein bestimmtes Problem. Dann geht es je nach Lernpfad zu einer Onlinevorlesung oder zu einem Fachtext. Anschließend gibt es Aufgaben zum Üben oder zur Anwendung in der Praxis. Einige Aufgaben können Studierende nur mit physischem Übungsmaterial lösen, das im Seminarraum aufliegt. Das können beispielsweise Begriffskarten sein, welche in einem Couvert aufliegen. Die Studierenden haben den Auftrag, in einer Gruppenarbeit die Karten nach deren inhaltlicher Nähe auf einen Tisch zu legen, die gelegte Struktur zu fotografieren und mir das Bild, ergänzt mit einem Kommentar, zuzusenden. Auf diese Nachricht gebe ich schriftlich oder mündlich eine formative Rückmeldung an die Gruppe. Die Reihenfolge der Lernschritte können die Studierenden verändern, allerdings ist der Aufbau der Lernpfade didaktisch durchdacht und in verschiedene Lernprozessphasen unterteilt. Kein Lernpfad gleicht dem anderen. Wer individuelle Fragen hat, kann sich bei mir melden. Einmal pro Seminarsitzung mache ich einen Rundgang, um Studierende im zusätzlichen Raum oder an anderen Orten des Hochschulgebäudes beim individuellen Lernen zu beraten.

Zu gewissen Zeitpunkten im mittleren Teil des Seminars führe ich Coachinggespräche durch. Diese finden in den zu Beginn des Semesters gebildeten Sozialformen statt. Den Inhalt der Gespräche legen die Gruppen selbst fest. Ab und zu gibt es bei den Lernpfaden Partner:innen- oder Gruppenarbeiten, wofür die Gruppen entsprechend genutzt werden können.

Die letzten zehn Minuten der Seminarsitzung finden wieder im Plenum statt. Für diese Sequenz sind wiederum ein bis zwei Personen im Semesterprogramm vermerkt. Sie reflektieren zum Abschluss der Sitzung die soeben getätigten Lernprozesse. Dazu stehen ihnen Impulskarten zur Verfügung, von denen sie ein bis zwei auswählen. Mithilfe dieser Impulskarten berichten die Studierenden, wie es ihnen beim Lernen ergangen ist, wo sie beispielsweise ein Aha-Erlebnis hatten, wo sie nicht mehr weiter wussten, wo sie einen Praxisbezug sehen oder

herstellen konnten usw. Als Dozent muss ich an dieser Stelle genau hinhören, etwa wenn Überforderung durchscheint. Nach Jahren des Frontalunterrichts (und der damit verbundenen Passivität) ist es für die Studierenden nicht immer einfach, sich auf mehr Aktivität, Eigenverantwortung und Planung des eigenen Lernens umzustellen.

Im partizipativ ausgerichteten Präsenzseminar können Studierende am eigenen Leibe erfahren, was es heißt, Verantwortung für sich und eine Lerngemeinschaft zu übernehmen. Das ist mitunter nicht einfach. Dennoch können Studierende so vielleicht auch erfahren, was Demokratisierung von Schule konkret bedeuten könnte. In diesem Sinne können partizipativ ausgerichtete Lehrveranstaltungen ein klein wenig erlebbar machen, was in der Volksschule umgesetzt werden könnte.

Zum Weiterlesen

Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? In Mehlhorn, G., Schöppe, K. & Schulz, F. (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). Kopaed.

Kinderrechte mit LUKIRE

Thomas Kirchschräger & Lukas Tobler

Keywords: Lernumgebung, Kinderrechte, Menschenrechte

Menschen- und Kinderrechte sind grundlegende Bestandteile unserer Gesellschaft. Auch für pädagogische Beziehungen sind Kinderrechte grundlegend und tragend (Prengel et al., 2017). Krappmann spricht in diesem Zusammenhang treffend davon, dass Kinder in der Schule besser als nirgendwo sonst lernen (könnten), was ihre Rechte sind und wie sie Verantwortung für sich und andere tragen. Es gilt, ein Urvertrauen in die eigenen Rechte aufzubauen. Denn die Menschenrechte stehen allen Menschen, Kindern und Erwachsenen, in ihrer Würde zu, und Kinder verlieren ihre Menschenrechte auch dann nicht, wenn sie Normen und Pflichten verletzt haben (Krappmann, 2016).

Trotz dieser fundamentalen Bedeutung werden Menschen- und Kinderrechte immer wieder verletzt, missachtet oder infrage gestellt. Es ist deshalb von großer Wichtigkeit, Kinderrechte und ihre Inhalte in der Schule zu thematisieren sowie Kinder und Jugendliche über ihre Rechte aufzuklären. Denn: die Kinderrechte, wie sie in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verankert sind (UN, 2006), dienen sowohl als Grundprinzip der Bildung, das jederzeit gewahrt werden muss, als auch als Bildungsziel. Es ist wichtig (und unabdingbar), dass Lehrpersonen die beruflichen Kompetenzen entwickeln, die erforderlich sind,

um das Recht auf Bildung in ihrer Praxis umzusetzen (Rinaldi, 2017; Vranješević et al., 2022).

Menschenrechtslernen wird gemäß Artikel 2 der Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training der Vereinten Nationen (UN-Generalversammlung, 2011, S. 2) als umfassender didaktischer Ansatz beschrieben und beinhaltet folgende Dimensionen:

- a) *Bildung über* Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis für Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrunde liegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz;
- b) *Bildung durch* Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten;
- c) *Bildung für* Menschenrechte; dies bedeutet Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten.

Ergänzend zu den drei erwähnten Bereichen kann es zielführend sein, Menschenrechtsbildung explizit mit zwei Lernfeldern der Menschenrechtsbildung zu erweitern: *Lernen zu* und *Lernen in* den Menschenrechten. Wird in der Dimension „zu“ der Zugang und die Begründung der Menschenrechte fokussiert, soll die Dimension „in“ betonen, dass sich Menschenrechtslernen in seinen Methoden und Instrumenten durch die Menschenrechtskonformität in ihrer kontextualen Anknüpfung, insbesondere durch den anerkennenden und partizipativen Charakter ihrer Settings, hervorheben muss (Kirchschläger & Kirchschläger, 2009, S. 33; Kirchschläger, 2018, S. 32–33; Kirchschläger, 2017, S. 694–695).

Die Lernumgebung LUKIRE

Die für Kinder und Jugendliche entwickelte *Lernumgebung Kinderrechte* (LUKIRE) will Kinder und Jugendliche dazu anregen, in ihrer eigenen Lebenswelt Kinderrechte zu erkunden und zu erfahren, welche Rechte sie und ihre Mitmenschen haben, aber auch wie sie sich für die Durchsetzung dieser Rechte stark machen können. Seit 2019 besuchten mehr als 250 Klassen und Gruppen mit über 4.000 Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Gemeinden im Schweizer Kanton Luzern LUKIRE.

LUKIRE soll Kinderrechte für Kinder und Jugendliche im Alltag fassbar und verständlich machen. Der Gedanke dahinter lautet: Kinderrechte können nur dann effektiv gelebt werden, wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene deren Bedeutung und Inhalte kennen (lernen) und wenn sie die dafür notwendigen

Inhalte und Kompetenzen erfahren, leben und üben können (LUKIRE, 2019–2025).

An den verschiedenen Stationen von LUKIRE können Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis 16 Jahren ihre Rechte auf spielerische Weise erfahren und Bezüge zu ihrer Lebenswelt herstellen (siehe Abbildung 12). Für alle drei Zyklen der deutschschweizerischen Volksschule sind Stationen konzipiert worden. Sie laden zum selbstständigen Erforschen und Erkunden der Themen ein. Die Lernumgebung bietet Möglichkeiten und positive Aspekte für die Thematisierung der Kinder- und Menschenrechte. In der Station „Lernrealitäten“ des Zyklus 2 stehen den Kindern beispielsweise Geschichten anderer Schulkinder zur Verfügung. Ziel ist es, dass die Kinder wissen, dass jedes Kind unterschiedliche Talente und Stärken hat und die Kinder ein Recht haben, dass diese Talente gefördert werden.

Die Kinder wählen aus, welche Geschichten sie lesen und/oder hören wollen und entdecken darin Geschichten über Kinder mit verschiedenen Talenten. Sie tauschen sich über die gelesenen oder gehörten Geschichten aus. Nun überlegt sich jedes Kind anhand einer „Checkliste“, welches Talent es hat, und schreibt es mit Kreide auf eine Wandtafel-Folie. Durch die verschiedenen Geschichten schlüpfen die Kinder in die Rolle eines beliebigen Kindes, das verschiedene Talente mitbringt und in der Schule unterschiedlich gefördert wird. Kinder sollen hier mitnehmen, dass die Schule die verschiedenen Stärken der Kinder – auch die ihrigen – fördern kann und sollte. LUKIRE kann so den Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen und zu verfolgen. Gleichzeitig treten Kinder und Jugendliche dank unterschiedlicher Sozialformen in Austausch mit unterschiedlichen Personen. Die Lernumgebung bietet zudem Raum für individuelle Lernerfahrungen.

Konkret sieht das Angebot einen Besuch von LUKIRE durch eine Klasse oder Gruppe vor. Ein bis zwei pädagogische Fachkräfte (LUKIRE-Coaches) moderieren. Der Besuch dauert zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten). Im Anschluss daran findet eine begleitete Nachbereitung vor Ort oder im Klassenzimmer statt (eine Unterrichtsstunde). Dabei kreieren die Lernenden gemeinsam mit Coaches, Lehrpersonen und/oder Gruppenverantwortlichen Projekte zum Thema Kinderrechte, die sie im Unterricht oder in ihre Freizeit in ihrer Lebenswelt umsetzen wollen. Um gegenseitiges Lernen zu stärken, animieren die Coaches die teilnehmenden Klassen, Beiträge über ihre Projektideen einzureichen und diese so (anderen) Interessierten zugänglich zu machen.

Projektziele und Rückmeldungen

Ziel des Projekts ist, dass Kinder und Jugendliche aus dem Kanton Luzern ihre Rechte sowie die Rechte anderer Menschen gemäß der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen kennenlernen und sich darüber hinaus aktiv und kritisch mit den Haltungen und Werten auseinandersetzen, die diese Rechte vermitteln.

Zudem sollen die Kinder und Jugendlichen Fertigkeiten erlernen, mit denen sie sich für ihre Rechte oder die Rechte anderer Menschen in ihrem Alltag einsetzen können. Sie werden dabei unterstützt, vor Ort sowie in ihrer Lebenswelt Kinderrechtsprojekte zu entwickeln und umzusetzen.

Lehrpersonen vermittelt das Projekt Methoden, um Kinder und Jugendliche aktiv in die Gestaltung von Schulprozessen zum Thema Kinderrechte einzubeziehen. Erwachsene (Lehrpersonen, freiwillige und professionelle Mitarbeitende aus dem Bereich Kinder- und Jugendförderung sowie Eltern) sensibilisiert LUKIRE über die Inhalte der Kinderrechte und erinnert sie an die Verpflichtung zu deren Umsetzung. Dabei zeigt ihnen das Projekt auch die Relevanz der Kinderrechte für ihre (Erziehungs-)Arbeit auf.



Abbildung 12: LUKIRE-Station Foodwaste und Recht auf Leben an der Schule Emmen Rüeggisingen

Beim Besuch der Lernumgebung wird mittels Fragebögen ein Feedback der Schüler:innen und der beteiligten Lehrpersonen eingeholt. Dieses zeigt eine große Zufriedenheit mit dem Besuch. Eine hohe Anzahl der Besuchenden würde LUKIRE weiterempfehlen. Gleichzeitig zeigen die Befragungen, dass das Projekt bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen Denkprozesse darüber anstoßen konnte, wie sie bei Menschenrechtsverletzungen in ihrer eigenen Lebenswelt reagieren würden. Insgesamt zeigt sich, dass Anstrengungen wie LUKIRE

vermehrt stattfinden müssen, um Kinder- und Menschenrechtsbildung regelmäßig im Unterricht zu verankern.

Zum Weiterlesen

LUKIRE – Lernumgebung Kinderrechte: www.phlu.ch/zmrb-lukire

Kompass 2018 – Handbuch Menschenrechtsbildung: www.kompass-menschenrechte.de

Gehrig, H. (2018). Individualisierende Gemeinschaftsschule. Schulverlag.

Demokratiebus

Nicolai Kozakiewicz & Andreas Stadelmann

Keywords: Lernumgebung, Service Learning, Demokratiebus

Der Demokratiebus der Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG), Schweiz, bietet interaktive Lernumgebungen und didaktische Materialien für Schüler:innen sowie Beratungsangebote für Lehrpersonen an. Der mit Expert:innen und Studierenden der PHSG besetzte Bus besucht ab Sommer 2026 Schulen in der Umgebung der PHSG. Er macht idealerweise mehrere Tage an einer Schule Halt, sodass mehrere Klassen jeweils einen oder mehrere Halbtage lang erreicht werden können. Der Vorbereitungsaufwand für Lehrpersonen ist gering. Ihre Aufgabe besteht im Wesentlichen in der Durchführung einer vorgeschlagenen Konfrontationsaufgabe (ca. eine Unterrichtsstunde).

Die *Impulseinheit Projekte* des Demokratiebusses kombiniert theoretische und praktische Ansätze miteinander, um die politische Bildung an allen Schweizer Pflichtschulen zu fördern und darüber hinaus einen Beitrag zur Demokratisierung von Schule und Gesellschaft zu leisten. Die Einheit basiert auf der Lehr-Lernform *Service Learning*, die schulisches Lernen mit gemeinnützigem Engagement verbindet und so eine aktive Auseinandersetzung mit realen gesellschaftlichen Problemen ermöglicht. Dabei entwickeln Schüler:innen in Zusammenarbeit mit außerschulischen Projektpartner:innen praktische Lösungen für konkreten Bedarf in Gemeinden oder Schulgemeinschaften. Mögliche Projekte (und Partner:innen) sind die Installation eines Naturlehrpfads (mit der Umweltschulungskommission der Gemeinde), die Durchführung eines Mehrgenerationentreffs (mit einem lokalen Altersheim), die biodiverse Aufwertung des Schulgeländes (mit dem World Wide Fund for Nature) oder die Reaktivierung des Pausenkiosks (mit der Schulleitung).

Schulprojekte zum Engagement in gesellschaftlicher Praxis

Die Angebote des Demokratiebusses zielen darauf ab, Lehrpersonen im Rahmen von Workshops zu befähigen, den Ansatz *Service Learning* (Seifert et al., 2012) in ihren Unterricht zu integrieren, ihn zu begleiten und umzusetzen. Hierzu stellt das Projekt Begleitmaterialien und Vorlagen bereit – etwa zum Projektmanagement (zum Beispiel *eduScrum*), zu Bedarfsanalysen, Zeitmanagement oder Teamarbeit. Die Materialien vermitteln Grundlagen und unterstützen die Lernenden bei der Durchführung der Projekte. Gleichzeitig baut der Demokratiebus ein Partner:innennetzwerk auf, um niederschwellige Zugänge zu außerschulischen Organisationen zu schaffen. Mit der *Impulseinheit Projekte* möchte der Demokratiebus mehrere Zielgruppen erreichen:

- *Schüler:innen* sollen gesellschaftliche Institutionen kennenlernen, demokratische Handlungskompetenzen entwickeln und eigenverantwortlich Projekte umsetzen. Dabei sollen sie sich als wirksame Akteur:innen der Zivilgesellschaft erfahren.
- *Lehrpersonen* sollen befähigt werden, den Ansatz *Service Learning* kompetent in ihren Unterricht zu integrieren, ihre Schüler:innen effektiv zu coachen und als Multiplikator:innen für die politische Bildung zu wirken.
- *Schulen* sollen dabei unterstützt werden, kooperative und partizipative Schulentwicklungsprozesse zu gestalten sowie ihre Schulen in der Gemeinschaft zu verankern und eine demokratische Lernkultur zu stärken.
- *Studierende* der PHSG, die Projekte von Schüler:innen-Gruppen als Coaches begleiten, sollen demokratische Werte stärken, die Schulentwicklung aktiv mitgestalten und darauf vorbereitet werden, innovative Lehr-Lernmethoden zu nutzen.

Darüber hinaus fördert das *Service Learning* den sozialen Zusammenhalt und die Verantwortungsbereitschaft gegenüber Gemeinschaft und Umwelt. Jugendliche entwickeln sich zu so aktiven Bürger:innen, die sich ihrer Rolle und ihrer Wirkungsmöglichkeiten bewusst sind. Auf diese Weise unterstützt *Service Learning* eine Kultur des Engagements und stärkt langfristig die demokratische Struktur sowie die Stabilität der Gesellschaft.

Zum Weiterlesen

Demokratiebus – Demokratie fährt ein: www.demokratiebus.ch

Lernen durch Engagement – Praxisbeispiele, Methoden: www.servicelearning.ch

eduScrum: www.eduScrum.nl

Literatur

- Aristoteles (2003). *Nikomachische Ethik*. Reclam.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Foucault, M. (2009). *Hermeneutik des Subjekts*. Suhrkamp.
- Freire, P. (2021). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–13). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_79-1
- Hadot, P. (2002). *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*. Matthias Gatzka.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kirchschläger, P. G. & Kirchschläger, T. (2009). *Menschenrechte und Wirtschaft*. Pestalozzianum.
- Kirchschläger, P. G. (2018). *Gedanken zu einer Entwicklungstheorie der Menschenrechtsbildung unter Berücksichtigung der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training*. In K. P. Fritzsche, P. G. Kirchschläger & T. Kirchschläger (Hrsg.), *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen* (S. 24–49). Wochenschau.
- Kirchschläger, T. (2017). *Menschenrechtsbildung als Grundlage der Umsetzung von Partizipation in Schulen*. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 694–702.
- Krappmann, L. (2016). *Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest*. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben? Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 17–53). Wochenschau.
- LUKIRE (2019–2025). *LUKIRE – Lernumgebung „Kinderrechte“*. Abgerufen am 20. August 2025 von www.phlu.ch/zmr-lukire
- Maroshek-Klarman, U. (2003). *Erziehung zur Demokratie. Die Methode des Adam-Instituts*. The Adam Institute for Democracy & Peace. https://www.adaminstitute.org.il/wp-content/uploads/2020/01/Betzavta_book.pdf
- Menke, C. (2001). *Zweierlei Übung*. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 281–290). Suhrkamp.
- Metzger, T. & Gunzenreiner, J. (2021). *Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Digitalisierung: Kollaborative Projektarbeit mit Studierenden im Rahmen der didaktischen Umsetzung einer Sozialgeschichte des Kantons St. Gallen als Beispiel innovativer Lehre*. *Didactica Historica* 7, 127–132. https://www.codhis-sdgd.ch/wp-content/uploads/2022/05/Didactica-7_2021_Metzger-und-Gunzenreiner.pdf
- Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S. & Winkhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut e. V., MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam, Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner_Reflexionen/Plakat_Reckahner_Reflexionen_zur_Ethik_paedagogischer_Beziehungen.pdf
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Barbara Budrich.
- Rinaldi, S. (2017). *Challenges for Human Rights Education in Secondary Schools from a Teachers' Perspective*. *Prospects*, 47 (1–2), 87–100. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9419-z>
- Robaskiewicz, M. (2017). *Übungen im politischen Denken. Hannah Arendts Schriften als Einleitung politischer Praxis*. Springer VS.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft, Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seifert, A., Zentner, S., Nagy, F. & Baltes, A. M. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Beltz.
- Spivak, G. C. (2012). *Outside in the teaching machine*. Routledge.
- Spivak, G. C. & Harasym, S. (2014). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. Routledge.
- Ulrich, S., Henschel, T. R. & Oswald, E. (1997). *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem*. Bertelsmann Stiftung.

- UN-Generalversammlung – Generalversammlung der Vereinten Nationen (2011). Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtserziehung und -training. Abgerufen am 12. Mai 2025 von https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf
- UN – Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen am 11. August 2025 von <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/aussenpolitik/voelkerrecht/internationale-uebereinkommenzumschutzdermensenrechte/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen.html>
- Vranješević, J., Cicvarić, R., Žunić-Cicvarić, J. & Jovanović, O. (2022). Teachers' perspectives on child rights education: knowing, applying, believing. *Journal of the Institute for Educational Research* 54 (2), 321–341.
- Zimmermann, R. (2022). *Bewegter Unterricht – reloaded!* Springer VS.



Moral – hinterfragen und abwägen

Thomas Beineke

Übersicht

Was ist Moral?	91	Philosophieren mit Kindern	103
Moral lernen	93	Diskriminierungskritische Lehrer:innen	104
Normen und Unterrichtsstörungen	95	Diskriminierungskritischer Klassenrat	106
Values and Knowledge Education	97	Antisemitische Narrative dekonstruieren	108
Spielverderber:in werden	99	Partizipative Spurensuche	110
Kategorische Wünsche	100		

Wollte man ein vergangenes Verhältnis zur körperlichen Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Schule auf einen Leitsatz bringen, könnte er in etwa lauten: Der maßvolle Einsatz von körperlicher Züchtigung gegen Schüler:innen durch die Lehrpersonen steigert die Aufmerksamkeit, sorgt für Ruhe und Ordnung im Klassenzimmer und ist damit der Disziplin zuträglich (Hoff, 2023). Warum stößt uns diese Aussage heute auf? Nach welchen Maßstäben und Kriterien qualifizieren wir überhaupt Handlungen oder Urteile als gut oder richtig? Die Antworten auf diese Fragen verweisen unmittelbar auf das Feld der Moral, besonders auf die Veränderlichkeit des moralisch-ethischen Empfindens. Beim Beispiel der Prügelstrafe setzte diese Transformation des moralischen Bewusstseins in der Bundesrepublik Deutschland erst im Zuge der Demokratisierung durch die sogenannte 68er-Bewegung ein (Kraushaar, 2008). Bis dahin waren weite Teile des Schulwesens, der Pädagogik und des Erziehungssektors in Westdeutschland noch von den autoritären Erziehungsidealen des Nationalsozialismus geprägt. Erst 1983 wurde die Prügelstrafe in Deutschland endgültig offiziell verboten. Noch länger, nämlich bis 1989, dauerte es, bis auf globaler Ebene zumindest auf dem Papier Schutz vor Gewalt garantiert wurde – in der allgemeinen Formulierung der Kinderrechte in der Charta der Vereinten Nationen (Bartz et al., 2022).

Dieses Beispiel zeigt, dass ethische Grundsätze und moralische Überzeugungen, aber auch die rechtlichen Formen von Gesellschaften selbst historisch wandelbar und keine ewigültigen Wahrheiten sind. Das Kennzeichen moderner demokratischer Gesellschaften ist, so könnte man es pointiert formulieren, die *gemeinsame Suche* nach allgemeinen Handlungsregeln und einer verbindlichen Normativität. Deren Geltungsgrundlage kann seit der Philosophie der Aufklärung aber nicht mehr das willkürliche Diktat einer religiösen oder weltlichen Autorität sein. Stattdessen bedarf es der Bestimmung und Zustimmung durch den autonomen und vernunftbegabten Menschen (Schäfer, 2017, S. 13). In diesem emphatischen Sinne sind Moral und Demokratie wechselseitig aufeinander angewiesen: Demokratie ohne Moral ist Herrschaft einer leeren politischen Form ohne inhaltliche Bestimmung. Moral ohne Demokratie ist der Glaube an einen unhinterfragten Kodex bzw. an ein undifferenziertes Gut-Böse-Schema. Beides lässt sich in gegenwärtigen Gesellschaften als eine Tendenz beobachten, die auf eine Krise der Demokratie hinweist (Gerber, 2024, S. 19–25).

In der Schule mehr Demokratie zu wagen, erfordert eine Sensibilisierung für die Komplexität des Zusammenhangs von Politik und Moral. Wenn Verantwortlichkeiten geteilt und Regeln gemeinsam bestimmt werden können, weil Curriculum, Schulordnung oder Lehrkräfte mit ihrer Autorität nicht mehr alles vorgeben, braucht es den Mut zur eigenen Urteilsbildung und zum selbstkritischen Hinterfragen. Mit dem Auswendiglernen von Gesetzestexten, Bibelzeilen oder Schulordnungen ist es nicht getan. Das Erlernen moralischer Sensibilität erfordert überdies eine kritische Distanz zu eigenen emotionalen Affekten und damit eine Überwindung der selbstzentrierten Binnenperspektive, die nur das

Eigene kennt und den oder die Andere:n nicht mit einbezieht (Viol, 2025). Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Sichtweise anderer einnehmen zu können, ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer, kooperativer und solidarischer Lösungsansätze und Visionen für ein gelungenes, erfülltes, angstfreies und friedliches Zusammenleben aller Menschen. Die Möglichkeit einer Vermittlung von subjektiven und gesellschaftlich-objektiven Ansprüchen, das heißt der Ausgleich der Interessen und Bedürfnisse der oder des Einzelnen und denen der Anderen sowie der Gesellschaft, bestimmte seit jeher das philosophische Nachdenken über ethische und moralische Fragen. Einige davon werden in den folgenden Überlegungen zum Begriff skizziert.

Was ist Moral?

Thomas Beineke

„Was das Unmenschliche ist, das wissen wir sehr genau.“ (Adorno, 2010 [1963], S. 261)

Was soll ich tun? Wie sollen wir handeln? Was ist das richtige, das gute Leben? Diese zentralen Fragen leiten seit der Antike das Nachdenken über Regeln und Maßstäbe für unser Handeln und Verhalten an. In der Polis, der Stadtgesellschaft des alten Griechenlands, stand noch das individuelle Streben nach Glück und die Vervollkommnung des Selbst im Zentrum – im Sinne einer Übung (siehe Begriff „Übung“) von Tugendhaftigkeit. Im Unterschied dazu versuchte Immanuel Kant im 18. Jahrhundert „das Gute“ frei von empirischen Anteilen zu bestimmen (also von Neigungen, Affekten, Gefühlen oder Gelüsten). Seinen berühmten kategorischen Imperativ leitete Kant aus einer transzendental vorgestellten „reinen Vernunft“ ab. Diese sollte den Willen bestimmen – und zwar frei, unbeding und damit zugleich *gut*. Dem kategorischen Imperativ zufolge soll ich niemals anders verfahren als so, dass ich auch wollen kann, dass die *Maxime* meines Handelns ein allgemeines Gesetz werde (Kant, 1961 [1785], S. 27, 42). Kants Gesinnungsmoral beurteilt den moralischen Wert einer Handlung danach, unter welcher *Maxime* ein autonom vorgestelltes Subjekt in Freiheit sie begeht, anstatt nach den Konsequenzen der Handlung, nach dem jeweiligen Kontext bzw. der konkreten Situation zu fragen. Diese Position Kants wurde immer wieder problematisiert und in einem geistesgeschichtlichen Zusammenhang als bürgerliche Ideologie analysiert (Adorno & Horkheimer, 2021 [1944]). Allerdings ist der Schritt zu einem *politischen* Verständnis von Moral und Ethik, also zu der Frage nach dem guten und richtigen Zusammenleben der Menschen, bei Kant bereits vorgezeichnet. Seiner Intuition im kategorischen Imperativ folgend sind nämlich nur

diejenigen Handlungsmaximen gültig und gut, die auch *verallgemeinerbar* sind. Moralisches Urteilen und Handeln kann man sich so als Vermittlung individueller und sozialer Interessen (siehe Begriff „Interesse“) vorstellen: Eine ethisch-moralische Norm verdient demnach Anerkennung und ist universalisierbar, wenn sie zu Recht besteht, das heißt, wenn sie das Verhalten der Betroffenen „zum Wohle aller“ regelt (Habermas, 2009, S. 11–12). Etwas vereinfacht bedeutet das: Als das Gute angesehen werden kann das, was *allen* guttut. Der bei Kant bereits angelegte *universale* Geltungsanspruch von Moral schließt also *alle* Menschen ein. Mit diesem Gedanken einer *universalistischen* Ethik kann auch heutzutage noch ein starker Einspruch gegen jede Form von Diskriminierung, Ausgrenzung oder Ausbeutung formuliert werden.¹

Moral regelt auf komplexe Art und Weise das Zusammenleben der Menschen. In gegenwärtigen spätmodernen westlichen Gesellschaften begegnet Moral uns nicht zuletzt in Form von Rechten und Gesetzen. Das normativ und rechtlich gesicherte soziale Band – historisch betrachtet erst durch die Kämpfe sozialer Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert für gerechte Teilhabe, gleiche Anerkennung und demokratische Mitbestimmung entstanden – scheint derzeit vielfach bedroht. Das Vertrauen vieler Menschen in die Möglichkeiten einer demokratischen Praxis – im Sinne einer aktiven, gewaltfreien und kritisch-partizipatorischen Aushandlung und Anerkennung verbindlicher sozialer Normen – schwindet (Decker et al., 2024). Die Entwicklung moralischer Urteilskraft in einem gesellschaftlichen Diskurs ist wiederum zentral für die Demokratiefähigkeit von Menschen (Lind, 2019, S. 25).

Zur Entwicklung dieser Urteils- und Kritikfähigkeit gehört die historisch informierte Auseinandersetzung mit Begründungsformen des moralischen Entscheidens genauso wie eine kritisch-reflexive Perspektivierung von moralphilosophischer Theorie und deren Verortung in einen historischen Kontext. Möchte man diese skizzierte kritische Herangehensweise etwa direkt auf Kants Theorem einer Konvergenz von individuellem und allgemeinem Interesse (siehe Begriff „Interesse“) im kategorischen Imperativ anwenden, so könnte man sie sie aus heutiger Sicht als frühbürgerliche Naivität auffassen. Sie blendet die widersprüchliche gesellschaftliche Struktur – mit ihren Formen politischer Herrschaft sowie ökonomischer Ausbeutung und Willkür – aus. Ähnliche Ausblendungen finden sich auch in aktuellen Diskussionen über moralische Fragen immer dann, wenn diese abgekoppelt von der lebensweltlichen Erfahrung und der politisch-ökonomischen Realität in den Gesellschaften der Spätmoderne geführt werden (Adorno, 2010 [1963], S. 147). Moderne, bürgerliche Gesellschaften sind durch ihre innere Widersprüchlichkeit und Zerrissenheit gekennzeichnet. Neben dem

1 Kant selbst reproduziert in einigen seiner Schriften gleichwohl die rassistischen Stereotype und kolonialistischen Weltbilder seiner Zeit. Einführend zur Diskussion um Kants Rassismus zuletzt Rölli (2024).

Zusammenhalt unter Freund:innen und in der Familie, den solidarisch-kooperativen Strukturen in Vereinen, Ehrenämtern und Nachbar:innenschaften oder der demokratischen Partizipation in Parteien und Gewerkschaften bilden eben auch Leistungsdruck, Ausbeutung, Konkurrenzprinzip und Egoismus die Grundlage gesellschaftlicher Reproduktion. Zudem sind Krieg, Gewalt, Bestechung oder Erpressung gängige Mittel zur Durchsetzung politischer und wirtschaftlicher Interessen. Die Amoralität ist gewissermaßen strukturell in unserem Gesellschaftssystem verankert.

Diese Widersprüche bedürfen einer Reflexion. Im Anschluss an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, die es sich zur Aufgabe machte, soziale, politische, moralische, ökonomische sowie pädagogische Fragen und Probleme in ihrer gegenseitigen Verflechtung zu thematisieren, kann diese darin bestehen, nicht so sehr die positive Formulierung moralischer Regeln und Normen in den Vordergrund zu rücken, sondern das Gute und Richtige in der *Kritik* von dem zu gewinnen, was wir *nicht wollen*, aber durch den allgemeinen Alltagsverstand bestimmen können: Angst, Leid, Ausgrenzung, Armut, Gewalt, Unterdrückung (Schweppenhäuser, 1993). In der alltäglichen Auseinandersetzung über sämtliche Fragen des Zusammenlebens und -arbeitens können wir – ausgehend von so einem negativen moralischen Maßstab – mündiges, kritisches Bewusstsein bereits in der Schule erlernen. Eine Schule, in der die Bildung von Demokratiefähigkeit ernst genommen wird, muss daher fächerübergreifend *Mut* zum Erlangen von moralischer Reflexivität, Kritikfähigkeit und Mündigkeit (siehe Begriff „Mündigkeit“) machen (SWK, 2024, S. 36).

Moral lernen

Thomas Beineke

Dem Begriff der Moral haftet ein Nimbus des Autoritären und Unantastbaren an. Vielfach wird Moral eher mit Religion, Vorschriften und Glaube assoziiert als mit Aushandlung, Debatte und Demokratie. Die folgenden Beispiele laden dazu ein, die moralischen Probleme unserer Gesellschaft zu reflektieren. Dabei werden wir letztlich immer wieder auf die komplexen Fragen nach den widersprüchlichen Grundlagen unserer Gesellschaft zurückgeworfen, nach demokratischen Werten wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit oder Verantwortung und danach, warum sie in einer Welt voller Krieg, Armut und Ausbeutung nicht eingelöst werden (Lösch, 2025). Diese Fragen zu stellen, sollten junge Menschen bereits in der Schule lernen.

Pädagogik und Erziehung waren historisch betrachtet gesellschaftliche Bereiche, in denen junge Menschen im Auftrag einer höheren Moral unterworfen,

in denen sie geformt und gefügig gemacht wurden. Bis ins späte 20. Jahrhundert galten dafür Normen und Tugenden wie Gehorsam, Sittsamkeit, Fleiß und Anstand (Adorno, 1971 [1965], S. 76–78). Auch rohe körperliche Züchtigung und Gewalt waren, wie einleitend erwähnt, an der Tagesordnung. Kinder galten als Material oder Rohstoff und waren der „Herrenmoral“ (Nietzsche, 1980 [1886], S. 208–214) der Erwachsenen ausgeliefert. Die Idee, dass auch Kinder ein Recht auf Selbstbestimmung und körperliche Integrität haben – Stichwort Kinderrechte – ist noch sehr jung. Hier zeigt sich beispielhaft die Wandelbarkeit moralischer Vorstellungen, aber auch die Notwendigkeit, diese in einem aktiven demokratischen Prozess zu diskutieren und zu gestalten. Genau das kann auch in der Schule passieren. Eine Voraussetzung dafür ist es, differenzierte Urteilsfähigkeit zu erlernen und zu üben. Moral und das Nachdenken über Moral sind lernbar und lehrbar (Lind, 2019). Doch wie genau kann man sich diesen Prozess vorstellen? Welche konkreten Beispiele aus der Praxis gibt es, wie Schüler:innen moralische Sensibilität erwerben und ausbauen können?

Die Sensibilisierung für eine differenzierte und kritische moralische Beurteilung einer Situation besteht im Kern darin, sie aus möglichst vielen *heterogenen* Perspektiven zu betrachten sowie mit fundiertem und quellenkritischem Wissen anzureichern. Sophia Richter macht in ihrem Beitrag darauf aufmerksam, dass Normen und Regeln kontingent und konstruiert sind, dass sie auch ganz anders sein könnten. Durch Distanzierung und die Einnahme anderer und abseitiger Perspektiven kann sich der Blick auf geltende Regeln verändern. So kann die Verbindlichkeit von Regeln in einem spielerischen Umgang und der Möglichkeit einer Distanznahme eher sichergestellt werden als durch Verordnung von oben. In einem demokratisch-diskursiven Moralverständnis geht es außerdem immer darum, durch Debatten, Diskussionen und Austausch Komplexität zu steigern und möglichst viele auch widersprüchliche Sichtweisen und Problematisierungen auszubreiten. Moralbildung kann so als kollektiver Prozess für Schüler:innen erfahrbar und lernbar werden. Eine Möglichkeit dazu ist das Unterrichtsmodell *Values and Knowledge Education (VaKE)*, das Alfred Weinberger vorstellt. Gunnar Meyer beschreibt eine spielerische Übung aus dem israelischen Demokratieprogramm *Betzavta*, die auf komplexe gruppenspezifische Prozesse aufmerksam machen kann und demonstriert, dass die Möglichkeit eigenständiger und spontaner Entscheidungen auch *gegen* Vorschriften, Regeln und Autoritäten unverzichtbarer Teil demokratischer Prozesse ist. Frederic Thomas zeigt mit einem Unterrichtsbeispiel, wie Schüler:innen zum Nachdenken über Erfahrungen wie Tod und Sterblichkeit sowie über die Möglichkeit eines sinnerfüllten und selbstbestimmten Lebens angeregt werden können. Moral wird hier verstanden als Reflexion über die eigene Lebensführung und die Suche nach Glück. Caroline Manahl beschreibt anhand der Methode *Philosophieren mit Kindern*, wie Kinder und Jugendliche klassische philosophische Methoden wie logisches Schließen und Argumentieren oder begründetes Urteilen einüben können. Diese grundlegenden

philosophischen Methoden korrespondieren unmittelbar mit demokratisch-moralischen Kompetenzen.

Auch ein Sensorium für politische und ökonomische Machtverhältnisse, für historische Konstellationen sowie für sprachliche Formulierungen hilft bei der Ausbildung eines moralischen Kompasses. Mytree Delfs stellt Materialien vor, die Lehrkräfte dazu anregen, sich mit eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse auseinanderzusetzen und strukturelle Ungleichheiten im schulischen Alltag kritisch zu hinterfragen. In einem weiteren Beitrag zeigt Mytree Delfs, wie der Klassenrat durch diskriminierungskritische Impulse weiterentwickelt werden kann. Julian Timm veranschaulicht in seinem Beispiel, wie im Unterricht die Funktionsweise und Wandelbarkeit von Vorurteilen – in diesem Fall von Antisemitismus –, aber auch deren brutale Konsequenzen veranschaulicht und kritisiert werden können. Eine Konfrontation mit der totalen Eskalation der Gewalt im Nationalsozialismus beschreibt der Text von Ann Katrin Düben zum Seminar *Spurensuche* der Gedenkstätte Breitenau. Hier wird die aktive, lernende, partizipatorische Dimension betont, um eine historisch informierte, moralische Sensibilität durch eigene, selbstwirksame Aktivität auszubilden.

Normen und Unterrichtsstörungen

Sophia Richter

Keywords: Konstruktion von Normalität, Unterrichtsstörung, Perspektivenwechsel

Der schulische Umgang mit Störungen im Unterricht ist nicht nur eine pädagogische Frage, sondern auch eine moralische und demokratietheoretische: Wer definiert was als eine Störung? Wessen Perspektiven werden dabei berücksichtigt oder ausgeschlossen? Gerade demokratische Bildung steht vor der Herausforderung, Teilhabe, Mitbestimmung und vielfältige Ausdrucksformen von Schüler:innen im Unterricht nicht zu unterdrücken, sondern sie anzuerkennen und sie möglichst produktiv zu machen.

Unterrichtsstörungen sind ein komplexes Phänomen, das verschiedene schulische Akteur:innen unterschiedlich beschreiben und deuten. Die Bezeichnung Unterrichtsstörung impliziert die Unterbrechung eines (geplanten) Ablaufs. Damit wird Unterricht an sich als störungsfrei konzipiert. Insbesondere die negative Zuschreibung, dass Unterrichtsstörungen ein Problem seien, impliziert die Norm oder das Ideal eines störungsfreien Unterrichts. Abweichungen von dieser Norm problematisieren etwa Lehrkräfte häufig mit Bezug auf einzelne Personen: Ein:e bestimmte Schüler:in gilt ihnen schnell als ‚schwierig‘ oder als ‚Störer:in‘.

Dabei unterliegen Unterrichtsformate, in denen Schüler:innen in Gruppen arbeiten oder Experimente durchführen, zumeist anderen ‚Regeln eines störungsfreien Unterrichts‘ als Formate des Frontalunterrichts. Theorien abweichenden Verhaltens eröffnen hier neue Perspektiven. Sie zeigen auf, dass Störungen keine Eigenschaften von Kindern oder Jugendlichen sind, sondern Produkte der Setzung von Normen einerseits und der Bewertung von Verhalten im Kontext dieser Normen andererseits. Die Normen und die damit verbundenen Regelsetzungen für die jeweiligen Unterrichtsformate produzieren gewissermaßen spezifische ‚Störungen‘, indem die Normanwendung im Zuge eines Bewertungsprozesses zugleich Abweichung produziert (Becker, 1981). Beispielsweise kann man beim Frontalunterricht die körperliche Unruhe eines Schülers als Problem wahrnehmen. Im offenen Unterricht oder im Rahmen einer Projektarbeit gelten hingegen vielleicht eher Schüler:innen als ‚schwierig‘, die nicht selbstständig arbeiten (Rabenstein & Reh, 2009). Es gilt daher zu fragen: *Welche Normen liegen dem Unterricht zugrunde? Was macht es einigen Schüler:innen schwer, dem Unterricht zu folgen oder sich aktiv an ihm zu beteiligen?*

Betrachtet man schulische Normen systematisch, zeigt sich die schulische Norm der Disziplin: Schüler:innen sollen pünktlich, arbeitsam, ruhig, konzentriert, aufmerksam, interessiert, kooperativ, selbstständig und kontrolliert sein. Aber entspricht diese Norm auch der Normalität an Schulen? Sind Abweichungen von dieser Norm eine Ausnahme oder eher die alltägliche Regel? Müsste man im letzteren Fall nicht eher von einem „gestörten Unterricht“ (Twardella, 2010) als schulischer Normalität ausgehen? Wer den schulischen Alltag stets an einem nicht erreichbaren Ideal misst, wird die Normalität des Alltags ständig als defizitär erleben. Versuchen wir den Perspektivenwechsel. *Was würde sich ändern, wenn man von einem ‚gestörten Unterricht‘ als schulischer Normalität ausgeht? Welche Potenziale stecken vielleicht sogar in vermeintlichen Störungen?* Ein Beispiel aus dem Schulalltag soll an dieser Stelle Anregungen für alternative Umgangsweisen geben:

Frau Hunter ist wie in der Englischstunde am vorigen Tag erneut dabei, den Unterschied zwischen „leave“ und „live“ zu erklären. Diesmal geht es um die Aussprache. In den hinteren Reihen spielt Hannelore mit einem Gummiband. Frau Hunter sieht es und fragt: „What’s that, a chewing gum?“ „No“, sagt Hannelore verlegen und schiebt das Band von sich. Unvermittelt ruft Frau Hunter: „Take it again!“ Hannelore schaut sie verwundert an, nimmt das Band in die Hand und schaut erneut zu Frau Hunter. Diese zieht nun zwischen ihren hochgehobenen Händen ein fiktives, unsichtbares Gummiband langsam und weit auseinander, dabei spricht sie „liiiiiiv ... have you seen? And now you!“ Sie blickt Hannelore aufmunternd an. Diese lacht verlegen, zieht ihr Band auseinander und wiederholt „liiiiiv“. Frau Hunter nickt zustimmend: „And now, live!“ Hannelore lässt das Band los und wiederholt „live!“. Hannelores

Banknachbar schnappt sich das Band, dehnt es und lässt es mit einem zischenden „live“ los. Frau Hunter lobt ihn: „Exactly!“ (Agostini et al., 2018, S. 22)

Zum Weiterlesen

Agostini, E., Risse, E. & Schratz, M. (2018). Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. AOL.

Richter, S. (Hrsg.) (2023). Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Budrich.

Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Pädagogische Korrespondenz 42, 87–104. www.pedocs.de/volltexte/2013/8092/pdf/PaedKorr_2010_42_Twardella_Der_mehrfach_gestoerte_Unterricht.pdf

Values and Knowledge Education

Alfred Weinberger

Keywords: Pro-und-Kontra-Debatte, Lebensweltorientierung, VaKE 2.0

Soll sich eine Familie ein E-Auto kaufen, um etwas für den Klimaschutz zu tun? Darf man noch billige Kleidung kaufen, die nachweislich unter schlechten Arbeitsbedingungen hergestellt wurde? Solche aktuellen Fragen betreffen den Bereich der Moral. Moral ist ein System internalisierter Normen, das uns hilft, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden. Damit richten wir unser Handeln an grundlegenden universellen moralischen Prinzipien wie Gerechtigkeit, Nicht-Schädigung oder Wechselseitigkeit aus. Moral betrifft vor allem den Umgang mit Mitmenschen, aber auch die Verantwortung für uns selbst, den Schutz von Tieren und einen nachhaltigen Umgang mit der Natur. Moralische Vorstellungen können kulturell und historisch variieren. Universelle moralische Prinzipien beruhen hingegen auf rationalen Grundlagen. Entscheidend ist aber vor allem die Fähigkeit zur bewussten Reflexion moralischer Fragen.

Damit Schüler:innen fundierte moralische Urteile fällen können, benötigen sie nicht nur die Fähigkeit zur Reflexion, sondern auch relevantes Wissen. Sie können moralische Fragen wie persönliche Verantwortung, Tierhaltung oder Klimaschutz nur dann angemessen bewerten, wenn sie die entsprechenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge verstehen. Lehrpersonen haben daher die Aufgabe, nicht nur das Nachdenken über moralische Fragen anzuregen, sondern auch die notwendigen fachlichen Grundlagen zu vermitteln. Das Unterrichtsmodell Values and Knowledge Education (VaKE 2.0) verbindet Wissenserwerb und moralische Reflexion miteinander. Die Schüler:innen lernen dabei zugleich relevantes Wissen, kritisch zu denken, moralische Prinzipien an aktuellen Themen zu reflektieren und miteinander zu diskutieren. Die Lehrkraft leitet VaKE ein mit einer kurzen, alltagsnahen Problemgeschichte, mit der sie

ein moralisch relevantes Problem altersgerecht „verpackt“. Dadurch können die Schüler:innen sich in die Rolle der Protagonist:innen der Geschichte versetzen. Der Kern der Geschichte könnte beispielsweise lauten: „Lisa überlegt, ob sie das neue günstige T-Shirt kaufen soll, obwohl sie weiß, dass es wahrscheinlich unter schlechten Arbeitsbedingungen produziert wurde.“ Die Diskussion darüber löst meist lebhaftere Reaktionen aus. Sie macht deutlich, dass Wissen über Produktionsbedingungen, über globale Lieferketten und ökologische Folgen notwendig ist, um zu einem fundierten Urteil zu gelangen. An dieser Stelle beginnen die Schüler:innen, sich selbstgesteuert Wissen anzueignen – in Kleingruppen und mit Tablets, Infotexten oder Videos. Lehrpersonen unterstützen und begleiten sie dabei. In der anschließenden Diskussion können die Schüler:innen ihr neu gewonnenes Wissen einbringen, unterschiedliche Perspektiven austauschen und ethische Prinzipien vertreten. Besonders motivierend wirkt es, wenn die Diskussion in konkrete Handlungen mündet – etwa ein Infoplakat erstellen, ein Rollenspiel durchführen – oder sogar in die Umsetzung einer kleinen Aktion (zum Beispiel einen Second-Hand-Kleidertausch an der Schule organisieren). Auf diese Weise ist VaKE 2.0 nicht nur ein Modell für gelingende moralische Bildung, sondern auch für gelebte Demokratie im Klassenzimmer.

VaKE 2.0 lässt sich flexibel in unterschiedlichste Unterrichtsfächer integrieren – von Ethik über Biologie bis hin zu Geografie, Geschichte oder Deutsch. So kann eine Problemgeschichte beispielsweise im Biologieunterricht den Umgang mit Tierversuchen thematisieren. Im Deutschunterricht kann eine literarische Figur vor einer moralischen Entscheidung stehen oder im Geografie- bzw. Wirtschaftskundeunterricht kann es um die Frage gehen, wie gerechtfertigt *fast fashion* ist. Die Erfahrung zeigt, dass Schüler:innen sich mit großem Engagement an diesen Diskussionen beteiligen – besonders, wenn die Problemgeschichte einen erkennbaren Bezug zu ihrer Lebenswelt hat. Am Ende wissen die Schüler:innen manchmal mehr als die Lehrperson, da sie sich ganz spezifisches Wissen aus unterschiedlichsten Fachbereichen aneignen.

Zum Weiterlesen

Weinberger, A. (2024). Unterrichtsmodell VaKE 2.0. F&E Edition, 30, 95–96. www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_30/F_E_Edition_30_21.pdf

Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). StudienVerlag.

Spielverderber:in werden

Gunnar Meyer

Keywords: *Betzavta*, Solidarität, Gruppendynamik

Wer möchte schon gern ein:e Spielverderber:in sein? Vermutlich niemand. Aber gibt es nicht auch Spiele, die so fies sind, dass wir uns manchmal vielleicht genau das wünschen? Was würde uns das kosten und wären wir bereit, diesen Preis zu zahlen? Solch hochaktuelle Fragen stellen wir alle uns jeden Tag – im Privaten wie im Politischen. Und wir beantworten sie sehr unterschiedlich, solange wir das noch können.

Eine solche Auseinandersetzung mit der eigenen Moral, aber auch mit möglichen Konflikten zum eigenen situativen Handeln ist einer der zentralen Aspekte der erfahrungsorientierten Übungen von *Betzavta*. Das Demokratietrainingsprogramm wurde seit den 1980er Jahren in Israel entwickelt und seitdem auch für den deutschsprachigen Raum adaptiert (Maroshek-Klarman & Rabi, 2015). Eine sehr populäre *Betzavta*-Übung heißt „Die drei Freiwilligen“.¹ Darin geht es hauptsächlich um das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit. Dabei wird meist auch die Frage nach den Spielverderber:innen verhandelt. Die Übung kann folgendermaßen aussehen:

Zu Beginn bittet die Lehrperson drei Freiwillige aus einer Klasse, den Raum zu verlassen. Die verbleibende Klasse einigt sich nun auf ein kontroverses Thema und teilt sich in zwei Gruppen auf: Die eine Gruppe überlegt sich Pro-Argumente zu dem Thema, die andere sucht nach Kontra-Argumenten. Anschließend sammeln beide Gruppen die am häufigsten vorkommenden Wörter und ersetzen sie durch vollkommen andere Wörter (zum Beispiel Zigarette=Baum, rauchen=pflanzen, krank=spielerisch, Geselligkeit=Biber). Nun bittet die Lehrperson beide Gruppen, über das gewählte Thema zu diskutieren – und zwar mit den ausgetauschten Wörtern. Anfangs wird die Diskussion noch etwas holprig sein, dann aber immer flüssiger werden. Nach ein paar Minuten werden nach und nach die drei Freiwilligen wieder in den Raum geholt. Die Lehrperson zieht sich zurück und beobachtet nur noch.

Nach zehn Minuten wird die Übung beendet und ausgewertet. Von Interesse sind bei dieser Übung die Aspekte Ausschluss, Inklusion oder Integration – wir fokussieren hier jedoch auf das Verhalten der Teilnehmenden angesichts der stillschweigenden Annahme, dass sie die ausgetauschten Wörter nicht verraten

1 Im Netz sind viele Anleitungen zu dieser Übung zu finden. Ich würde allerdings eine Fortbildung zur *Betzavta*-Methode sehr ans Herz legen, da das Mindset und die Fragetechniken in der Auswertungsrunde für ein Gelingen der Übung sehr wichtig und zudem recht voraussetzungsvoll sind. Auf jeden Fall sollte eine Durchführung der Übung ausreichend Zeit für die Auswertung und für das Auffangen emotionaler Geschehnisse gewährleisten.

dürfen. In fast jeder Gruppe finden sich Personen, die sehr empathisch mit den drei Freiwilligen sind und daher auf unterschiedlichen Wegen versuchen, ihnen durch Transparenz eine Integration zu ermöglichen. Meist geben sie Hinweise, die der stillschweigenden Annahme folgen, dass die drei Freiwilligen die ausgetauschten Wörter erraten müssen, um sich zu integrieren. Nur sehr selten setzen sich Forderungen nach Offenlegung durch. Zu groß ist bei den meisten die Angst, Spielverderber:in zu werden.

Eine aufschlussreiche Situation erlebte ich einmal beim Anleiten der Übung, als ich kurz den Raum verließ, um die dritte Freiwillige hereinzuholen. Einige Schüler:innen nutzten meine Abwesenheit, um den ersten beiden Freiwilligen die ausgetauschten Wörter mitzuteilen. Auch sie teilten die stillschweigende Annahme, dass es verboten sei, die Wörter zu verraten. Nur machten sie diese Regel nicht zu ihrer eigenen. Stattdessen blieb sie mit mir als externem Spielleiter verknüpft. Meine Autorität in dieser Rolle reichte nicht aus, um sie als Klasse voneinander zu trennen. Das eröffnete uns eine wundersame und hoffnungsvolle Perspektive: Nicht alle Menschen müssen gesellschaftliche Spaltungs- und Ausschlussmechanismen per se verinnerlichen – solidarisches Handeln ist durchaus möglich.

Die Methode ist eine Einladung, den Begriff Spielverderber:in neu zu interpretieren und zu entdecken. Sie kann das komplexe Verhältnis von Regelbefolgung und Regelbruch, Verinnerlichung von Normen und Solidarisierung sichtbar machen. Wenn das Spiel eine zum Teil absurde und menschenverachtende Realität ist, kann es lohnend sein, Spielverderber:in zu sein.

Zum Weiterlesen

Maroshek-Klarman, U. & Rabi, S. (2015). Mehr als eine Demokratie. Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/mehr-als-eine-demokratie

Ulrich, S., Henschel, T. R. & Oswald, E. (1997). Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Bertelsmann Stiftung.

Kategorische Wünsche

Frederic Thomas

Keywords: Lebenssinn, gutes Leben, Reflexion

Was Moral und Ethik betrifft, stellt das Thema der eigenen Lebensführung im Philosophie- oder Ethikunterricht mit seinen Wissensbeständen zu Sinngebung und Sinnfragen einen zentralen Kompetenzschwerpunkt. Dazu gehört die Endlichkeit des eignen Lebens zu reflektieren. Die Beschäftigung mit unserer Sterblichkeit kann darüber hinaus aber auch ein Beitrag sein für demokratische

Bildungsarbeit. Sie trägt dazu bei, weil sie, gerade indem sich die Schüler:innen intensiv mit existenziellen Themen auseinandersetzen, das Bewusstsein für gemeinsame menschliche Erfahrungen stärkt und zugleich ein tieferes Verständnis für die Vielfalt menschlicher Perspektiven und Lebensentwürfe eröffnet. Dies fördert eine offene, reflektierte und verantwortungsbewusste Gesellschaft, in der individuelle und gemeinsame Werte dialogisch verhandelt werden, und hilft so bei der Herausbildung einer reflektierten Urteilsfähigkeit, die für eine lebendige Demokratie unerlässlich ist. Die Unterrichtseinheit ist getragen von dem Gedanken, dass unsere Sterblichkeit ein produktives Moment beinhaltet, das heißt: das Bewusstsein unserer Endlichkeit kann uns dabei helfen, ein gutes und gelingendes Leben zu führen. Produktiv meint in diesem Zusammenhang, dass uns der Gedanke an die Begrenztheit unserer Lebenszeit helfen kann, vergangene oder aktuelle Entscheidungen, aber auch feststehende Wünsche zu überdenken, neu zu gewichten oder sogar umzuwerfen.

Der hierbei zu vermittelnde Lerninhalt ist die Idee „kategorischer Wünsche“, die Bernard Williams (2014) prägte. Er unterschied dazu zwischen Wünschen, die sozusagen erlöschen, wenn wir sterben, und den „kategorischen“ Wünschen. Erstere sind eher alltägliche Wünsche, etwa nach einer Gehaltserhöhung, nach kulinarischen Genüssen, nach der gemütlich eingerichteten Wohnung usw. Letztere liefern uns darüber hinaus erst die triftigen Gründe, weiter, ja lang und länger leben zu wollen. Gemeint sind unsere „Herzensprojekte“ (Bleisch, 2022), für die unser Weiterleben eine notwendige Bedingung ist. So möchte eine Autorin etwa weiterleben, um ihren Roman fertigstellen zu können. Die Wissenschaftlerin möchte ihre Theorie bewiesen sehen etc. Es sind solche Wünsche, die uns erfüllen, die nachgerade unser Leben ausmachen und uns sinnhaft in Bewegung halten.

Die Idee solcher Wünsche soll Schüler:innen dazu befähigen, selbstständig über eine gelingende Lebensführung zu reflektieren. Dazu werden ihnen begriffliche Orientierungshilfen an die Hand gegeben. Jeder neue Begriff erschließt uns – sofern er sich als hilfreich erweist – Möglichkeiten, die uns zuvor nicht zur Verfügung standen. Auch die Idee „kategorischer Wünsche“ ist solch ein Begriff, der dazu anregt, das eigene Leben aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Sie leitet uns zu der Frage, ob uns an unseren Wünschen, die unserem gesellschaftlichen Leben Sinn, Struktur und eine Richtung geben, tatsächlich viel liegt. Die Schüler:innen werden dazu angeregt, ihre konkrete Lebenswelt zu reflektieren, die von ihren eigenen Wünschen geprägt ist, aber auch von gesellschaftlichen Rollen und Erwartungen. Sie projizieren die neu gewonnenen Konzepte und Problemverständnisse hierauf zurück, um solche Erwartungen und eigene Wünsche voneinander abzuheben.

Ablauf

Zum Einstieg wird das Thema auf den Kopf gestellt. Die Schüler:innen sollen sich vorstellen, sie wären unsterblich, und sich fragen, was sie dann alles täten. Erfahrungsgemäß wird das Gespräch dynamischer, werden Bezüge zu bekannten Vampir-Charakteren hergestellt: „Stellt Euch vor, ihr seid unsterblich, so wie Dracula!“

Nun wird das Thema wieder auf die Füße gestellt: Die Schüler:innen sollen aus ihren gerade gegebenen Antworten Schlussfolgerungen für ein erfülltes, aber endliches Leben ziehen. Entscheidend ist, dass sie an dieser Stelle Wünsche artikulieren und dass diese für alle sichtbar festgehalten werden.

Anschließend führt die Lehrperson Williams Idee der „kategorischen Wünsche“ ein. Dabei sollte deutlich werden, dass das Konzept – und das Wissen um unsere Endlichkeit – letztlich als eine Art Sortierhilfe für unsere Wünsche fungiert. Ein kurzer Lehrvortrag – unterstützt durch eine knappe Powerpoint-Präsentation – stellt das Konzept vor und macht es nachvollziehbar.

Dann folgt die Sicherungsphase: Die Schüler:innen betrachten ihre notierten Wünsche noch einmal und diskutieren gemeinsam, welche Wünsche im Sinne Williams unserem Leben tatsächlich einen Sinn verleihen. Welche unserer Wünsche taugen dazu, unsere „Herzensprojekte“ zu sein?

Vertiefung

Im nachfolgenden Unterricht kann die Lehrperson den produktiven Zugang zu unserer Endlichkeit noch einmal an die konkrete Alltagswelt und die Wirklichkeitserfahrungen der Schüler:innen rückkoppeln: Hilfreich ist dabei ein Zeitungsartikel (Trentmann, 2012), der sich mit der Frage beschäftigt, was die meisten Menschen an ihrem Lebensende bereuen. Darin kommt auch Bronnie Ware zu Wort, eine Palliativpflegerin, die viele Menschen beim Sterben begleitet hat.

Zum Weiterlesen

Lutz, E. (2016). Sterben und Tod. Militzke.

Ware, B. (2015). 5 Dinge, die Sterbende am meisten bereuen. Goldmann.

Wittwer, H. (2020). Philosophie des Todes. Reclam.

Philosophieren mit Kindern

Caroline Manahl

Keywords: Diversitätskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit

„Mir macht das Nachdenken Spaß. Ich finde am Philosophieren gut, dass man die Gedanken von anderen Kindern hört. Max, mir bringt das Philosophieren die Menschlichkeit bei“, schrieb ein Schüler der Volksschule Markt in Hohenems (Österreich), als seine Lehrerin ihn bat, seinem fiktiven zukünftigen Mitschüler Max das „Philosophieren mit Kindern“ zu erklären. Seine Klasse hatte die traditionsreiche Methode „Philosophieren mit Kindern“ (*philosophy for children*, p4c) zuvor bereits mehrfach ausprobiert. Dabei geht es nicht um die Erarbeitung von philosophischem Fachwissen, sondern um den dialogischen Austausch zu Fragen, die an die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen anknüpfen. Durch diese philosophische Praxis können im schulischen Kontext die Demokratiekompetenzen von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden. Die Methode „Philosophieren mit Kindern“ wurde ab den 1970er Jahren an US-amerikanischen Universitäten entwickelt. Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp prägten sie insbesondere als ein didaktisches Mittel zur Förderung des Argumentierens, Begründens und des logischen Schlussfolgerns. Thomas Jackson legte bei seiner Weiterentwicklung der Methode den Fokus auf das philosophische Forschen in der Gemeinschaft. Der Ansatz würdigt insbesondere die Verschiedenheit der Teilnehmenden und ihrer Perspektiven als Beitrag zu tieferen Erkenntnissen. Das erfordert jedoch auch ein entsprechendes Regelwerk für den Umgang miteinander (Jackson, 2017).

Die Fähigkeiten, die Schüler:innen nach dieser Methode entwickeln, decken sich in weiten Teilen mit den Kompetenzen, die für eine demokratische Kultur wesentlich sind – etwa Zuhören können, kritisches Denken, Empathie oder Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen (Europarat, 2016). Wenig überraschend gilt „Philosophieren mit Kindern“ auch als vielversprechende Methode der Demokratiepädagogik. Forschungsergebnisse belegen, dass das gemeinsame Philosophieren die Argumentationsfähigkeit von Kindern stärkt, aber auch ihr Selbstwertgefühl und ihre Reflexionsfähigkeit im Umgang mit offenen und mehrdeutigen Fragen. Die Methode unterstütze außerdem die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, durch die wiederum Toleranz gefördert wird (Gloe, 2022). Die genannten Fähigkeiten werden gemeinhin auch als wesentliche Aspekte von Diversitätskompetenz betrachtet (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013). Wo ließen sich diese Kompetenzen besser einüben als in Schulen, in deren Schüler:innenschaft sich die Diversität der Bevölkerung widerspiegelt?

Schulklassen eignen sich gut für eine Umsetzung der Methode, also für philosophische Gespräche. Benötigt werden lediglich eine Gruppe von Kindern

bzw. Jugendlichen, ein Sitzkreis, ein Gesprächsball, etwa eine Schulstunde Zeit, eine philosophische Frage¹ und eine Gesprächsleitung, die den Beiträgen der Schüler:innen mit Neugierde und Offenheit begegnet und das Gespräch durch gezielte Fragetechniken in die Tiefe führt. *okay.zusammen leben* – die Projektstelle für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg – bildet seit 2021 Pädagog:innen zu Leiter:innen philosophischer Gespräche aus. Die Lehrkräfte meldeten zurück, dass das gemeinsame Philosophieren sowohl bei ihnen selbst als auch bei ihren Schüler:innen umfassende positive Entwicklungen anstößt.²

„Philosophieren mit Kindern“ kann einen Beitrag dazu leisten, Schulen zu Lernorten für Demokratie zu entwickeln. Die Methode fördert Basiskompetenzen einer gelebten Demokratiekultur. Darauf können demokratiepädagogische Formate für Mitgestaltung und Mitbestimmung aufbauen.

Zum Weiterlesen

Bericht von *okay.zusammen leben* zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen: www.okay-line.at/file/656/docken-werkstatt-programmbroschuere.pdf

Jackson, T. E. (2017). Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen. *polylog*, 37, 17–36.

Wiener Gesellschaft für interkulturelle Philosophie (Hrsg.) (2017). Philosophieren mit Kindern weltweit. *polylog*, 37.

Diskriminierungskritische Lehrer:innen

Mytree Delfs

Keywords: Diskriminierungskritik, Privilegiencheck, Reflexionsheft

Demokratie ist mehr als ein politisches System – sie ist eine Lebensform, die auf sozialen und moralischen Werten sowie auf der Idee von Grund- und Menschenrechten basiert. Für demokratische Bildungsansätze bedeutet das, dass sie immer auch die Voraussetzungen für gleichberechtigte Teilhabe schaffen und Machtverhältnisse kritisch hinterfragen müssen (Himmelman, 2022, S. 45–49). Diskriminierende Denk- und Handlungsweisen sowie Herrschafts- und Machtssysteme sind historisch gewachsen und gesellschaftlich verankert. Individuen erlernen sie daher über ihre Sozialisation und geben sie an folgende Generationen weiter.

1 Eine philosophische Frage ist keine Wissensfrage. Auf philosophische Fragen gibt es keine allgemeingültige Antwort. Sie beziehen sich auf das Wesen bzw. den Sinn einer Sache (Beispiele: ‚Fair‘ – was ist das eigentlich? Was wäre, wenn es keine Regeln gäbe?, ‚Anderssein‘ – was bedeutet das?). Sie sollten an die Lebenswelten der Kinder bzw. Jugendlichen anschließen.

2 Details zu den Rückmeldungen von Lehrpersonen und Schüler:innen finden sich bei *okay.zusammen leben* (o. J.), S. 31–35.

Diskriminierungskritik ist als Grundhaltung zu verstehen, als eine unabschließbare Praxis der (Selbst-)Reflexion sowie als kontinuierliche Anstrengung, diskriminierende Denk- und Handlungsweisen zu verlernen (Foitzik, 2019, S. 17–19, 31–32). Es gilt, Menschenrechte zu einem unhinterfragbaren juristischen und ethischen Bezugspunkt zu machen. Gerechtigkeit ist der normative Referenzpunkt und sollte als Grundlage des Handelns verankert werden.

Das Reflexionsheft „Diskriminierungskritik in der Schule ist wichtig! Aber wie anfangen?“ (siehe „Zum Weiterlesen“) dient Lehrkräften und pädagogischem Personal als Hilfsmittel, um sich mit strukturellen Macht- und Herrschaftsstrukturen auseinanderzusetzen. Es vermittelt nicht nur Wissen *über* Diskriminierung, Privilegien und soziale Ungleichheiten, sondern regt auch zur Reflexion und persönlichen Auseinandersetzung *damit* an. Damit will es ein Bewusstsein für Mechanismen sozialer Ungleichheit schaffen und dazu beitragen, eine diskriminierungskritische Haltung (weiter) zu entwickeln.

Das Heft gliedert sich in vier thematische Arbeitsbereiche, die unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Diese Bereiche umfassen *Wissen über Diskriminierung und Diskriminierungsschutz*, *Selbstreflexion*, *Lernraumgestaltung und Unterricht* und *diskriminierende Situationen*. Der strukturierte Aufbau ermöglicht es, die Themen im eigenen Tempo und nach selbst gewählter Reihenfolge zu bearbeiten. Das Heft bietet nicht nur theoretische Impulse, sondern auch zahlreiche praxisorientierte Übungen und Reflexionsfragen sowie Raum für eigene Notizen.

Das Kapitel *Selbstreflexion* beginnt beispielsweise mit der Übung „Ich checke meine Privilegien“ (Delfs, 2024, S. 32–41). Der „Privilegienring“ fasst in drei Abstufungen zwischen den Polen „privilegiert“ und „marginalisiert“ 15 Kategorien zusammen. So können Lesende sich etwa in der Kategorie „Wohnen“ in den Abstufungen „Eigentum“, „Miete“ oder „wohnungslos“ positionieren. In der Kategorie „psychische Gesundheit“ gibt es die Abstufungen „gesund“, „stabil – wiederkehrende Störung“ und „Krankheit – chronisch erkrankt“. An die individuelle Verortung schließen sich Reflexionsfragen an. Meiner Erfahrung nach ist es für viele Menschen ungewohnt, sich so kategorisch zu verorten. Auch stimmt das eigene Erleben manchmal nicht mit der Visualisierung im Privilegienring überein. Daher geht es auf den folgenden Seiten darum, sich mit den eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen und zu reflektieren: „Welche Privilegien oder Aspekte haben mir in der Abbildung gefehlt?“, „Gibt es Kategorien, die mich gefreut oder geärgert haben?“ oder „Wo habe ich mich ambivalent gefühlt oder Widerstände gespürt?“ Anschließend verschiebt sich der Fokus auf den Arbeitskontext: Es wird danach gefragt, in welchen schulischen Alltagssituationen die eigenen privilegierten oder marginalisierten Positionen bewusst wahrgenommen werden und welche Ressourcen sich daraus für die eigene Arbeit ergeben. Auf der letzten Doppelseite zur Übung geht es unter anderem darum, sich zu fragen: „Welche Impulse/Aspekte nehme ich aus der Übung mit?“ und „Womit möchte

ich mich noch weiter beschäftigen?“ Die Übung soll dazu anregen, sich stärker bewusst zu werden, wie gesellschaftliche Positionierungen unser Denken und Handeln beeinflussen. Das Ziel ist nicht, sich wegen vermeintlich angeborener Privilegien schlecht zu fühlen, sondern aufgrund des Bewusstmachens und des Austauschs mit verschiedenen Positionierungen verantwortungsvoller zu handeln.

Warum sollte man das Heft ausprobieren? Das flexible, praxisnahe Material zum Selbstlernen vermittelt nicht nur Wissen, sondern regt auch zur persönlichen Auseinandersetzung an. Es bietet eine großartige Möglichkeit zur eigenen Haltungsarbeit, um Schule aktiv inklusiver und gerechter zu gestalten.

Zum Weiterlesen

Zum Reflexionsheft: degede.de/mediathek/reflexionsheft-fuer-lehrkraefte-und-paedagogisches-personal-digital

Leitlinien zu pädagogischen Beziehungen und Erfahrungsberichte: paedagogische-beziehungen.eu

Materialsammlung zu Demokratiebildung: www.reflexionstool-demokratiebildung.de

Diskriminierungskritischer Klassenrat

Mytree Delfs

Keywords: Klassenrat, Wertschätzung, Diskriminierungskritik

Demokratische Grundsätze wie Gleichberechtigung und gelebte Anerkennung von Vielfalt und Diversität benötigen auch in Bildungskontexten eine kritische Reflexion bestehender Herrschafts- und Machtverhältnisse. Diesem ethischen und haltungsbezogenen Ansatz an die Pädagogik (Prenzel, 1993, S. 184) folgend ist eine diskriminierungskritische Querschnittsperspektive in der Demokratiebildung sehr wichtig, da Diskriminierungskritik nicht als isoliertes Thema behandelt werden, sondern als Querschnittsaufgabe alle Bereiche, Inhalte und Strukturen pädagogischen Handelns durchdringen soll. Der Klassenrat leistet als etablierte demokratiepädagogische Methode einen wichtigen Beitrag zum Erlernen demokratischer Kompetenzen in der Schule. Das Material zur diskriminierungskritischen Weiterentwicklung des Klassenrats der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (DeGeDe) kann dabei unterstützen, den Klassenrat in allen Jahrgangsstufen zu einem Beteiligungsraum zu machen, in dem Kinder und Jugendliche auch Gerechtigkeitsfragen verhandeln oder Diskriminierungserfahrungen besprechen können. Neben dem Praxisheft (siehe „Zum

Weiterlesen“) gibt es ergänzende Praxistipp-Karten (DeGeDe, 2024a), die auch in Einfacher Sprache erschienen sind (DeGeDe, 2024b).

Die Themen des Materials sind so gewählt, dass sie Schüler:innen anregen, den Klassenrat auch als Forum zu nutzen, um normative Fragestellungen zu diskutieren und auszuhandeln. Beispielsweise greift das Kapitel „Die positive Runde: diskriminierungskritisch“ (Delfs et al., 2023, S. 24–27) das Kommentieren von Körpern auf. Die „Positive Runde“ ist ein Ritual im Klassenrat, in der jedes Ratsmitglied etwas Positives oder Wertschätzendes sagt – etwa über die vergangene Woche oder zu einer anderen Person. Dabei kommt es vor, dass Komplimente gemacht und Körper kommentiert werden. Das Kapitel macht darauf aufmerksam, dass im Kommentieren beispielsweise der Kleidung und des Aussehens von Personen klassistische und lookistische Diskriminierungen wirksam werden können. Die Bewertung von vermeintlich gutem Aussehen ist individuell verschieden und oft von Normen geprägt. Einer der illustrierten Charaktere im Material erzählt: „Deshalb gibt es bei uns im Klassenrat die 3-Sekunden-Regel: Alles, was ich in 3 Sekunden nicht an meinem Körper verändern kann, behältst du bitte für dich.“ (Delfs et al., 2023, S. 24). Auf der übernächsten Seite unterhalten sich zwei andere Charaktere, was es für eine Strandfigur braucht. Die Antwort: einen Körper, mit dem man zum Strand geht. Anschließend schlägt der Praxistipp vor, sich im Klassenrat über Schönheitsideale auszutauschen, denen kaum jemand tatsächlich entspricht. Im Praxistipp heißt es: „Diskutiert, woran ihr bei dem Begriff ‚Strandfigur‘ denkt. An welche Personen/Körper denkt ihr dabei und warum?“ (Delfs et al., 2023, S. 26)

Das Sprechen über Diskriminierung muss oftmals erst gelernt und geübt werden. Der Klassenrat kann dafür einen Rahmen bieten und so zu einem Raum für diskriminierungskritische Kompetenzentwicklung werden.

Wer kann das Material wie einsetzen? Lehrpersonen können es von Anfang an berücksichtigen, wenn sie die Methode Klassenrat einführen. Außerdem können sie es Schüler:innen als Impuls zur eigenständigen Beschäftigung anbieten. Dabei gilt: Der Klassenrat ist die Zeit der Schüler:innen. Sie entscheiden selbst, was sie in dieser Zeit besprechen möchten. Einige Themen sollten auf jeden Fall im Fachunterricht vorbereitet werden.

Zum Weiterlesen

Zum Praxisheft: degede.de/mediathek/diskriminierungskritischer-klassenrat

Foitzik, A., Riecke, C. & Holland-Cunz, M. (2019). Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Beltz.

Engelfried, C. (Hrsg.). (2024). Diskriminierungskritische Demokratiebildung an Schulen. Wochenschau.

Antisemitische Narrative dekonstruieren

Julian Timm

Keywords: Antisemitismus, Verschwörungserzählungen, Dekonstruktion

Antisemitismus ist eine fundamentale Bedrohung für offene, demokratische Gesellschaften, da er die Pluralität und Gleichberechtigung aller Bürger:innen unterminiert. Die vorgestellte Unterrichtssequenz für die Schulstufe 9 oder 10 ist Teil einer umfassenderen Auseinandersetzung mit dem Thema Moral. Antisemitismus ist nicht nur ein Vorurteil oder eine Form von Diskriminierung, sondern auch eine Sicht auf die Welt, die mit einer klaren Entgegensetzung von Gut und Böse arbeitet und die durch narrative Muster tradiert wird.

Ziel der Sequenz ist es, dass die Lernenden antisemitische Codes identifizieren und verschwörungstheoretische Weltdeutungen erkennen können. Dazu gehört eine Reflexion darüber, wie eine Täter-Opfer-Umkehr psychologisch funktioniert, aber auch die Entwicklung entsprechender Gegenstrategien. Die Schüler:innen sollen lernen, Antisemitismus als komplexes Phänomen zu verstehen und dessen unterschiedliche Erscheinungsformen zu erkennen. Dazu analysieren sie kritisch mediale Darstellungen von (fiktiven) Jüdinnen und Juden und wenden Dekonstruktionsstrategien an: Das bedeutet, die Stereotypie der Darstellungen wahrzunehmen und zu deuten sowie durch Reflexion und Analyse den ideologischen Charakter der im Antisemitismus virulenten Weltbilder zu erkennen und eigenständige, fundierte Urteile zu entwickeln. Zudem erproben sie verschiedene Möglichkeiten, auf antisemitische Äußerungen zu reagieren und eigene Gegennarrative zu entwickeln.

Die Sequenz erfordert ein vertrauensvolles Klassenklima mit klaren Gesprächsregeln. Besondere Sensibilität ist geboten, wenn jüdische Schüler:innen anwesend sind. Antisemitische Topoi sollen analysiert, aber nicht reproduziert werden. Die sorgfältige Auswahl authentischer Materialien, das heißt von Materialien, die im Netz gefunden werden und potenziell antisemitischen Charakter haben, ist unerlässlich, um antisemitischen Inhalte nicht ungewollt zu verstärken.

Methodisch-didaktischer Aufbau

Phase 1: Sensibilisierung

Die Schüler:innen betrachten gemeinsam Social-Media-Posts mit codierten antisemitischen Inhalten (zum Beispiel über vermeintliche „Globalisten“ oder „Eliten“). Die Lernenden notieren ihre individuellen Assoziationen dazu und diskutieren diese anschließend im Plenum.

Phase 2: Erarbeitung

Nach einem Input zu antisemitischen Codes (zu wirtschafts-, staats- und personenbezogenen antisemitischen Stereotypen) untersuchen die Schüler:innen in Kleingruppen unterschiedliche Materialien:

- historische antisemitische Karikaturen (Ritualmord, Brunnenvergiftung, „Teufelspaktierer:innen“)
- aktuelle Social-Media-Beiträge mit antisemitischen Topoi (zum Beispiel „New World Order“, „Deep State“ oder „Kindermörder Israel“)
- Verschwörungsnarrative (zum Beispiel QAnon, Corona als „Plandemie“, Terroranschläge vom 11.9.2001 als „Inside Job“, „Reptiloide“ als vermeintlich Herrschende etc.)

In der Präsentation wird die gemeinsame Struktur antisemitischer Narrative herausgearbeitet.

Phase 3: Vertiefung

Ein Impuls zum Thema Antisemitismus als Weltbild beleuchtet primär die Täter-Opfer-Umkehr antisemitischer Verschwörungsnarrative sowie die Verbindungen zwischen Antisemitismus und Verschwörungsnarrativen. Bei der Täter-Opfer-Umkehr handelt es sich um ein psychologisches Phänomen, bei dem sich die eigentlichen Täter:innen als „Opfer“ inszenieren, die von einem vermeintlichen übermächtigen Gegner bedroht werden. Das legitimiert in ihren Augen Gewalt gegen die konstruierten Gegner und entlastet von Schuld. Die Lernenden reflektieren in Partner:innenarbeit die Attraktivität von Verschwörungserzählungen.

Phase 4: Handlungsorientierung

Die Lernenden erproben verschiedene Möglichkeiten, auf antisemitische Äußerungen zu reagieren. Sie entwickeln eigene Medienprodukte (zum Beispiel Slides, Videos, Podcasts, Memes), um antisemitische Narrative zu dekonstruieren, und verfassen abschließend eine persönliche Reflexion zum Gelernten.

Zum Weiterlesen

Antisemitische Codes erkennen: www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/11/210922_aas_broschuere-da-105x148_web_doppelseiten.pdf

Videos und Materialien zum Umgang mit Verschwörungstheorien: www.klicksafe.de/verschwoerungstheorien

Argumentationsgrundlagen gegen Antisemitismus: nichts-gegen-juden.de

Partizipative Spurensuche

Ann Katrin Düben

Keywords: Erinnerungskultur, Gedenkstättenpädagogik, marginalisierte NS-Opfer

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wirft zwangsläufig Fragen nach Ethik und Moral auf: Wie konnten Menschen solche Verbrechen begehen? Dass „Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno, 1971 [1966], S. 88), sich nicht wiederhole, ist dabei der normative Bezugspunkt jeder Gedenkstättenpädagogik. Ausgehend vom historischen Ort vermittelt sie die Verbrechensgeschichte des Nationalsozialismus (NS), meist mit einem biografischen Ansatz, also den Lebensgeschichten und Erfahrungen von Verfolgten, aber auch von Täter:innen und Zuschauer:innen.

In Zusammenarbeit mit der Professur für Neuere und Neueste Geschichte der Universität Kassel bot die Gedenkstätte Breitenau von 2023 bis 2024 ein zweisemestriges Projektseminar für Studierende des Masterstudiengangs Geschichte und Öffentlichkeit sowie für das Lehramt Geschichte an. Die Gedenkstätte befindet sich am historischen Ort eines Arbeitshauses, in dem während der NS-Zeit ein frühes Konzentrationslager und ein sogenanntes Arbeitserziehungslager untergebracht waren. Ausgangspunkt des Seminars waren Wandritzungen in den noch erhaltenen Arrestzellen. Diese reichen von Strichen zum Zählen der Tage über Namen, Karikaturen und Zeichnungen bis hin zu ganzen Texten und geben einen Einblick in die Erfahrungswelt der Gefangenen. Nach dem Prinzip der Spurensuche widmete sich das Seminar diesen Ritzungen mit dem Ziel, Student:innen sowohl an der Forschung als auch an der Vermittlung an einer Gedenkstätte teilhaben zu lassen: Im ersten Seminarteil versuchten die Student:innen die Ritzungen zu entziffern, zu datieren und biografisch einzuordnen. Im zweiten Seminarteil entwickelten sie Ideen für die Vermittlung der Wandritzungen, aber auch der Geschichten, die diese erzählen.

Sichtbarmachung marginalisierter NS-Opfer

Bei ihren Untersuchungen der Zellenwände stießen die Student:innen auf einen Namen, der mehrmals eingeritzt worden war. Bei der Archivrecherche konnten sie dem Namen eine Fallakte zuordnen: Es handelt sich um einen damals 17-jährigen Fürsorgezögling aus Frankfurt am Main – seit Anfang des 20. Jahrhunderts waren im Arbeitshaus Breitenau auch Minderjährige in geschlossener Fürsorgeerziehung zwangsuntergebracht. Der Jugendliche war zwischen Oktober 1939 und Oktober 1940 im Arbeitshaus und wurde während dieser Zeit zweimal mit mehrtägiger Isolationshaft bestraft – einmal wegen Entfernung von seiner

Arbeitskolonne und einmal, weil er heimlich mit einer Gleichaltrigen Liebesbriefe ausgetauscht hatte. Das Schicksal dieses Jugendlichen war der Gedenkstätte bislang unbekannt gewesen. Es warf die Frage nach Opferschaft im Nationalsozialismus auf. Denn der Jugendliche gehörte einer Gruppe von Insass:innen an, die bis heute gesellschaftlich, politisch und erinnerungskulturell marginalisiert ist: Gemeint sind soziale Außenseiter:innen wie Wohnungs- oder Obdachlose, Arme, Prostituierte oder Jugendliche in geschlossenen Fürsorgeerziehungen. Die Student:innen konnten einem Menschen mit einem bislang nicht beachteten Schicksal einen Namen geben. Ein Student entwickelte eine Podcastserie über die Geschichte des Jugendlichen (siehe „Zum Weiterlesen“).

Erfahrungen und Implementierung

Im Rahmen der partizipativen Spurensuche wurden die studentischen Teilnehmenden zu Expert:innen der von ihnen untersuchten Gegenstände und Themen, aber auch von deren Vermittlung. Indem sie eigenverantwortlich an ihren Projekten arbeiteten, erlebten sie eine Selbstwirksamkeit, die nachhaltig zur aktiven Aneignung historischen Wissens beitrug. Zudem konnten die Beteiligten am konkreten Fall eines Fürsorgezöglings die Frage nach vergessenen NS-Opfergruppen sowie nach Kontinuitäten der Marginalisierung reflektieren. Aufgrund der positiven Erfahrung mit dem Projektseminar nahm die Gedenkstätte die Idee eines strukturierten Forschungs- und Ideenprozesses dauerhaft als methodischen Ansatz in ihre Arbeit auf. Aktuell findet sie in einem außerschulischen Projekt mit lokal ansässigen Jugendlichen Anwendung. Die Teilnehmenden entwickeln dabei in ihrer eigenen Sprache Module für eine digitale Ausstellung. Sie sind damit aktiv an der Weiterentwicklung der Gedenkstätte Breitenau beteiligt.

Zum Weiterlesen

Podcast der Gedenkstätte Breitenau: gedenkstaette-breitenau.de/bildung/hoerformate

Projekt *BreiteNOW*. Was muss ein Ort erzählen: gedenkstaette-breitenau.de/bildung/jugend-erinnert-vor-ort

Ayaß, W. (1992). Das Arbeitshaus Breitenau. Jenior und Pressler.

Literatur

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). Diversitätskompetenz. Abgerufen am 28. Mai 2025 von <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php>
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (2021 [1944]). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Suhrkamp.

- Adorno, T. (1971 [1965]). Tabus über dem Lehrberuf. In G. Kallenbach (Hrsg.), Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969 (S. 70–87). Suhrkamp.
- Adorno, T. (1971 [1966]). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kallenbach (Hrsg.), Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969 (S. 88–104). Suhrkamp.
- Adorno, T. (2010 [1963]). Probleme der Moralphilosophie. Suhrkamp.
- Agostini, E., Risse, E. & Schratz, M. (2018). Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. AOL.
- Bartz, A., Gerarts, K., Krappmann, L. & Lohrenscheid C. (Hrsg.) (2022). Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen. Wochenschau.
- Becker, H. S. (1981 [1963]). Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Springer.
- Bleisch, B. (2022). Unsterblich (un)glücklich? Abgerufen am 23. Juni 2025 von https://barbarableisch.ch/wp-content/uploads/2022/05/113_VKB_LR_BB_ES.pdf
- Decker, O., Kiess J., Heller, A. & Brähler, E. (Hrsg.) (2024). Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Psychosozial-Verlag. <https://www.boell.de/sites/default/files/2024-11/leipziger-autoritarismus-studie-2024-vereint-im-ressentiment-autoritaere-dynamiken-und-rechtsextreme-einstellungen.pdf>
- DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2024a). Praxistipp-Karten zum diskriminierungskritischen Klassenrat. <https://degede.de/blog/2024/01/praxistipp-karten-zum-diskriminierungskritischen-klassenrat/>
- DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2024b). Praxis-tipp-karten in Einfacher Sprache, Der diskriminierungs-kritische Klassen-rat: „Wie können wir kritische mit Diskriminierung umgehen?“. <https://degede.de/blog/2024/09/praxistipp-karten-in-einfacher-sprache/>
- Delfs, M., Gras, J., Rychlink, D., Schramm, A., Schulz, H. & Stolt J. (2023). Diskriminierungskritischer Klassenrat. Praxishft zur diskriminierungssensiblen Weiterentwicklung des Klassenrats. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. <https://degede.de/mediathek/diskriminierungskritischer-klassenrat/>
- Delfs, M. (2024). Diskriminierungskritik in der Schule ist wichtig! Aber wie anfangen? Ein Reflexionsheft für Lehrkräfte und pädagogisches Personal. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. <https://degede.de/mediathek/reflexionsheft-fuer-lehrkraefte-und-paedagogisches-personal-digital/>
- Europarat (2016). Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung. <https://rm.coe.int/16806ccc0b>
- Foitzik, A. (2019). Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In A. Foitzik & L. Hezel (Hrsg.), Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen (S. 12–39). Beltz.
- Gerber, J. (2024). Das Zeitalter des Populismus. Zur Vorgeschichte der Gegenwart. In C. Beyer, J. Gerber, A. Martini, P. Siemionek, A. Weidemann & A. Worm (Hrsg.), Hallische Jahrbücher #2 (S. 17–118). Edition Tiamat.
- Gloe, M. (2022). Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik (S. 670–679). Debus Pädagogik.
- Habermas, J. (2009). Diskursethik. Philosophische Texte, Bd. 3. Suhrkamp.
- Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik (S. 43–51). Debus Pädagogik.
- Hoff, S. (2023). Der lange Abschied von der Prügelstrafe. Körperliche Schulstrafen im Wertewandel 1870–1980. De Gruyter.
- Jackson, T. E. (2017). Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen. polylog Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, 37, 17–36. https://polylog.net/fileadmin/docs/polylog/37_thema_Jackson.pdf
- Kant, I. (1961 [1785]). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Reclam.

- Kraushaar, W. (2008). Denkmodelle der 68er. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 23. Juni 2025 von <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/68er-bewegung/51820/denkmodelle-der-68er/>
- Lind, G. (2019). Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Logos.
- Lösch, B. (2025). Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*, Bd. 1 (S. 177–189), Wochenschau.
- Maroshek-Klarman, U. & Rabi, S. (2015). Mehr als eine Demokratie. Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben – 73 Übungen nach der „Betzavta“-Methode. Bertelsmann Stiftung.
- Nietzsche, F. (1980 [1886]). Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. In G. Colli & M. Montinari (Hrsg.), *Kritische Studienausgabe* Bd. 5. dtv.
- okay.zusammen leben (o. J.). Zusammenleben lernen. Wie geht das? Die Stärkung von Demokratie- und Diversitätskompetenz durch das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Ein werkstatt-Bericht. okay.zusammen leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration. <https://www.okay-line.at/file/656/docken-werkstatt-programmbroschuere.pdf>
- Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Leske + Budrich.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2009). Die pädagogische Normalisierung der „selbständigen Schülerin“ und die Pathologisierung des „Unaufmerksamen“. Eine diskursanalytische Skizze. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung* (S. 159–180). Springer.
- Röllli, M. (2024). Kosmopolitismus und Rassismus: Kulturphilosophie bei Kant und Cassirer. Turia + Kant.
- Schäfer, A. (2017). Einführung in die Erziehungsphilosophie. Beltz.
- Schweppenhäuser, G. (1993). Ethik nach Auschwitz. Adornos negative Moralphilosophie. Springer.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024). Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Trentmann, N. (2012, 5. Februar). Fünf Dinge, die Sterbende am meisten bedauern. Die Welt. Abgerufen am 23. Juni 2025 von <https://www.welt.de/vermishtes/article13851651/Fuenf-Dinge-die-Sterbende-am-meisten-bedauern.html>
- Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 42, 87–104. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8092/pdf/PaedKorr_2010_42_Twardella_Der_mehrfach_gestoerte_Unterricht.pdf
- Viol, P. (2025). Durch die Kälte hindurch. Ein Temperaturbestimmung der Erziehung zum Nicht-Mitmachen. In S. Gräber, H. Gutfleisch, T. Probst, A.-J. Stahl, P. Viol & M. Wievelsiep (Hrsg.), *Halbbildung. Kritische Theorie der Pädagogik* (S. 147–197). Verbrecher.
- Williams, B. (2014). Die Sache Makropulos: Reflexionen über die Langeweile der Unsterblichkeit. In H. Wittwer (Hrsg.), *Der Tod. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 261–293). Reclam.



Mündigkeit – selbst denken und Verantwortung übernehmen

Marilen Schönert & Axinja Hachfeld

Übersicht

Mündigkeit – was bedeutet das?	117	FREI DAY-Projekt Fischotter	128
Mündig werden in der Schule	119	Selbstgesteuertes Lernen	130
Mediencouts	121	Fundamentalismus und Demokratiebildung	132
Deepfakes	123	Mündigkeit durch Rituale	134
Forschendes Lernen	124	Label aufbrechen	136
Verantwortungsübernahme im FREI DAY	127		

Die Frage der Mündigkeit ist in gesellschaftlichen, politischen und bildungstheoretischen Diskursen von zentraler Bedeutung. Sie bildet die Grundlage für eine eigenständige Urteilsbildung und für verantwortliches Handeln – auch in der Schule. Bei einer Wahl der Klassensprecher:innen dürfen Schüler:innen beispielsweise formal mitbestimmen. Jedoch kann es passieren, dass Schüler:innen unüberlegt oder nach Sympathie abstimmen. Daher lässt sich zwischen der rechtlichen Mündigkeit (*majority*) und der bildungstheoretischen Mündigkeit (*maturity*) unterscheiden (Benner & Brüggem, 2004). Erstere beschreibt das gesetzlich festgelegte Recht, an Entscheidungsprozessen teilzunehmen, während letztere die Fähigkeit umfasst, den gegebenen Handlungsspielraum reflektiert und verantwortungsvoll zu nutzen. Mündigkeit meint also nicht nur formale Partizipation, sondern auch kritisches Hinterfragen anhand individueller Prinzipien und kollektiver Werte. Erst durch reflektierte, kritische und selbstbestimmte Individuen kann ein demokratisches System lebendig werden. Mündigkeit ermöglicht eine Infragestellung bestehender Strukturen sowie die Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen. Besonders in Zeiten von Desinformation ist die Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung grundlegend, um demokratische Werte weiterzutragen. Dabei ergeben sich innerhalb der beiden Dimensionen von Mündigkeit verschiedene Spannungsfelder:

Auf *rechtlicher Ebene* stellt sich die Frage, inwiefern noch nicht volljährigen Kindern und Jugendlichen Mündigkeit zugesprochen werden kann. Gesetzliche Regelungen bestimmen klare Altersgrenzen für bestimmte Rechte – etwa das Wahlrecht oder die volle Geschäftsfähigkeit. Dennoch bestehen in vielen Bereichen, insbesondere in der Schule, abgestufte Formen der Partizipation, die als Entwicklungsräume auf dem Weg zur vollständigen Mündigkeit verstanden werden können.

Schule fungiert hierbei als strukturierter sozialer Raum, als eine Art „Mikrostaat“ (Dewey, 2000 [1916]), in dem Regeln, Gesetze und ein institutioneller Rahmen den Alltag strukturieren. Auch wenn Schüler:innen formal kein Wahlrecht besitzen, ist doch ihre Mitbestimmung durch Klassenräte, Schüler:innenvertretungen oder Schulkonferenzen im Schulsystem rechtlich verankert. Diese Formen der Partizipation stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Ordnung und individueller Autonomie.

Roger Hart (1997) unterscheidet zwischen neun Stufen der Partizipation. Diese reichen von der Pseudopartizipation über die Teilpartizipation in Handlungsinseln bis zu vollkommener Mitbestimmung. Die Abfolge dieser Stufen verdeutlicht ein sukzessives Erarbeiten von Mündigkeit. Kinder und Jugendliche sammeln auf jeder Stufe Erfahrungen, die sie schrittweise zu mehr Verantwortung berechtigen. Mündigkeit ist demnach im schulischen Kontext nicht als statischer Zustand zu verstehen, sondern als prozesshafte Zuschreibung, die sich durch zunehmende partizipative Erfahrungen entwickelt. Daraus ergeben sich zwei zentrale Fragen: Wer entscheidet über den Grad an Partizipation, der

jungen Menschen zugestanden wird? Welche rechtlichen und institutionellen Kriterien sind maßgeblich für die Zuweisung von Verantwortung und Entscheidungskompetenz?

Auf der *bildungstheoretischen Ebene* steht im Unterschied dazu die Frage im Vordergrund, wie Mündigkeit entwickelt und gefördert werden kann. Mündigkeit wird hier nicht mittels Altersgrenzen definiert, sondern als ein pädagogisches Ideal begriffen. Es zielt auf die Fähigkeit, selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und verantwortungsvoll zu handeln, sowohl individuell als auch gesellschaftlich (Bün-ger, 2015). Bildung bedeutet in diesem Sinne nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Ermöglichung von Selbstbestimmung hin zu Mündigkeit. Zentral ist in dieser Dimension die Frage: Wie wird ein junger Mensch mündig? Dafür bedarf es entsprechender Gelegenheiten und Strukturen, die selbstständiges Denken, kritische Reflexion und partizipatives Handeln ermöglichen. Mündigkeit soll auf die Weise nicht nur instrumentell bestehende Strukturen aufrechterhalten, sondern aktives Handeln fördern.

Unterschieden wird zwischen der rechtlichen Dimension von Mündigkeit, die institutionell geregelt ist, und der bildungstheoretischen Dimension von Mündigkeit, die auf individuelle Autonomie und Verantwortungsfähigkeit zielt. Beide Dimensionen sollen gemeinsam zur Demokratiebildung beitragen, indem Bürger:innenrechte nicht nur formal bestehen, sondern auch reflektiert genutzt werden. Angesichts aktueller Krisen ist das besonders relevant. Die folgenden Beiträge definieren Mündigkeit, beleuchten dabei den schulischen Kontext und zeigen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten aus der Praxis auf. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche didaktischen und methodischen Konzepte zur Förderung von Mündigkeit beitragen.

Mündigkeit – was bedeutet das?

Thomas Beineke

„[...] die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit [besteht] darin, dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und Widerstand ist.“ (Adorno, 1971 [1969]), S. 145)

Der Begriff der Mündigkeit bezeichnet im Anschluss an Immanuel Kant und die Philosophie der Aufklärung ein inneres und äußeres Vermögen zur Selbstbestimmung und eigenverantwortlichen und autonomen Entscheidungsfindung und Urteilsbildung. Dieses Vermögen ist zwar grundsätzlich allen Menschen gegeben, muss aber in einem „Zustand selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant, 1983 [1784], S. 54) erst noch aktiviert und realisiert werden. Adorno schloss in

seinen Überlegungen zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno, 1971 [1969]) im post-nationalsozialistischen Deutschland direkt an Kant an. Ursache für die allseitige Unmündigkeit – so betonte Adorno mit Kant – sei nicht ein Mangel an Verstand, sondern das Fehlen des Mutes und der Entschlussfähigkeit der oder des Einzelnen. Voraussetzung für die Verwirklichung der Aufklärung in einer gelebten Demokratie sei demnach das Vertrauen in die Fähigkeit jedes einzelnen Menschen, sich des eigenen Verstandes „ohne Leitung eines anderen“ (Kant, 1983 [1784], S. 54) zu bedienen. Dieses Vermögen zur Mündigkeit und einer eigenen Willensbildung müsse Adorno zufolge auf allen Ebenen nachdrücklich gefördert, gelernt und in der Praxis erprobt werden. Es ist daher als Ideal (Ziel) von Bildung und Erziehung auch in der Schule zu betrachten.

Mündigkeit kann dabei nicht als eine statische, sondern nur als eine dynamische Kategorie verstanden werden. Ein zentrales Element in einem – als Emanzipation zu verstehenden – Prozess des Mündigwerdens ist das Erlernen und Einüben von Kritikfähigkeit. Dazu gilt es, alles, was gesetzt und vorgegeben wird, was also gewissermaßen noch nicht selbst gedacht wurde, einer Prüfung im Sinne einer Reflexion auf einen Rechtfertigungsgrund auszusetzen. Anknüpfend an diese juristische Analogie ist kritisches Verhalten so zu verstehen, dass es eine Sache durch eine Kritik gleichsam vor Gericht stellt (Hindrichs, 2020).

Eine Demokratisierung eines konkreten sozialen Handlungsfeldes – wie der Schule, der Universität oder des Arbeitsplatzes – kann zunächst bedeuten, den Fokus auf die Autoritäten, Ordnungen und Konventionen zu richten, die der tatsächlichen Bildung von Mündigkeit entgegenstehen, und diese einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Die Suche nach guten Begründungen sollte dabei auch vor uns selbst nicht halt machen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und -kritik gehört ebenso zum Grundsatz der Mündigkeit wie die Vorsicht vor eilfertigen, rein affektiven und emotionalen Urteilen und Meinungen.

Als kleiner Schritt zur Förderung der Mündigkeit in der Schule können die Schüler:innen stärker in die Bestimmung der Lehrpläne eingebunden werden. Damit wird Schule als ein demokratisches System erlebbar und erfahrbar gemacht. Schüler:innen erleben, dass sie dieses durch ihre eigenen Entscheidungen verändern und gestalten können. Das kann die Basis legen für ein aufklärerisch-mündiges Bewusstsein, mit dem Heranwachsende auch an all jenen Stellen Widerspruch einlegen können, an denen die Realisierung demokratisch-partizipativer Praxis verhindert wird. Nicht zuletzt gilt es zu lernen, die eigene Ohnmacht gegenüber der Starrheit der bestehenden Ordnungen zu einem Moment der Reflexion zu machen – um sich von dieser Ohnmacht nicht unmündig und unsicher machen zu lassen (Adorno, 1951, S. 94).

Mündig werden in der Schule

Marilen Schönert & Axinja Hachfeld

Das bereits von Kant in der Aufklärung formulierte Erziehungsziel der Mündigkeit ist bis heute ein zentrales Ideal von Bildung. Im Zuge des Beutelsbacher Konsenses – einer grundlegenden Vereinbarung zur politischen Bildung in Deutschland, die unter anderem das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Förderung der Urteilsfähigkeit betont – wurde das Erziehungsziel der Mündigkeit der politischen Bildung zugeschrieben (Wehling, 1977). Mündigkeit bedeutet, dass Menschen dazu befähigt werden, eigenständig zu denken, individuell zu urteilen und aktiv zu handeln. Darüber hinaus beinhaltet Mündigkeit die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung. Nur wer seinen eigenen Verstand ohne Abhängigkeit von Autoritäten nutzt, kann ein mündiger Teil der Gesellschaft sein und die Demokratie mitgestalten sowie kritisch vorantreiben (Kant, 1994).

Aus heutiger Perspektive kommt der Schule dabei eine entscheidende Rolle zu. Neben dem Elternhaus ist sie eine zentrale Sozialisationsinstanz, die Schüler:innen darauf vorbereitet, nach dem Schulabschluss eigenverantwortlich in einer demokratischen Gesellschaft zu agieren. Bildung zielt auf „Autonomie und Konzepte der Mündigkeit im Sinne kritischer Begleitung und Veränderung von Prozessen gesellschaftlichen Handelns“ (Beutel et al., 2022, S. 24). Bildung ist somit ein Weg zur Förderung reflektierten und eigenständigen Handelns, aber auch zur Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse – basierend auf dem Prinzip der Mündigkeit.

Adorno (1971 [1969]) betont, dass Mündigkeit kein statischer Zustand ist, sondern ein fortlaufender Prozess. Ähnlich wie die Demokratie bleibt sie stets im Werden (Reheis, 2016) und erfordert kontinuierliches Engagement. Während grundlegende Erziehungsprozesse eine vorläufige Mündigkeit ermöglichen, muss diese im Laufe des Lebens weiterentwickelt und an gesellschaftliche Veränderungen angepasst werden. Eine Möglichkeit dafür bietet das „Mediencouts“-Projekt, das in Zeiten technischer Entwicklungen unterstützt, wie das Beispiel von Nicole Klar zeigt. Medienkompetenz wird gelehrt, sodass Schüler:innen befähigt werden, kompetent mit digitalen Medien umzugehen insbesondere zur Vernetzung und Informationsbeschaffung als zentrale Elemente einer demokratischen Gesellschaft. Dies fördert ihre Entwicklung hin zur digitalen Mündigkeit (Köberer, 2022), die vor allem in Zeiten generativer Künstlicher Intelligenz hochrelevant ist. Der Beitrag von Josef Buchner, Livia Müller, Anna-Lena Ullrich und Thiemo Wambsgans setzt sich entsprechend mit didaktischen Angeboten für Schüler:innen zum Erkennen von Deepfakes auseinander.

Mündigkeit in Schule und Gesellschaft bedeutet, sowohl sich selbst als auch gesellschaftliche Strukturen mit vermittelten Informationen kritisch zu

hinterfragen (Schinkel, 2010). Das erfordert die Fähigkeit, sich zu wundern und vermeintlich selbstverständliche Denkweisen infrage zu stellen. Dabei geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um die Förderung kreativer Problemlösungsansätze und innovativer Sichtweisen. Lehrer:innen können durch gezielte Impulse eine Kultur des Hinterfragens und des offenen Diskurses anregen. Einen wertvollen Ansatz hierzu bietet das forschende Lernen, das Johannes Reitinger vorstellt. Auch können Schüler:innen in der Schule lernen, fundierte Urteile zu fällen, eigenständig zu handeln und Verantwortung für ihr Handeln und ihren Lernprozess zu übernehmen. Margret Rasfeld beschreibt den FREI DAY als eindruckliches Beispiel dafür, wie sich Freiräume für Schüler:innen schaffen lassen, in denen diese sich eigenständig und kreativ mit selbst festgelegten relevanten Themen befassen. Ähnliche Eigenständigkeitserfahrungen, die Schüler:innen durch das Einbringen eigener Ideen machen können, zeigt Linda Orlowsky in ihrem Beispiel.

Inwiefern Kinder und Jugendliche mündig werden, hängt davon ab, welche Chancen sie erhalten, diese Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Rahel Sarai Kellich schildert, dass dies vor allem für gefährdete Gruppen von Kindern relevant ist, etwa für jene, die in christlich-fundamentalistischen Familien aufwachsen und tendenziell wenig Gelegenheit haben, gegebene Regeln zu reflektieren. Marilen Schönert zeigt, dass Schüler:innen auch im Förderschulalltag Mündigkeitserfahrungen machen können – etwa anhand von Ritualen, die später ausgebaut werden können. Florian Salzberger bestärkt, wie wichtig es ist, Mündigkeit im Inklusionskontext zu denken und auch dort konsequent Möglichkeiten für Eigenständigkeit zu schaffen.

Schule als Institution verlangt einerseits Disziplin und Leistungsnachweise. Andererseits soll sie kritisches Denken und Selbstbestimmung fördern. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich konstruktiv nutzen: Wenn Schüler:innen aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, wenn sie Lehrinhalte hinterfragen und demokratische Prinzipien innerhalb der Schule erfahren können, wird die Schule zu einem Ort, an dem Mündigkeit zwar nicht direkt gelehrt, aber durch Rahmenbedingungen gefördert werden kann. Mündigkeit sollte als individuelle Verantwortung verstanden werden, die zugleich in soziale Zusammenhänge eingebettet ist (Giesinger, 2024). Ziel sollte es sein, innerhalb dieser Strukturen möglichst viel Raum zur individuellen Entfaltung zu schaffen – als Vorbereitung auf die Rolle als aktive Bürger:innen in einer demokratischen Gesellschaft.

Mediencouts

Nicole Klar

Keywords: Medienkompetenz, Mediencouts, Peer-Education

Kinder und Jugendliche wachsen heute ganz natürlich mit digitalen Medien auf – im privaten wie im schulischen Rahmen (mpfs, 2025a, 2025b). Die Förderung von Medienkompetenz ist daher unerlässlich – schon in der Primarstufe, aber auch an weiterführenden Schulen. Schule muss Heranwachsende auf die Möglichkeiten und Herausforderungen der digitalen Welt vorbereiten und ihnen zu digitaler Mündigkeit verhelfen. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde ein Medienkompetenzrahmen mit sechs Kompetenzbereichen in den Lehrplänen verankert. Als Ergänzung hat die Landesanstalt für Medien NRW die begleiteten Peer-to-Peer-Projekte *Mediencouts NRW* und *Mediencouts NRW Grundschule* ins Leben gerufen.¹ Sie zielen darauf ab, Schüler:innen für eine kritische Einstellung im Netz zu sensibilisieren, ihre Handlungsfähigkeit zu stärken und Risiken zu minimieren.

Mediencouts NRW Grundschule

In Dortmund koordiniert das Medienzentrum der Stadt das Angebot, das weiterführende Schulen bereits seit 2013 und seit 2023 auch Grundschulen zu Mediencout-Schulen qualifiziert. Herzstück des Projekts an Grundschulen ist das „Camp Mediencouts NRW“. Dabei durchlaufen Schüler:innen innerhalb eines Schultages verschiedene Stationen mit ausgewählten Themenschwerpunkten wie Chatregeln, Internetrecherche oder Umgang mit persönlichen Daten – angeleitet von ausgebildeten Mediencouts der 3. oder 4. Jahrgangsstufe. So lernen die Teilnehmenden von gleichaltrigen Medienexpert:innen, sich selbstbestimmt und handlungssicher im Netz zu bewegen. In der Station „Fotorechte“ wird beispielsweise erklärt, was das Recht am eigenen Bild bedeutet. Nach einem kurzen Einstieg in das Thema sollen die Schüler:innen anhand von Fotobeispielen entscheiden, welche Bilder man nur mit Einverständnis im Internet veröffentlichen darf. Die Station „Emoji-Sprache“ stellt zur Diskussion, welche unterschiedlichen Bedeutungen Emojis für Personen haben können und wie schnell es daher in einem Chat zu Missverständnissen kommen kann. Neben der analogen Bearbeitung des bildreichen Arbeitsmaterials folgt zum Abschluss jeder Station ein digitales Lernmodul auf der spielerischen Lernplattform *internet-abc*. Hier können die Kinder ihre neuerworbenen Kenntnisse anwenden und überprüfen.

¹ Die Angebote werden gefördert durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Qualifizierte Lehrkräfte und Sozialpädagog:innen der Schule begleiten das Projekt zusätzlich. Das Projekt ist durch Arbeitsgemeinschaften (AGs) nachhaltig im Schulkonzept implementiert, sodass die geschulten Beratungsfachkräfte fortlaufend neue Medienscouts ausbilden. Wie dies vonstattengeht, schildert eine Lehrerin einer Dortmunder Medienscout-Grundschule:

Die Kinder zeigen viel Freude in den AG-Stunden, da das Projekt mehr beinhaltet als die reine Erarbeitung der Medieninhalte. Sie haben sich auch mit der Frage beschäftigt, wie sie ihr Wissen an die anderen Schüler:innen weitergeben können. Somit stärken sie auch ihre sozialen Kompetenzen. Durch das Erstellen von Regel- und Infoplakaten, eigens kreierte Masken für eine der Stationen oder T-Shirts für den Camp-Tag konnten die Kinder auch ihrer individuellen Kreativität freien Lauf lassen. So haben sie auf sehr authentischem Weg die Themen der AG erworben und angewandt. Jede AG-Stunde war für sie mit etwas Besonderem verbunden. Auch wir Lehrkräfte haben die AG-Zeit als sehr wertvoll empfunden und selbst neue Wege entdeckt, Medien sinnvoll im Unterricht einsetzen zu können.

Als begleitende Lehrkräfte haben wir den Kindern viel Raum für eigene Ideen und Beiträge gelassen. Sie tragen die Verantwortung für das Mediacamp.

Das Projekt ermöglicht nicht nur den teilnehmenden Schüler:innen, ihre Medienkompetenz zu verbessern, sondern auch den Medienscouts, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstbewusstsein zu stärken, indem sie sich in einer neuen Rolle erleben.

Die Projekte *Medienscouts NRW* und *Medienscouts NRW Grundschule* stärken auf unterschiedliche Weise die Medienkompetenz von Schüler:innen. Durch ihren Ansatz der Bildung auf Augenhöhe sind sie mögliche Türöffner, um Kindern und Jugendlichen die nötigen Fähigkeiten für einen sicheren und kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln sowie ihre mündige Partizipation in Schule und Unterricht zu stärken.

Zum Weiterlesen

Medienscouts NRW: www.medienscouts-nrw.de

Medienscouts NRW Grundschule: www.medienscouts-nrw.de/grundschule

Lernmodule und Unterrichtsmaterialien beim *internet-abc*: www.internet-abc.de

Deepfakes

Josef Buchner, Livia Müller, Anna-Lena Ullrich & Thiemo Wambsganss

Keywords: Künstliche Intelligenz, Deepfakes, Medienkompetenz

Die gezielte Verbreitung von Falschinformationen stellt weltweit eine Bedrohung für Demokratien und das gesellschaftliche Zusammenleben dar (siehe etwa Traberg et al., 2022). Insbesondere die einfache Zugänglichkeit generativer Künstlicher Intelligenz (KI), etwa in Form von Sprachmodellen wie ChatGPT, verstärkt dieses Problem, da damit auch individualisierte und multimediale Falschinformationen (sogenannte Deepfakes) erzeugt werden können (Floridi & Chiriatti, 2020). Deepfakes können Audioaufnahmen, Bilder oder Videos sein (Karaboga et al., 2024). Bekannte Beispiele sind ein Bild von Papst Franziskus im modischen Daunenmantel (Kutzner, 2023) oder eine Rede von Barack Obama über Donald Trump (Fagan, 2018). Auch Journalistinnen und Journalisten werden zuweilen Opfer von Deepfakes, wie Beispiele der schweizerischen Tagesschau (Flach, 2024) und der deutschen Tagesschau zeigen (Reveland, 2024).

Deepfakes zu erkennen, ist schwierig. Die rasante technologische Entwicklung erleichtert nicht nur die Generierung multimedialer Falschinhalte, sondern steigert auch deren ästhetisch-visuelle Qualität. Dies macht insbesondere Deepfake-Videos gefährlich, denn Nutzerinnen und Nutzer schätzen Informationen, die ihnen über Bewegtbilder vermittelt werden, meist als glaubwürdig ein (Nightingale & Wade, 2022). Ob eine Falschnachricht – sei sie nun KI-generiert oder nicht – als solche identifiziert wird, hängt meist von mehreren Faktoren ab. Die Forschung hat etwa gezeigt, dass das Wissen über bzw. die Kompetenz im Umgang mit Medien, sozialen Netzwerken und digitalen Technologien eine Erkennung begünstigen können (Karaboga et al., 2024; Shen et al., 2019). Zur Vermittlung von Wissen über klassische Falschnachrichten (Texte oder Text-Bild-Kombinationen) auf Social Media haben sich spielerische Zugänge als effektiv erwiesen (Kiili et al., 2024). Beispielsweise konnten mehrere Studien zeigen, dass der Einsatz des Spiels *Escape Fake* dazu beiträgt, dass Falschnachrichten erkannt werden können (Buchner, 2023, 2025; Buchner & Höfler, 2024).

Lernen über Deepfakes

Zahlreiche Lernangebote widmen sich spezifisch dem Thema Deepfakes (siehe „Übersicht Lernangebote Deepfakes“ unter „Zum Weiterlesen“). Die Initiative *Medienbildung leicht gemacht* hat eine vollständige Unterrichtseinheit ausgearbeitet mit dem Titel „Deepfakes – Wie Videos gefälscht werden“. Für Lehrpersonen stehen verschiedene Unterrichtsmaterialien sowie konkrete Empfehlungen zur Durchführung der Einheit zur Verfügung. Die Initiative *Klickwinkel* nutzt

einen spielerischen Ansatz, um über Deepfakes aufzuklären. Beim Planspiel „Deep Fakes: Was ist noch echt?“ erfahren Lernende anhand konkreter Szenarien, welche Risiken mit der Verbreitung von Deepfakes einhergehen.

Ausblick und Fazit

Demokratien stehen weltweit zunehmend unter Druck. Umso bedeutsamer ist es, gezielten Angriffen auf das Vertrauen in demokratische Institutionen und Prozesse – etwa durch Falschinformationen und Deepfakes – wirksam entgegenzutreten. Unerlässlich sind dabei das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, mit denen manipulierte Inhalte als solche erkannt werden können. Die aufgeführten Lernangebote zu Deepfakes können dazu einen Beitrag leisten. Bildungsforschung und Bildungspraxis stehen vor der Aufgabe, diese Angebote zu nutzen, sie in Lernkontexte einzubinden und deren Effektivität für das Lernen über Deepfakes zu überprüfen.

Zum Weiterlesen

Übersicht Lernangebote Deepfakes: dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23847.66721

Tipps zur kompetenten Mediennutzung: www.jugendundmedien.ch

Pawelec, M. (2022). Deepfakes als Chance für die Demokratie? In A. Bogner, M. Decker, M. Nentwich & C. Scherz (Hrsg.), *Digitalisierung und die Zukunft der Demokratie* (S. 89–102). Nomos. doi.org/10.5771/9783748928928-89

Forschendes Lernen

Johannes Reitinger

Keywords: Forschendes Lernen, CrEEed, kritischer Diskurs

Criteria-based Explorations in Education (CrEEed) ist ein Unterrichtskonzept, das die jeweils persönlich relevanten Fragestellungen von Schüler:innen aufgreift (Reitinger, 2013, S. 116–131). Die Lernenden haben im Zuge der gemeinsamen Erörterung dieser Fragen auch hinsichtlich der hierzu gewählten Methode(n) ein möglichst weitgehendes Mitbestimmungsrecht. CrEEed ermöglicht eine ernsthafte und kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit dem, was Schüler:innen begeistert, bewegt, beschäftigt oder beängstigt. Dabei richtet das Konzept den Blick auf gegenwärtige wie zukünftige individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen.

Am Anfang stehen die Anliegen der Lernenden

Unterricht nach CrEEd startet mit Impulsfragen, wie „Was möchtest du wissen oder können?“, „Was beschäftigt dich?“, „Wie möchtest du in Zukunft leben?“ oder „Was bereitet dir Sorge?“ Bei solchen Fragen werden Schüler:innen vielleicht nur sehr selten nach dem Satz des Pythagoras, nach der Deklination lateinischer Substantive oder einer Erklärung der Hoffman'schen Wasserstoffzersetzung fragen. Stattdessen fragen sie nach dem, was sie persönlich als relevant erachten – als teilhabende Personen einer institutionalisierten Lerngelegenheit, als Mitglieder einer Gesellschaft, als Menschen mit individuellen Stärken, Schwächen, Freuden und Ängsten. Je mehr der Unterricht auf einer tragfähigen Beziehung der Lernenden mit den Lehrenden fußt, umso authentischer und bedeutender werden die von den Schüler:innen artikulierten Erkenntnisinteressen sein (Reitinger et al., 2021).

Ablauf

Ist eine für die Lerngruppe interessante Fragestellung konsensuell gefunden worden, wird diese in einem gemeinsamen forschenden Lernprozess erörtert. Als Orientierung dient dabei nicht ein starres Konzept, sondern vier Kriterien forschenden Lernens (erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, authentisches Explorieren, kritischer Diskurs, konklusionsbasierter Transfer), die möglichst breit zur Anwendung kommen sollten – das ist sozusagen das Metaziel des Unterrichts. Die folgende Beschreibung dieser vier Kriterien basiert auf einem realen Beispiel aus dem Unterricht, bei dem sich Schüler:innen dafür interessierten, welche Auswirkungen ein Erdbeben auf Flughäfen haben kann – im Sinne der Sicherheit von Mensch und Technik:

Beim *erfahrungsbasierten Hypothesisieren* stehen die jeweilige Fragestellung und die auf dem jeweiligen Vorwissen basierenden Vermutungen der Lernenden im Vordergrund – unterstützt von der Lehrperson. In dem Unterrichtsbeispiel nahm die Lehrperson das Interesse der Schüler:innen auf und sprach mit ihnen darüber, welche möglichen Antworten bzw. Szenarien sie sich als junge forschend Lernende vorstellen können (zum Beispiel bei einem Ausfall technischer Systeme, bei Unfällen etc.).

In Phasen des *authentischen Explorierens* findet die eigentliche Ausarbeitung von Antworten statt. Die Lernenden entscheiden mit, mit welcher Methode das Explorieren – also das Ausfindigmachen von gangbaren Antworten auf die aufgeworfene Problemstellung – erfolgt. Im Praxisbeispiel entwickelten die Schüler:innen die Idee, Personal aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen an Flughäfen zu befragen. Die methodische Umsetzung erfolgte durch eine strukturierte Recherche von Kontakten, die anschließenden Kontaktaufnahmen per E-Mail, Telefon und Brief sowie durch Kurzinterviews.

Im Unterrichtsverlauf ist stets Raum für *kritischen Diskurs*. Dieser bezieht sich auf Austausch und Reflexionen über die Prozesse, die gewonnenen Erkenntnisse und den individuellen Bedeutungsgehalt (persönliche Relevanz). Das dient dem erfolgreichen Verlauf der Lerngelegenheit. Im Praxisbeispiel gab es bereits bei der Informationssammlung kritische Diskurse zu den Sicherheitsmaßnahmen auf Flughäfen, etwa mit einem interessierten Fluglotsen. Die gewonnenen, unsystematisch zusammengetragenen Erkenntnisse (zum Beispiel Flughäfen haben hochkomplexe technische Absicherungseinrichtungen, unter anderem mit Zusatzstromaggregaten oder Kompensationsstromkreisen; sowohl Pilot:innen als auch Autofunktionen von Flugzeugen werden im Umgang mit schwierigsten Steuersituationen geschult) wurden anschließend im Klassenverband gemeinsam diskutiert.

Der *konklusionsbasierte Transfer* beschreibt die Anwendung oder Verbreitung (Dissemination) der gewonnenen Erkenntnisse. Im Praxisbeispiel bereiteten die Schüler:innen die gewonnenen Daten in Form einer Präsentation auf. Diese konnten alle Schüler:innen und Lehrpersonen der Schule für eine bestimmte Zeit im Pausenbereich des Schulhauses auf einem Bildschirm ansehen.

Professionalisierung der Lehrperson durch Aktion und Reflexion

Bei der Umsetzung von CrEEed wird keine hinreichende, sondern lediglich eine möglichst breite Entfaltung der beschriebenen vier Kriterien erwartet. Das Konzept ermöglicht es so Lehrpersonen, einen solchen Unterricht schrittweise experimentell auszuprobieren und zu trainieren. In Aktionsforschungszyklen – einer Abfolge von Aktion und differenzierter Reflexion (Altrichter & Reitinger, 2019) – kann die Praxis eines möglichst authentischen und mitbestimmungsorientierten forschenden Unterrichts sukzessive verbessert werden. Die Lehrpersonen trainieren dabei ihre Kompetenz, forschenden Unterricht zu arrangieren, und erweitern gleichzeitig ihr Erfahrungswissen.

Zum Weiterlesen

Altrichter, H. & Reitinger, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 475–485). Klinkhardt UTB.

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen*. Prolog.

Reitinger, J., Pürstinger, A. & Oyrer, S. (2021). ‚CrEEed for Future Schools‘. *#schule verantworten*, 1 (3), 36–51.

Verantwortungsübernahme im FREI DAY

Margret Rasfeld

Keywords: FREI DAY, Verantwortung, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der FREI DAY ist ein innovatives Lernformat, das konsequent die Mündigkeit der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt. Es schafft einen strukturierten Rahmen von mindestens vier Stunden pro Woche, in denen Lernende die Freiheit haben, Projekte zu entwickeln und umzusetzen, die sich mit bedeutenden Zukunftsfragen beschäftigen. Dabei steht nicht nur das Wissen im Vordergrund, sondern auch die aktive Mitgestaltung des Lernprozesses. Der FREI DAY zielt außerdem darauf ab, die Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Gestaltungscompetenz der Lernenden zu stärken. Sie werden ermutigt, eigene Ideen zu entwickeln und in die Tat umzusetzen. Durch die aktive Beteiligung lernen die Schülerinnen und Schüler, eigenständige Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für deren Konsequenzen zu übernehmen.

Bei der Themenfindung orientieren sich die Schüler:innen an den Zielen für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen. Sie entwickeln eigene Fragestellungen und versuchen Antworten und Lösungen zu finden. Die Frage „Wie können wir die Armut auf der Welt bekämpfen?“ kann genauso Ausgangsfrage eines Projekts sein, wie „Wie wird die Wiese in unserer Siedlung wieder artenreicher?“ Die praxisnahe Herangehensweise fördert nicht nur die Kreativität der Schüler:innen, sondern auch ihr Selbstbewusstsein, da sie erleben, wie sie aktiv Einfluss auf ihre Umgebung nehmen können. Die zugestandene Autonomie fördert auch die Demokratiebildung: Die Lernenden werden nicht nur dazu befähigt, ihre Stimme zu erheben, sondern auch dazu, aktiv und kompetent an gesellschaftlich relevanten Prozessen mitzuwirken – sei es in ihren Projekten, in der Schule oder in ihrer Gemeinde. Sie entwickeln ein Bewusstsein für gemeinschaftliche Zusammenhänge und erkennen die Bedeutung von Engagement und Mitbestimmung. Diese Erfahrungen bereiten sie darauf vor, als mündige Bürgerinnen und Bürger Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen.

Die Auseinandersetzung mit der Natur ist dabei ein wichtiger Bestandteil der Projekte. Praktische Erlebnisse in der Natur fördern das Bewusstsein der Schüler:innen für ökologische Zusammenhänge und die Bedeutung des Umweltschutzes. Sie werden zu verantwortungsvollen Akteurinnen oder Akteuren, die die Herausforderungen des Klimawandels erkennen und aktiv innovative Lösungen im Sinne ökologischer Mündigkeit entwickeln. Dabei sollte der FREI DAY auch ihre Fähigkeit fördern, digitale Werkzeuge kreativ und verantwortungsvoll zu nutzen. Agile Methoden und digitale Kompetenzen bereiten die Lernenden auf die Anforderungen des digitalen Zeitalters vor. Damit werden sie nicht nur zu kompetenten Nutzer:innen, sondern auch zu mündigen Gestalter:innen der

digitalen Welt, die Technologien reflektiert einsetzen können. Die Arbeit an sinnstiftenden Projekten stärkt die Resilienz der Schüler:innen. Sie erleben, wie ihr Engagement positive Veränderungen bewirkt und entwickeln ein gestärktes Selbstbewusstsein sowie eine optimistische Lebenseinstellung. In einer Zeit voller Unsicherheiten bietet der FREI DAY ihnen so die Möglichkeit, ihre Stärken zu erkennen und gesellschaftsbezogen weiterzuentwickeln.

Beim FREI DAY wird Mündigkeit nicht nur gefördert, sondern gelebt: Lernende erfahren, dass ihre Ideen und ihr Handeln von Bedeutung sind. Somit verändert der FREI DAY nicht nur den Unterricht, sondern die gesamte Schulkultur. Die Integration von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) schärft das Bewusstsein der Schüler:innen für gesellschaftliche und ökologische Themen. Das Lernformat macht sie zu aktiven und mündigen Gestalter:innen ihrer Bildung sowie der Welt, in der sie leben.

Zum Weiterlesen

Rasfeld, M., Koglin, I. & Rohde, M. (2022). Frei Day: Die Welt verändern lernen! oekom.

Initiative *Schule im Aufbruch*: schule-im-aufbruch.de

Vortrag zum FREI DAY von Margret Rasfeld: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#rasfeld

FREI DAY-Projekt Fischotter

Kerstin Kratky

Keywords: FREI DAY, Theaterprojekt, Kooperation

Wie ein FREI DAY aussehen kann, zeigt die Lehrerin Kerstin Kratky mit ihrem Erfahrungsbericht. An der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Österreich) haben mehrere Klassen der jahrgangsübergreifend geführten Schulstufen 4 bis 6 das Format ausprobiert:

Die Schüler:innen bildeten zunächst Kleingruppen, um sich ein konkretes Thema zu überlegen. Nur eine der Gruppen hatte sehr schnell eine Idee, was sie gerne tun würde und was sie mit ihrem Projekt bewirken wollte. Die Schüler:innen setzten sich für ein nahe gelegenes Tierheim ein, backten selbst Kuchen und verkauften diesen am „Tag der offenen Türe“.

Bei den anderen Gruppen waren die ersten Ideen eher schulisch. Sie recherchierten im Internet und erstellten Powerpoint-Präsentationen und Plakate, in die sie Informationen kopierten. Bei der Präsentation wussten sie aber selbst nicht so ganz, was eigentlich das Ziel war.

Um die Schüler:innen bei der Themenfindung und bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema zu unterstützen, brachte ich Schuhschachteln, Farben und

Bastelmaterialien mit. Ich schlug vor, dass die Schüler:innen ihr Thema irgendwie in der Schuhschachtel darstellen könnten. Damit waren fast alle einverstanden und so beschäftigten sich die Kleingruppen in den nächsten Stunden auf kreative Art und Weise mit ihrem Thema.

Eine Gruppe hatte als Thema den Fischotter gewählt und dieses schön in einer Schuhschachtel gestaltet (siehe Abbildung 13). Ein Junge hatte die Idee, dass man daraus eine Kindergeschichte machen könnte. Also entwickelten die Kinder mit meiner Hilfe die Geschichte „Ottos Müllkrise“, in der ein Fischotter nicht mehr aus seinem Bau kommt, weil so viel Müll davor liegt. Sie wurden immer euphorischer und fanden, man könnte die Geschichte den Volksschulkindern der Schulstufen 1 bis 3 vorspielen. Später fiel ihnen auf, dass eine Präsentation in einer Schuhschachtel nicht gut möglich ist, wenn 70 Kinder zusehen. Also kreierten sie Stabfiguren und entwickelten mit meiner Unterstützung ein Mitmachtheaterstück, bei dem das Publikum hilft, den Müll beiseitezuräumen.



Abbildung 13: Der Fischotter in der Schuhschachtel

Zur Umsetzung des Theaterstücks waren allerdings zu wenige Kinder in der Gruppe. Es fanden sich aber Kinder aus anderen Gruppen, die sehr gerne mitmachen wollten. Schließlich machten sich zehn Kinder sehr intensiv ans Vorbereiten, Basteln und Planen. Ein Mädchen malte sogar noch einen Bastelbogen zum Nachspielen der Geschichte für kleinere Zuschauer:innen. Zwei weitere Kinder,

die im Werkraum mit einer anderen Lehrperson arbeiteten, gestalteten dazu ein Bühnenbild aus Karton.

Die Generalprobe des Theaterstücks und weitere spannende Präsentationen aus anderen FREI DAY-Gruppen fanden dann vor prominentem Publikum statt. Magret Rasfeld, die Mitinitiatorin von „Schule im Aufbruch“, Vertreter:innen der Bundeslandinitiative „Marke Vorarlberg“ und Lehrende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg sahen zu und stellten Fragen. Alle Darbietungen wurden sehr gelobt. Auch der eigentliche Auftritt bei vollem Hörsaal war ein großer Erfolg. Die zuschauenden Kinder machten super mit und waren begeistert.

Mich freut besonders, dass komplett unterschiedliche Kinder sehr intensiv, ausdauernd und konstruktiv miteinander gearbeitet haben und gemeinsam ihr Ziel erreicht haben. Wenn die Schüler:innen Zeit und Raum haben, sich ein Thema zu überlegen und sich damit zu beschäftigen, kommen sie zu einem sehr guten Ergebnis und können im Prozess dahin wichtige soziale und demokratische Kompetenzen erwerben. Die anfänglichen Schwierigkeiten lassen sich vor allem auf die für die Kinder noch unbekannte Erfahrung zurückführen.

Zum Weiterlesen

Ein weiteres FREI DAY-Beispiel von Regina Ali findet sich im Kapitel „Interesse“.

Selbstgesteuertes Lernen

Linda Orlowsky

Keywords: Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz, Stressbewältigung

Was passiert, wenn man Schüler:innen selbst entscheiden lässt, was sie wie lernen wollen? Die Schüler:innen einer Klasse der 11. Schulstufe am Gymnasium Überlingen (Deutschland) hatten auf diese Frage rasch Antworten parat. Im dreistündigen Englischunterricht erprobten sie direkt im Unterricht, ihren eigenen, interessengeleiteten Fragen nachzugehen – und zwar zum Thema *Great Britain – now and then*. Eine Internetrecherche wurde durch die Lehrkraft unterstützt und begleitet. Gleich in der ersten Stunde wurden zwei Aspekte deutlich: Erstens, dass die Schüler:innen ganz unterschiedliche Interessen hatten – beispielsweise *United Kingdom after Brexit, the Political System of the United Kingdom* oder *the Royal Family* –, und zweitens, dass die Schüler:innen aufgrund der selbstgewählten Themen sehr motiviert waren. Sie konnten sich rasch neue Informationen zu den jeweiligen Themen aneignen und diese zusammenfassend präsentieren.

Für die darauffolgenden Unterrichtsstunden entschied sich ein Großteil der Klasse, am Projekt *DemoS* (siehe „Zum Weiterlesen“) teilzunehmen, in dem die

Frage nach der Unterrichtsmitbestimmung leitend war. Schüler:innen aus dem parallel stattfindenden Englischkurs wurden ebenfalls eingeladen, mitzumachen. Nun wurde die Frage gestellt, was die Schüler:innen gerne lernen würden und entsprechende Vorschläge gesammelt. Die Gruppe einigte sich schließlich auf zwei Themen, die anschließend insgesamt sechs Unterrichtsstunden lang bearbeitet wurden.

Für die letzten beiden Schuljahre erhalten alle Schüler:innen des Gymnasiums Überlingen ein Tablet als Leihgerät der Schule. Zudem müssen sie in jedem Halbjahr eine Präsentation erstellen und vorstellen, die in Baden-Württemberg unter der Abkürzung GFS bekannt ist. Ein Schüler äußerte den Wunsch nach mehr Kompetenzen im Umgang mit Bildbearbeitungssoftware. Er erhoffte sich davon insbesondere, versierter bei der Erstellung von Präsentationen zu werden – auch für die GFS. Die Wahl fiel auf die kostenlose und leicht zu bedienende Grafik-App *Canva*, die auf alle Tablets geladen wurde. Ein eingeladener Referent der Universität Konstanz leitete an zwei Dienstagen für jeweils 90 Minuten mit Inputs den Umgang mit der App an. Der erste Dienstag behandelte das Thema Postergestaltung, der zweite schwerpunktmäßig das Thema Präsentationen. Die Schüler:innen erprobten die technischen und kreativen Möglichkeiten von *Canva* während der zur Verfügung gestellten Zeitfenster und stellten ihre Arbeiten in zwei weiteren Schulstunden fertig.

Im Rahmen des *DemoS*-Projekts nahmen die Schüler:innen am *Zukunftsforum* teil, das zum Austausch für Lehrende und Lernende im Bodenseeraum diente. Dort wurden die Vorgehensweise während des Projekts sowie die Ergebnisse in kurzen Präsentationen vorgestellt, diskutiert und evaluiert. Einige von ihnen verwenden *Canva* nun auch für ihre GFS. Die Rückmeldung der teilnehmenden Schüler:innen war, dass eine solche Einführung zu Beginn der Kursstufe sinnvoll und notwendig sei. Die Einführung von und Schulung in *Canva* ist also eine gewinnbringende Idee, die auch für den nächsten Jahrgang weiterverfolgt werden sollte.

Als zweites Thema wünschten sich die Schüler:innen mehr Informationen zum Thema *Stressbewältigung durch Fitness*. Der Start in die Kursstufe, aber auch die Vorbereitung auf das Abitur nehmen Schüler:innen häufig als stressintensiv wahr. Der Wunsch lag also nahe. Auch zu diesem Thema organisierte die Universität Konstanz einen 90-minütigen Workshop, an dem elf Schüler:innen teilnahmen.

Der Referent kombinierte einen Vortrag mit aktiven Phasen, in denen die Schüler:innen das Gelernte direkt ausprobierten. Die Gruppe war die ganze Zeit über motiviert und interessiert bei der Sache. Ob die Schüler:innen die erlernten Methoden zur Stressreduktion auch vor dem Abitur nutzen werden, wird sich in einem Jahr zeigen.

Aus Sicht der Lehrperson lässt abschließend sagen: Es ist eine gute Idee, Schüler:innen zu fragen, was sie interessiert und was sie lernen möchten. Für

die Lehrperson erfordert das zwar mehr Flexibilität bei der Unterrichtsplanung, aber wenn die Schüler:innen dadurch motiviert sind, das gewählte Thema zu behandeln und sich Wissen oder Fähigkeiten anzueignen, sind sie auch voll bei der Sache. Außerdem vermittelt dieser Ansatz den Schüler:innen das Gefühl und Bewusstsein, dass es sich lohnt, eigene Ideen einzubringen, da diese zu konkreten Ergebnissen führen können. Aus Sicht der Demokratiebildung ist dies ein zentraler Baustein, um Schüler:innen einen Weg zu ebnen, mündige und zivilgesellschaftlich aktive Bürger:innen zu werden.

Zum Weiterlesen

DemoS-Zukunftsforum: www.demokratie-erleben.at/zukunftsforum

Fundamentalismus und Demokratiebildung

Rahel Sarai Kellich

Keywords: Christlicher Fundamentalismus, Demokratiebildung, Autonomie

Die Förderung von Autonomie und Mündigkeit ist entscheidend für die persönliche Entfaltung und für die Fähigkeit, eigenverantwortlich über zentrale Lebensfragen zu entscheiden. Selbstbestimmte Bürger:innen sind zugleich das Fundament einer demokratischen Gesellschaft. Religiöser Fundamentalismus und Extremismus stehen dem entgegen. Insbesondere christlicher Fundamentalismus und die damit verbundenen Erziehungsmuster wurden in der pädagogischen Auseinandersetzung bislang kaum beachtet.

Heranwachsende aus fundamentalistischen Gemeinschaften erleben oft eine autoritäre Erziehung, die ihre Autonomieentwicklung einschränken kann. Eine Definition von christlichem Fundamentalismus ist unerlässlich, um sich adäquat mit dem Thema auseinandersetzen zu können. Es gibt verschiedene Ansätze, diesen zu fassen, wobei meist folgende Merkmale als grundlegende Identifikatoren von christlichem Fundamentalismus angeführt werden:

Den Kern christlich-fundamentalistischer Gemeinschaften bildet der Glaube an die Unfehlbarkeit und wörtliche Auslegung heiliger Schriften oder religiöser Autoritäten (Malcolm, 2021; Baurmann, 2007). Bestimmten Texten wird dabei eine absolute Autorität zugeschrieben (Peels, 2022). Auch ein dualistisches Weltbild, das klar zwischen *Gut* und *Böse* unterscheidet, prägt die Sichtweise der Gläubigen (Almond et al., 1995). Hinzu kommt häufig eine Ablehnung *moderner* Lebensentwürfe sowie von Wissenschaft und liberalen Werten (Geldbach, 2001; Peels, 2022). Damit geht zum Teil eine Skepsis gegenüber Demokratie, wenn nicht gar deren Ablehnung einher. Ein Großteil des privaten und familiären Lebens

wird streng nach *Gottes Wort* gestaltet. Anstelle von Selbstbestimmung tritt bei der Erziehung die *Beziehung zu Gott* häufig in den Vordergrund (Dietrich, 2021). Jugendliche werden so weniger als Designer:innen ihres eigenen Lebens angesehen, sondern vielmehr als Teile eines Kollektivs, das vorgegebenen Mustern folgt (Dietrich, 2021; Urban, 2019). Heranwachsende aus christlich-fundamentalistischen Gemeinschaften fallen oft nicht negativ auf, weshalb ihr Bedarf an demokratiepädagogischer Unterstützung leicht übersehen wird. Umso wichtiger ist die Frage, welche Faktoren die Entwicklung von Autonomie bei Angehörigen dieser Gruppe fördern können.

Im Rahmen einer Masterarbeit wurden qualitative Interviews mit Personen geführt, die in solchen Gemeinschaften aufwuchsen (Kellich, 2023). Sie liefern Ansätze zur Förderung der Entwicklung von Autonomie. Dabei spielen sowohl institutionelle als auch gesellschaftspolitische Akteur:innen eine zentrale Rolle:

- Schaffung von Bildungsräumen, die Debatten, Zweifel und kritischen Austausch ermöglichen sowie eine Auseinandersetzung mit Autoritätsstrukturen fördern.
- Thematisierung kontroverser Fragen im Unterricht, um dualistische Weltbilder zu irritieren. Um über komplexe Weltdeutungen ins Gespräch zu kommen, bieten sich kontroverse und existenzielle Themen wie „Gut und Böse“, Wahrheit, Gerechtigkeit oder Verantwortung an. Idealerweise bringen die Jugendlichen eigene Fragestellungen ein, die an ihre jeweilige Lebenswelt anknüpfen. Eine offene, dialogische Diskussion kann dazu beitragen, starre Denkmuster zu hinterfragen und mehrperspektivisches Denken zu fördern.
- Förderung und Sichtbarmachung vielfältiger Lebensentwürfe im institutionellen und gesellschaftlichen Umfeld, besonders in ländlichen Regionen.
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven zu Sexualität und sexueller Orientierung. Für viele Befragte war dies ein wichtiger Impuls, um die eigenen Glaubenssätze kritisch zu hinterfragen.
- Abbau gegenseitiger Vorurteile durch wechselseitigen Austausch im pädagogischen Kontext sowie die Vermeidung von Stereotypisierungen vor allem aufseiten der Lehrer:innen. Die Lebensphase Adoleszenz ist oft von Scham und Unsicherheiten geprägt, besonders, wenn es um eigene Überzeugungen oder religiösen Prägungen geht. Wenn Lehrkräfte in solch sensiblen Kontexten Vorurteile oder stereotype Zuschreibungen gegenüber Gruppen – etwa christlich-fundamentalistischen Milieus, reproduzieren, kann dies eine Abwehrhaltung auslösen und den Dialog erschweren. Umso wichtiger ist eine offene und möglichst wertfreie Haltung von Lehrkräften, die Raum für persönliche Gespräche schafft, idealerweise auch in vertraulichen, geschützten Settings.

Gerade angesichts eines Erstarkens antidemokratischer Narrative kann eine zugewandte Auseinandersetzung mit Heranwachsenden aus christlich-fundamentalistischen Kontexten durch Lehrkräfte positive Auswirkungen haben.

Zum Weiterlesen

Materialien zu religiösem Extremismus und Diskriminierung: www.ufuq.de

Projekt *Extreme Beliefs*: extremebeliefs.com/project

Mündigkeit durch Rituale

Marilen Schönert

Keywords: Rituale, Morgenkreis, Förderschulalltag

Mündigkeit ist ein zentrales Ziel pädagogischen Handelns – auch und gerade in Förderschulen. Doch was bedeutet Mündigkeit für Kinder mit Lern- oder Verhaltensbeeinträchtigungen, denen die Gesellschaft oft (implizit) abspricht, mündig zu sein? Nicht nur in diesem Kontext sollte Mündigkeit als Prozess verstanden werden, als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitgestaltung und zum reflektierten Umgang mit der Welt und sich selbst. Dabei können *Rituale* eine wichtige unterstützende Rolle spielen. Sie bieten verlässliche Strukturen, emotionale Sicherheit und soziale Einbindung. Durch ihre Wiederholung und ihren Symbolcharakter schaffen Rituale Erfahrungsräume, in denen Schüler:innen Handlungssicherheit gewinnen, soziale Regeln erproben und Verantwortung übernehmen können (Stolberg-Rilinger, 2013, S. 9). Die pädagogische Herausforderung liegt darin, Rituale bewusst als gestaltbare Prozesse in Richtung demokratischer Partizipation zu öffnen. In dem Moment, in dem Schüler:innen beginnen, Rituale nicht nur mitzumachen, sondern mitzugestalten, wird Mündigkeit für sie konkret erfahrbar.

Ergebnisse qualitativer Interviews, die Masterstudierende der Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dortmund im Jahr 2021 mit Lehrkräften aus der Förderschulpraxis führten, zeigen die Bedeutung schulischer Rituale zur Förderung von Mündigkeit bei Schüler:innen:

- Der *Morgenkreis*, eine montägliche Erzählrunde, bietet Struktur und fördert die Ausdrucksfähigkeit, das aktive Zuhören und die gegenseitige Anerkennung der Schüler:innen. Sie übernehmen Verantwortung für Gesprächsregeln und -beiträge.

- Ein regelmäßig stattfindendes, regelgeleitetes *Schreibtagebuch* mit vorbereiteten Satzanfängen fördert die individuelle Erzählkompetenz der Schüler:innen und hilft ihnen, die eigenen Gedanken zu strukturieren und selbstbestimmt mit anderen zu teilen.
- Ein *Schulhund* ermöglicht es Schüler:innen, Vertrauen zu gewinnen, verbindlich zu handeln, Empathie zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. Der regelmäßige Einsatz, etwa zu Beginn des Schultages oder in festgelegten Ruhephasen, schafft eine ritualisierte Praxis der Verlässlichkeit.
- Gemeinsame *Spielphasen* auf dem Pausenhof können als ritualisierte Bewegungseinheiten die sozialen Kompetenzen sowie die Teamfähigkeit von Schüler:innen fördern. Darüber hinaus bieten sie einen verbindlichen Raum für die Selbstregulation.
- Ein gemeinsam gestalteter *Wochenplan* schafft direkte Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler:innen. Sie lernen dabei, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung für Abläufe zu übernehmen und sich in Aushandlungsprozesse einzubringen.

Rituale an Förderschulen sind von zentraler Bedeutung für die Ausbildung von Mündigkeit, da sie im schulischen Alltag eine strukturierende und unterstützende Funktion übernehmen. Sie bieten Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf Orientierung und Stabilität. Dadurch ermöglichen sie soziale Teilhabe und eine höhere Selbstwirksamkeit. Der Wechsel zwischen freien und vorgegebenen Elementen bei Ritualen wie dem Morgenkreis oder dem Schreibtagebuch schafft einen Raum, in dem Schüler:innen lernen können, sich mit Gestaltungsmacht innerhalb von sozialen Strukturen zu bewegen. Voraussetzung dafür ist eine pädagogisch reflektierte Gestaltung der Rituale, die an die individuellen Entwicklungsbedarfe angepasst ist und den Lernenden schrittweise mehr Freiraum ermöglicht. Auf diese Weise können Rituale nicht nur zur Alltagsbewältigung beitragen, sondern gezielt die Selbstständigkeit und damit die Entwicklung von Mündigkeit fördern.

Zum Weiterlesen

Stolberg-Riilinger, B. (2013). *Rituale*. Campus.

Straub, C. (2015). Die pädagogische Bedeutung von Ritualen. *sportunterricht* 64 (2), 36–40. www.sportfachbuch.de/pdf/archiv/sportunterricht/2015/Sportunterricht-Ausgabe-Februar-2015.pdf

Wulf, C. (2014). Die Unhintergebarkeit der Rituale. In C. Wulf, *Bilder des Menschen* (S. 153–174). transcript.

Label aufbrechen

Florian Salzberger

Keywords: Einstellungsforschung, Inklusion, Theaterprojekt

Neben der eher klassischen Dialektik zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung treten im Kontext von Inklusion zunehmend Fragen der Einstellungs- und Antidiskriminierungsforschung in den Fokus pädagogischer Aufmerksamkeit: Werden bestimmte Schüler:innen etwa an der Erreichung des Erziehungsziels Mündigkeit gerade dadurch gehindert, dass sie als Individuen mit einem gewissen Label¹ versehen werden, das mit einer negativ-stereotypen Einstellung verbunden ist und das mit einer Einschränkung von Handlungsoptionen einhergeht? Ein derartiges Label führt häufig dazu, dass die Gelabelten von ihren Mitmenschen anders behandelt werden und negative Stereotype sich verfestigen: Die gelabelten Individuen beginnen sich entsprechend ihres Labels zu entwickeln, auch weil ihre Mitmenschen ihnen keine anderen Handlungsoptionen zugestehen (Felder, 2022, S. 125–126). So könnten etwa Mitschüler:innen über Kinder oder Jugendliche mit Behinderungen denken, dass diese etwas „sowie-so nicht können, weil sie behindert sind“. Derartige negative Einstellungen im Zusammenhang mit dem Label Behinderung entstehen jedoch in einem sozialen Kontext. Die Unmündigkeit der Gelabelten ist nicht nur selbst verschuldet, wie Kant noch dachte, sondern in einem erheblichen Maße gesellschaftlich bedingt.

Wie können nun diese sozial hervorgebrachten negativen Konnotationen durch Labels aufgebrochen oder gar aufgehoben werden, um die Mündigkeit der Gelabelten freizusetzen, anstatt sie zu verhindern? Wenn die negativen Einstellungen auch durch gesellschaftliche Umgangsformen entstanden sind, müssten sie durch einen entsprechend veränderten gesellschaftlichen Umgang wieder zu lindern sein. Doch können inklusiv gestaltete pädagogische Settings negative Stereotype über Menschen mit Behinderungen positiv verändern? Entsprechende pädagogische Bemühungen zielen auf ein gemeinschaftlich-demokratisches Miteinander, indem sie ein diskriminierendes Vorenthalten von Handlungsoptionen verhindern und ein Mehr an Pluralität bei der demokratischen Beteiligung ermöglichen wollen.

Die Einstellungsforschung lehrt jedoch, dass nicht alles, was „gut gemeint“ ist, auch tatsächlich zu positiven Einstellungsveränderungen beiträgt: Die reine Quantität an Kontakten führt noch nicht automatisch zu einer Veränderung von

1 Ich bin mir dessen bewusst, dass ein „Label“ eine Mit-Konstituente des Behinderungsphänomens ist, aber nicht mit der Behinderung gleichzusetzen ist. Zum Reduktionismus des Etikettierungsansatzes (labeling approach) siehe Schramme (2003, S. 62–66).

Einstellungen – sie zementiert im Gegenteil eher bestehende Vorurteile (Tröster, 1990, S. 127–128).

Welche Prinzipien der Kontaktgestaltung könnten einen positiven Wandel von Einstellungen bewirken und so zu einem inklusiveren Setting beitragen, das mehr Mündigkeit im Sinne einer demokratischen Öffnung und Erprobung von Handlungsräumen ermöglicht? Die Einstellungsforschung verweist hierzu auf (1) persönliche Kontakte zwischen (2) statusgleichen Partner:innen. Diese müssen zudem auf (3) Freiwilligkeit beruhen und (4) hochbewertete gemeinsame Ziele verfolgen. Es sind diese vier Gestaltungsprinzipien, die am wahrscheinlichsten zu einer positiven Einstellungsverbesserung führen könnten (Tröster, 1990, S. 143; Fries, 2005, S. 65).

Ein mögliches inklusives Setting, das all diese Prinzipien erfüllt, könnte ein gemeinsames Theaterprojekt sein: Es ist für alle ein hochbewertetes Ziel, eine gemeinsame Aufführung vor Eltern und Freund:innen hinzubekommen. Zugleich erfordert dieses Ziel intensive Proben in Form persönlicher Kontakte. Dennoch ist die Teilnahme freiwillig. Schüler:innen mit Behinderungen können dabei statusgleich mitwirken und in gleicher Weise zum gemeinsamen Ziel beitragen, da Theaterprojekte eine Vielzahl an Differenzierungsmöglichkeiten zulassen: Schüler:innen, die kaum sprechen können, können pantomimisch spielen oder sich durch ihre Mitschüler:innen unterstützen lassen, etwa wenn diese den Text als Chor im Hintergrund singen bzw. sprechen. In einem derartigen Setting erhalten Schüler:innen mit und ohne Behinderung die Chance, über sich hinauszuwachsen und sich von einer anderen Seite zu präsentieren. Das kann zu einer positiven Einstellungsveränderung ihrer Mitmenschen führen.

Meine persönliche Erfahrung bestätigt diese Annahme: Bei einem inklusiven Theaterprojekt mit intensiv-kooperierenden Partnerklassen übertrug ich die Hauptrolle einem eher zurückhaltenden Schüler. Er konnte bei den Proben und Aufführungen seine Fähigkeiten zeigen, wodurch er einen anderen sozialen Status in der Klasse erhielt und seine sozialen Hemmungen überwand. Zudem übertrug die Klassengemeinschaft einem sehr impulsiven Schüler eine weitere zentrale Rolle im Stück. Aufgrund des ihm entgegengebrachten Vertrauens war er in der Lage, über sich hinauszuwachsen und sich zu fokussieren: Auch er wollte zum gemeinsamen Ziel einer gelungenen Aufführung entscheidend beitragen und seine Mitschüler:innen nicht enttäuschen. Ein reflektiertes pädagogisches Arrangement kann in inklusiven Settings also dazu beitragen, Vertrauen in die Gemeinschaft auszubilden, neue Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit zu eröffnen und mehr plurale Partizipation durch Beteiligung vormals Ausgeschlossener zu ermöglichen.

Zum Weiterlesen

Felder, F. (2022). Die Ethik inklusiver Bildung. J. B. Metzler.

Schramme, T. (2003). Psychische Behinderung: Natürliches Phänomen oder soziales Konstrukt? In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird* (S. 53–81). Winter.

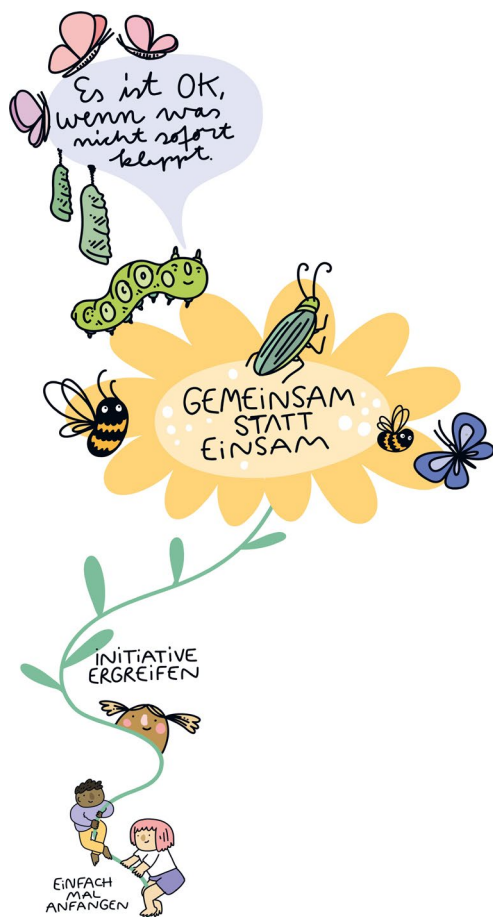
Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten*. Hans Huber.

Literatur

- Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1971 [1969]). *Erziehung zur Mündigkeit*. In G. Kallenbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 133–148). Suhrkamp.
- Almond, G. A., Sivan, E. & Appleby, R. S. (1995). Fundamentalism: Genus and species. In M. E. Marty & R. S. Appleby (Hrsg.), *Fundamentalisms comprehended* (S. 399–424). The University of Chicago Press.
- Altrichter, H. & Reitinger, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen. Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 475–485). Klinkhardt UTB.
- Baurmann, M. (2007). Rational Fundamentalism? An Explanatory Model of Fundamental Beliefs. *Episteme*, 4 (2), 150–166. <https://doi.org/10.3366/epi.2007.4.2.150>
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Mündigkeit. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 688–699). Beltz.
- Beutel, W., Gloe, M. & Reinhardt, V. (2022). *Demokratiepädagogik*. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 19–42). Wochenschau.
- Buchner, J. (2023). Effekte eines Augmented Reality Escape Games auf das Lernen über Fake News. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51, 65–86. <https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.12.X>
- Buchner, J. (2025). Playing an Augmented Reality Escape Game Promotes Learning About Fake News. *Technology, Knowledge and Learning*, 30 (1), 425–445. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09749-y>
- Buchner, J. & Höfler, E. (2024). Can pre-service teachers learn about fake news by playing an augmented reality escape game? *Contemporary Educational Technology*, 16 (2), ep504. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14335>
- Bünger, C. (2015). „Die Frage der Mündigkeit“. *Einsätze der Kritik in Bildungstheorie und Bildungsforschung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91 (4), 457–474.
- Dewey, J. (2000 [1916]). *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Dietrich, F. (2021). Critical Reflection and the Limits of Parental Authority. *Journal of Applied Philosophy*, 39 (4), 562–580. <https://doi.org/10.1111/japp.12555>
- Fagan, K. (2018, 18. April). A viral video of Obama calling Trump a ‚dips---‘ highlights a disturbing new tech trend called deepfakes. *ScienceAlert*. Abgerufen am 15. Juli 2025 von <https://www.sciencealert.com/a-viral-video-of-obama-calling-trump-a-dips-highlights-a-disturbing-new-tech-trend-called-deepfakes>
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler.
- Flach, L. (2024, 31. Mai). Fakes mit SRF-Moderatoren: Achtung vor dieser Betrugsmasche. SRF. Abgerufen am 15. Juli 2025 von <https://www.srf.ch/news/gesellschaft/werbung-auf-sozialen-medien-fakes-mit-srf-moderatoren-das-steckt-hinter-der-betrugsmasche>

- Floridi, L. & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines*, 30 (4), 681–694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>
- Fries, A. (2005). *Einstellung und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen – aus der Sicht und im Erleben der Betroffenen*. Athena.
- Geldbach, E. (2001). *Protestantischer Fundamentalismus in den USA und Deutschland*. Lit.
- Giesinger, J. (2024). Autonomie in pädagogischer Perspektive. *EthikJournal*, 10 (1), 1–16. https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2024_2/Giesinger_Ethik-Journal_1.2024.pdf
- Hart, R. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Routledge.
- Hindrichs, G. (2020). *Zur kritischen Theorie*. Suhrkamp.
- Kant, I. (1983 [1784]). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Werkausgabe: Bd. 11. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Naturphilosophie, Politik und Pädagogik* (S. 53–61). Suhrkamp.
- Kant, I. (1994). *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zehbe. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Karaboga, M., Frei, N., Puppis, M., Vogler, D., Raemy, P., Ebbers, F., Runge, G., Rauchfleisch, A., de Seta, G., Gurr, G., Friedewald, M. & Rovelli, S. (2024). Deepfakes und manipulierte Realitäten – Technologiefolgenabschätzung und Handlungsempfehlungen für die Schweiz. vdf. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11643644>
- Kellich, R. S. (2023). *The Development of Autonomy in Christian Fundamentalist Communities, Exploring Possibilities of Support for Children and Adolescents* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. TU Dortmund.
- Kiili, K., Stuko, J. & Ninaus, M. (2024). Tackling misinformation with games: A systematic literature review. *Interactive Learning Environments*, 32 (10), 7086–7101. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2299999>
- Köberer, N. (2022). *Medienethik praktisch. (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel*. In C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 201–212). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5960-15>
- Kutzner, S. (2023, 28. März). *Mode-Papst Franziskus? Nein, dieses Foto mit weißem Daunenmantel ist nicht echt. CORRECTIV. Abgerufen am 15. Juli 2025 von <https://correctiv.org/faktencheck/2023/03/28/mode-papst-franziskus-nein-dieses-foto-mit-weissem-daunenmantel-ist-nicht-echt/>*
- Malcolm, F. (2021). The Rationality of Fundamentalist Belief. *Journal of Social Philosophy* 54 (1), 94–113. <https://doi.org/10.1111/josp.12440>
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025a). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger (2. aktual. Auflage)*. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025b). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf
- Nightingale, S. J. & Wade, K. A. (2022). Identifying and minimising the impact of fake visual media: Current and future directions. *Memory, Mind & Media*, 1, e15. <https://doi.org/10.1017/mem.2022.8>
- Peels, R. (2022). On defining „fundamentalism“. *Religious Studies*, 59 (4), 1–19. <https://doi.org/10.1017/s0034412522000683>
- Reheis, F. (2016). *Politische Bildung: Eine kritische Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09463-8>
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Prolog.
- Reitinger, J., Pürstinger, A. & Oyrer, S. (2021). ‚CrEEd for Future Schools‘. An actualization of the school improvement concept CrEEd for Schools in consideration of epochal key problems. *#schule verantworten* 1 (3), 36–51. <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/114>
- Reveland, C. (2024, 23. Oktober). *Manipulierte Bilder, KI-Fakes und Verschwörungen. Tagesschau. Abgerufen am 15. Juli 2025 von <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/ki-fakes-tagesschau-100.html>*

- Schinkel, A. (2010). Compulsory Autonomy-Promoting Education. *Educational Theory*, 60 (1), 97–116. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00348.x>
- Schramme, T. (2003). Psychische Behinderung: Natürliches Phänomen oder soziales Konstrukt? In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 53–81). Winter.
- Shen, C., Kasra, M., Pan, W., Bassett, G. A., Malloch, Y. & O'Brien, J. F. (2019). Fake images: The effects of source, intermediary, and digital media literacy on contextual assessment of image credibility online. *New Media & Society*, 21 (2), 438–463. <https://doi.org/10.1177/1461444818799526>
- Stolberg-Rilinger, B. (2013). *Rituale*. Campus.
- Traberg, C. S., Roozenbeek, J. & van der Linden, S. (2022). Psychological Inoculation against Misinformation: Current Evidence and Future Directions. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 700 (1), 136–151. <https://doi.org/10.1177/00027162221087936>
- Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Hans Huber.
- Urban, C. (2019). *Fundamentalismus: Ein Abgrenzungsbegriff in religionspolitischen Debatten*. Springer.
- Wehling, H.-J. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Klett.



Solidarität – sich verbinden und für andere einsetzen

Julia Ha

Übersicht

Was heißt Solidarität?	144	Blue-Eyed-Workshop	157
Solidarisch handeln	146	Stationen einer Flucht	159
Veränderung schreiben	149	ACCOMPAGNA	162
Klassenzimmer gemeinsam einrichten	151	Lerncafé	164
Musik, Bewegung und Zusammenhalt im Klassenzimmer	153	Globale Gerechtigkeit	167
Community Music	155	jung&weise	168

„Because teachers, if actually unified and empowered, can change the direction of history.“ (Benjamin, 2016)

Ob technologische Beschleunigung, politische Entscheidungsstrukturen oder soziale Medien – viele Entwicklungen übersteigen heute die menschliche Vorstellungskraft. Das Gefühl von Entfremdung, Überforderung und Ohnmacht entsteht bei Menschen, wenn sie auf Systeme treffen, die sie weder durchdringen noch beeinflussen können. Sie glauben dann, nicht nur die Kontrolle zu verlieren, sondern zunehmend auch sich selbst und einander. Dies beschreibt der Begriff *living beyond human scale* zutreffend und verweist damit auf die zunehmende Unverhältnismäßigkeit zwischen individueller Handlungskraft und systemischer Komplexität.

Gerade in digitalen Sphären wird häufig menschliche Nähe simuliert, während reale soziale Beziehungen erodieren. Esther Perels (2023) Konzept *artificial intimacy* verdeutlicht dies: Trotz scheinbar grenzenloser Vernetzung bleibt das Gefühl echter Verbundenheit aus. Soziale Medien öffnen zwar Räume für Sichtbarkeit, aber auch für Vereinzelung. Isolation ist die Kehrseite eines hypervernetzten Daseins. Auch im Politischen wächst die Distanz: Bürger:innen erleben Institutionen zunehmend als undurchschaubar und unnahbar. Bereits Hannah Arendt (1958) analysierte, dass die Ohnmacht angesichts technokratischer Systeme die demokratische Mitgestaltung erschwert. Solche Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit eines solidarischen Miteinanders – eines Zusammenschlusses, der nicht ausschließt, sondern einlädt. Doch in der Realität bleiben gerade bei Kollektiven viele Menschen außen vor. Isolation und Ohnmacht stehen wie Zaungäste am Rand kollektiver Prozesse: Sie sehen zu, wie Gemeinschaft entsteht, ohne selbst Teil davon zu werden.

Kollektivität und Solidarität können Antworten auf diese Entfremdung sein. Kollektivität meint das geteilte Erleben oder Gestalten von Welt und Solidarität das wechselseitige Einstehen füreinander. Beides ist weder selbstverständlich noch zufällig – es muss jeweils aktiv erlernt und gelebt werden. Die Coronapandemie offenbarte das auf besonders eindrucksvolle Weise: Während in Supermärkten geklatscht und auf Balkonen gesungen wurde, blieben viele systemisch Benachteiligte unsichtbar. Dazu gehörten das Pflegepersonal, Lehrpersonen oder Arbeitende etlicher Lieferdienste. Visionäre Projekte – wie die digitale Open-Source-Beteiligungsplattform DECIDIM aus Barcelona, die mittlerweile ihren Weg auch nach Wien oder Zürich gefunden hat –, zeigen jedoch, wie demokratische Mitbestimmung und technologische Innovation solidarisch miteinander verknüpft werden können. Auch Nichtregierungsorganisationen und Kommunen setzen DECIDIM für unterschiedliche Zwecke ein, etwa zur Beteiligung von Bürger:innen an der Verteilung öffentlicher Geldern oder bei Entscheidungsprozessen im Rahmen der Stadtplanung.

Ruha Benjamin (2019) beschreibt mit dem Begriff *Ustopia* – einer Verschmelzung von Utopie und Dystopie – die Gleichzeitigkeit von Hoffnung und Gefahr: Technologie kann befreien oder kontrollieren – je nachdem, wessen Interessen sie dient. Die entscheidende Frage lautet: Wer wird einbezogen und wer bleibt ausgeschlossen? Im Anschluss daran stellt sich die Frage, wie ein Einbezug aller gelingen kann.

Auch in der Schule sind Isolation, Ohnmacht und Ausschluss präsent. Sie finden ihren Ausdruck in Konkurrenzdruck, individualisierter Bewertung, Diskriminierung und fehlender Anerkennung vielfältiger Lebensrealitäten. Dabei könnte gerade die Schule ein Ort sein, an dem Kollektivität und Solidarität konkret erfahrbar werden – und zwar nicht als moralisches Ideal, sondern als demokratische Kompetenz. Deren Bedeutung hebt auch der OECD-Lernkompass (OECD, 2019) hervor. Er beschreibt, welche Kompetenzen Schüler:innen für eine gelingende Zukunft benötigen und hebt Kooperation und Teamarbeit als zentral hervor.

In der Schule können Schüler:innen erleben, dass nicht (nur) das Ergebnis, sondern vor allem der gemeinsame Prozess zählt und dass sie gemeinsam stärker, mutiger und wirksamer sind. Doch wie kann das konkret gelingen? Welche Formate bieten sich an, mit denen Schüler:innen kollektive und solidarische Erfahrungen machen können, damit sich ein solidarisches Selbstverständnis entwickeln kann? Wie kann Schule Diversität und Differenz anerkennen und alle einbeziehen? Oder wie bell hooks (1984, S. 64) es formuliert: „Solidarity is not the same as support. To experience solidarity, we must have a community of interests, shared beliefs and goals around which to unite, to build mutuality, and to create a bond.“ Wo Schule Gemeinschaft und Beziehung aktiv gestaltet, entsteht – wie bell hooks betont – eine Solidarität, die über bloße Unterstützung hinausgeht und in geteilten Zielen, gegenseitiger Anerkennung und dauerhaftem Engagement wurzelt.

Was heißt Solidarität?

Thomas Beineke

„[I]ch kann meine Freiheit nicht zum Ziel nehmen,
wenn ich nicht zugleich die Freiheit der andern
zum Ziel nehme.“ (Sartre, 1969, S. 32)

In der Ideenwelt der Französischen Revolution tauchte Ende des 18. Jahrhunderts mit dem Begriff der *fraternité*, der Brüderlichkeit bzw. Schwesterlichkeit¹ ein Gedanke auf, den es lohnt zu aktualisieren, um ihn gegen die gegenwärtige rechtspopulistische Landnahme und für eine Ausweitung partizipatorisch-demokratischer Gestaltungsräume nutzbar zu machen. Die beiden anderen zentralen Forderungen der Französischen Revolution, nach *liberté* (Freiheit) und *égalité* (Gleichheit), erscheinen zunächst abstrakt und formal. Der Begriff *fraternité* evoziert dagegen eine konkrete Vorstellung von einer *Verbundenheit unter den Menschen* sowie von deren Umsetzung. Von den drei Losungen der französischen Revolution kam ihm deswegen die Rolle des „Schrittmachers“ (Schieder, 1972, S. 565) zu. In der Arbeiter:innenbewegung löste sich der Brüderlichkeitsbegriff Mitte des 19. Jahrhunderts in den umfassenderen Vorstellungen von Solidarität auf. Karl Marx meinte ein solidarisches, brüderliches Verhalten empirisch im geselligen Verkehr der Pariser Arbeiter:innen beobachten zu können: Diese saßen gemeinschaftlich im Wirtshaus oder beieinander, diskutierten leidenschaftlich über allgemeine Belange und entwickelten spontane Visionen und Utopien für politische, soziale und ökonomische Alternativen zur Realität von Armut, Entfremdung und Ausbeutung. Antrieb ihres Engagements war laut Marx ein Wiedererkennen ihres eigenen Schicksals in dem der oder des Anderen. Ihre Zusammenkünfte verliehen dem Wunsch Ausdruck, die bewusste Gestaltung und Einrichtung der Gesellschaft jenseits von Feudalismus und bürgerlicher Profitgier zu organisieren (Marx, 2012 [1844], S. 554).

Für ein zeitgenössisches Verständnis von Solidarität kann es durchaus fruchtbar sein, einen Rückgriff auf diese sozialhistorischen Konstellationen im 19. Jahrhundert zu wagen. Die Arbeiter:innenbewegung dachte über eine Gesellschaft ohne Armut, Not und Ausbeutung nach. Das Konzept von Brüderlichkeit und Solidarität bot gewissermaßen die Alternative zur allgegenwärtigen Konkurrenz im Kapitalismus. Solidarität kann allgemein gesprochen verstanden werden als spezifische Art der menschlichen Kooperation, „die den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die wechselseitige Abhängigkeit ‚realisiert‘ – ‚realisieren‘

1 Bereits in der Zeit der französischen Revolution wurde über die Emanzipation der Frauen nachgedacht. So führten die Jakobiner 1790 die sogenannten *sociétés fraternelles* (brüderlich-schwesterliche Gemeinschaften) ein, „durch die auch die Frauen in die neue Gemeinschaft [...] einbezogen werden sollten.“ (Schieder, 1972, S. 566).

sowohl im Sinne der Bewusstwerdung als auch der Verwirklichung –, mit denen wir als zutiefst gesellschaftliche Wesen konfrontiert sind“ (Jaeggi, 2021, S. 49).

Die Fragen, die schon damals die Pariser Arbeiter:innen umtrieben, sind heute aktueller denn je: Wie kann Solidarität verstanden und praktiziert werden in komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaften, die gerade nicht mehr auf die „mechanische Solidarität“ (Durkheim, 1992, S. 284–286), das heißt auf einen Zusammenhalt, der den unmittelbaren Lebenszusammenhängen von Familie, Dorfgemeinschaft oder Clan gleichsam ‚automatisch‘ entspringt, angewiesen sind? Wie kann Solidarität – verstanden als soziales Band – als Beziehung unter Fremden in modernen, urbanen Gesellschaften, mit denen man häufig weder Überzeugungen und Haltungen noch Lebensweisen oder Interessen teilt, realisiert werden (Sussemichel & Kastner, 2021, S. 13–48)?

Historisch gesehen überwandnen Menschen Fremdheit, Gleichgültigkeit und Vereinzelung in modernen Gesellschaften häufig dadurch, dass sie das *Gemeinsame* in Form einer geteilten Erfahrung (etwa von Ausbeutung oder Diskriminierung), einer politischen Überzeugung (zum Beispiel Sozialismus), einer moralischen Verantwortung (etwa Unrechtsbewusstsein) oder einer emotionalen Regung (zum Beispiel Mitgefühl oder Mitleid) in den Fokus rückten. Solche Formen der Gemeinschaftsbildung bergen jedoch immer die Gefahr, selbst zu etwas Partikulären und Abgeschlossenen zu werden. Die Solidarität gilt dann nicht mehr prinzipiell allen Menschen – ist also nicht mehr universalistisch –, sondern betont und verabsolutiert geradezu die Differenz der eigenen (imaginierten) Solidargemeinschaft gegen die vermeintlich anderen, nicht Dazugehörigen. Zugleich verdeckt sie im Appell an das Gemeinsame die (internen) Unterschiede und Widersprüche. Mit einer solchen Sichtweise könnten auch rechte, populistische oder völkische Akteur:innen Solidarität propagieren. Damit vertreten sie jedoch die Ideologie eines Volkes (siehe Begriff „Demos“) – verstanden als statische, homogene, geschlossene und hierarchische Gemeinschaft.

Diese Zuspitzung des Solidaritätsbegriffs auf eine bestimmte Form der Loyalität für eine vermeintlich gemeinsame Sache sowie auf die Unterordnung unter diese widerspricht jedoch diametral dem, was Solidarität aktuell in der Gegenwart bedeuten könnte. Solidarität im emphatischen Sinn bedeutet immer eine nicht hierarchische Verbindung von Gleichen, die an die *Legitimität* politischer Ziele oder ethisch-moralischer Werthaltungen glauben. Die Beziehung geht dabei über einen reinen Gemeinschaftssinn oder ein Wir-Gefühl hinaus, aber auch über Hilfsbereitschaft oder Mitgefühl. Im Begriff der Solidarität verschränken sich rationalistische, emotionale und moralische Intentionen. Handeln aus Solidarität bedeutet, für- und miteinander aktiv zu werden, weil man „das eigene Schicksal im Schicksal des Anderen“ (Jaeggi, 2021, S. 54) erkennt. Mitgefühl oder Mitleid heißt hingegen, die Situation des anderen aus der Distanz zu betrachten, ohne sie wirklich auf die eigene zu beziehen. In diesem Sinne meint Solidarität, eine Form symmetrischer, gegenseitiger und wechselseitiger kooperativer Beziehungen zu

realisieren, die keinem privaten wirtschaftlichen Profitinteresse dienen. Der Auf- und Ausbau derartiger Verbindungen muss im globalen Maßstab zum Grundinventar demokratischer Gesellschaften gezählt werden. Solidarität verweist nicht zuletzt auf eine Vermittlung zwischen allgemeinen und individuellen Interessen (siehe Begriff „Interesse“). Zudem vermag eine solidarische Weltgemeinschaft die andro- und eurozentristische Perspektive, das heißt die männlich-weiße Hegemonie, zu transzendieren. Aus diesen Gründen scheint die Idee einer aufgeklärten und (selbst-)kritischen Solidarität heute aktueller und dringlicher denn je.

In der Schule gilt es, die Idee und Praxis einer wechselseitigen Kooperation zu stärken. So müssten beispielsweise Unterricht und Lernprozess nicht auf rein individueller Leistungsprämierung und Notenzentrierung aufbauen. Ein solidarisches und kooperatives Miteinander-Lernen könnte den Fokus auf den Prozess anstatt auf vermeintliche Ergebnisse legen. Es ginge dann darum, gemeinsame (Lern-)Ziele und Interessen zu formulieren, mit denen sich alle Beteiligten identifizieren können. Schule kann so im besten Fall ein Ort werden, an dem eine demokratische und solidarische Lebensform im Ansatz erleb- und erlernbar wird – nicht zuletzt durch die Erfahrung, dass die oder der andere die eigene Freiheit nicht *einschränkt*, sondern *ermöglicht*.

Solidarisch handeln

Julia Ha

Das im schulischen Kontext angestrebte solidarische Miteinander steht damit in einer ambivalenten historischen Tradition: Solidarität wurde in der *fraternité* der Französischen Revolution oder in der Arbeiter:innenbewegung des 19. Jahrhunderts häufig als Verbindung unter Gleichen verstanden und basiert damit auf Homogenität. Émile Durkheim (1992, S. 284–286) hat dieses Verständnis wie im Beitrag oben erwähnt als „mechanische Solidarität“ beschrieben, wie sie in vormodernen Gemeinschaften vorherrscht: ein Zusammenhalt, der aus Ähnlichkeit, geteilten Überzeugungen und einer weitgehend einheitlichen Lebensweise resultiert. Für die Schule in pluralen, heterogenen Gesellschaften ist ein solches Modell jedoch problematisch, da es Differenz eher ausblendet als anerkennt. An seine Stelle muss eine Form von Solidarität treten, die sich – Durkheims Konzept (1992) der „organischen Solidarität“ folgend – aus gegenseitiger Verbundenheit, Anerkennung von Vielfalt und kooperativer Praxis speist. So könnte Schule zu einem Ort werden, an dem Solidarität durch den produktiven Umgang mit Verschiedenheit erfahrbar wird. Dies verlangt nach einer bewussten und aktiven Beziehung unter Anerkennung von Unterschiedlichkeiten und Vielfalt.

Solidarität setzt Beziehungsarbeit, Gerechtigkeitsstreben und die Akzeptanz von Differenz voraus.

Im schulischen Alltag kann eine solche Solidarität geübt werden, wenn Lernprozesse so gestaltet sind, dass unterschiedliche Stärken, Perspektiven, Lebenswelten und Hintergründe der Schüler:innen nicht nivelliert, sondern als Ressource genutzt werden. Dies kann etwa durch kooperative Projektarbeit geschehen, in der die Aufgaben so verteilt werden, dass jede:r einen spezifischen Beitrag leistet, der für das gemeinsame Ziel unverzichtbar ist. Auch das gemeinsame Aushandeln von Regeln, Inhalten oder Arbeitsformen kann erfahrbar machen, dass die Verschiedenheit aller Beteiligten nicht nur akzeptiert, sondern für das Gelingen des Ganzen notwendig ist.

Schüler:innen lernen Solidarität nicht allein durch das Vermitteln von Wissen und über den Begriff, sondern vor allem durch die institutionelle Verankerung solidarischer Praktiken im Alltag. Solidarität wird dort erfahrbar, wo Lern- und Schulkulturen auf Kooperation, gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Verantwortungsübernahme ausgerichtet sind. Dazu gehören Räume, in denen Konflikte nicht als Störungen, sondern als Lernanlässe für Verständigung und Anerkennung von Unterschieden verstanden werden. Lehrpersonen übernehmen dabei eine mehrfache Rolle. Sie sind sowohl Modell solidarischen Handelns als auch Moderator:innen, die Prozesse so gestalten, dass Schüler:innen Solidarität in unterschiedlichen Konstellationen ausprobieren und einüben können. Das kann zum Beispiel in altersübergreifenden Projekten, Peer-Learning Formaten oder partizipativen Entscheidungsprozessen trainiert werden.

Strukturelle Kollektivität kann dabei als organisatorischer und kultureller Rahmen verstanden werden, der solidarisches Handeln nicht von individuellen Sympathien oder spontaner Hilfsbereitschaft abhängig macht, sondern es institutionell absichert. Gemeinsame Ziele und das gemeinsame Hinarbeiten daraufhin schaffen Zugehörigkeit und eine Art „Ordnung“, wie sie zum Beispiel über Klassenverbände oder Unterrichtsformen (Tenorth, 2008) ermöglicht werden. Für die Schule bedeutet das, dass Kooperation, gegenseitige Anerkennung, Unterstützung und Verantwortung nicht nur „erwünschte“ Werte sind, sondern in den Strukturen des Schulalltags verankert werden. Kooperative Lernmethoden könnten als Standard gesetzt werden, gerechte Beteiligungsmechanismen in der Schulorganisation eingeführt und transparente Verfahren zur Konfliktlösung etabliert werden. Diese Form von Struktur macht Solidarität zu einer wiederkehrenden Praxis, die alle Mitglieder der Schulgemeinschaft trägt, unabhängig davon welche persönlichen Beziehungen oder situativen Motivationen dahinterstehen.

Demokratiepädagogik an Schulen benötigt sowohl kollektive Strukturen als auch solidarisches Handeln (Forneck, 2010; Marx, 2018). Beides beschreibt Alessandro Renna in seinem Beispiel. Er schildert, wie die Schüler:innen seiner Klasse gemeinsam einen Text mit Vorschlägen zur Verbesserung ihrer Schule verfassten und diesen mit der Schulleitung diskutierten. Wie das Miteinander in der Schule

konkret gestärkt werden kann, beschreibt Nicole Blumer in ihrem Beispiel über die gemeinsame Planung eines neuen Klassenzimmers. Dabei ermutigte sie ihre sechs- bis neunjährigen Schüler:innen, im Rahmen des altersgemischten Lernens solidarische Erfahrungen zu machen.

Isolation entsteht dort, wo Beziehung verweigert wird. Solidarität entsteht dort, wo Beziehung ermöglicht wird – im Miteinander, nicht im Gegeneinander. Auch im Unterricht können sich Schüler:innen in diesem Sinne als wirksam erleben. Dazu ist es wichtig, Räume zu schaffen, in denen Schüler:innen persönliche Geschichten, Unsicherheiten und Unterschiede nicht als Störung, sondern als Normalität und als Ressource erleben. Sabine Schneider-Binkl beschreibt in ihrem Beispiel konkrete Übungen für den Unterricht, die mithilfe der Wirkung von Musik und Bewegung den Zusammenhalt in der Klasse und die gegenseitige Wahrnehmung der Lernenden stärken können. Eine Erfahrung des gemeinsamen und demokratischen Musizierens, das Vielfalt im globalen Maßstab wertschätzt, beschreibt Evelyn Fink-Mennel in ihrem Beispiel zum Musikensemble Stella Folk.

Kollektivität und Solidarität lassen sich auch durch die Einbindung diversitätssensibler Formate sowie durch eine diskriminierungskritische Schulentwicklung fördern. Jürgen Schlicher und Mohamed El Boujaddaini stellen in ihrem Beispiel den Blue-Eyed-Workshop vor, den die US-amerikanische Lehrerin Jane Elliot 1968 nach der Ermordung Martin Luther Kings erstmals durchführte und den Schlicher seit geraumer Zeit im deutschsprachigen Raum anbietet. Der Workshop kann auch an Schulen für Diskriminierung und Rassismus sensibilisieren. Das Planspiel „Stationen einer Flucht“ fördert die Empathie mit Geflüchteten sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Wie es in Schulen als solidarisches und kollektives Reflexionswerkzeug eingesetzt werden kann, beschreibt Thomas Rhyner in seinem Beispiel.

Solidarität wird durch kollektive Strukturen unterstützt, in denen Zugehörigkeit, Mitgestaltung und Verantwortung erfahrbar gemacht werden. Was das konkret bedeuten kann, beschreiben Sonja Bischoff und Julia Ha anhand des Mentoringprogramms ACCOMPAGNA der Pädagogischen Hochschule St.Gallen sowie Bea Bröll anhand des außerschulischen Projekts der Lerncafés der Caritas in Vorarlberg, das Kinder und Jugendliche aus vulnerablen Familien (sowie teilweise deren Eltern) begleitet und empowert, die über Zuwanderungs- oder Fluchterlebnisse verfügen und potenziell Erfahrungen sozioökonomischer Marginalisierung gemacht haben.

Solidarität auf globaler Ebene unterstützt auch ein von *Public Eye* angebotener Workshop. Das Beispiel von Eva Sutter, Florian Duss und Annuscha Wassmann-Tomura zeigt, wie Schüler:innen dabei globale Zusammenhänge kritisch hinterfragen, ungerechte Handelsbeziehungen und ihr persönliches Konsumverhalten thematisieren können. Auch die Angebote von *junge&weise* thematisieren globale Zusammenhänge und verbinden diese mit lokalen Bezügen, wie Carmen Feuchtnet-König in ihrem Beispiel zeigt. Dabei können die beteiligten Kinder

und Jugendlichen Anliegen für ein gutes Miteinander in ihrem eigenen Umfeld formulieren und ihre Lösungsansätze umsetzen.

Solidarität bedeutet, verbunden zu sein und dabei Unterschiede anzuerkennen. Anders als Mitleid stellt sie keine Hierarchie zwischen vermeintlich Helfenden und sogenannten Hilfsbedürftigen her, sondern erkennt die geteilte Verwundbarkeit an. In diesem Sinne ist Solidarität ein demokratisches Band, das auf Gegenseitigkeit und aktiver Verantwortungsübernahme basiert. So kann Schule zu einem Raum werden, in dem Verschiedenheit nicht trennt, sondern als Grundlage für gemeinsames Handeln dient.

Veränderung schreiben

Alessandro Renna

Keywords: Ko-konstruktives Lernen, Schulveränderung, Klassengemeinschaft

Mit einer Klasse der 10. Schulstufe des Liceo Artistico, eines öffentlichen Gymnasiums im Kanton Zürich, behandelte ich im Geschichtsunterricht die Epoche der Aufklärung. In einer schriftlichen Prüfung forderte ich die Schüler:innen auf, vier Ideen oder Entwicklungen der Aufklärung zu nennen, die heutzutage immer noch nicht überall verwirklicht sind. Dabei fiel mir auf, dass viele Schüler:innen Schwächen im Schulsystem nannten. Aus dieser Beobachtung heraus entstand die Idee, gemeinsam als Klasse einen Text zum Thema „Kritik und Ideal: unsere eigene Schule“ zu verfassen. Dieser sollte mögliche Schwachstellen der Schule aufzeigen und zugleich praktische – aber auch utopische – Maßnahmen zur Verbesserung vorschlagen.

In einem Prozess, der sich über mehrere Lektionen entwickelte, identifizierten die Schüler:innen zentrale Schwachstellen: fehlende Ruhebereiche, zu kurze Pausen, die Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen, unzureichende Kommunikation und eine reformwürdige Fächerordnung. Bei der Erarbeitung des Textes arbeiteten die Schüler:innen eng zusammen, auch mit mir. Die klassischen Rollenzuschreibungen aus dem Unterricht wurden dadurch aufgelockert. In Kleingruppen verfassten die Schüler:innen ihre Kritik an einzelnen Aspekten und formulierten zugleich Ideen für eine aus ihrer Sicht ideale Schule. Sie präsentierten und diskutierten ihre Texte im Plenum. Jeder Text wurde wiederholt von anderen Kleingruppen gegengelesen, wobei jede:r Einzelne die Möglichkeit hatte, seine oder ihre Perspektive einzubringen. Im gemeinsamen Austausch unterstützte ich die Schüler:innen, die Argumente zu schärfen, die gegenseitige Begutachtung der Texte zu koordinieren und die erarbeiteten Narrative adressat:innengerecht

auszuwählen – denn während des Erarbeitungsprozesses fasste die Klasse den Entschluss, den Text der Schulleitung als Anregung zu übergeben.

Mit einer begleitenden E-Mail, in der die Schüler:innen um eine Auseinandersetzung mit ihren Vorschlägen baten, sandte die Klasse ihren fertigen Text schließlich der Schulleitung zu.

Die Schulleitung reagierte umgehend und zeigte Interesse an einer Diskussion über mögliche Schwachstellen der Schule. Ohne belehrend-dogmatisch ihre Meinung zu vertreten, aber auch ohne jede Meinung ungeprüft zu akzeptieren, brachte die Schulleitung den Schüler:innen im Gespräch das gelebte Wertesystem der Schule näher. Dabei fanden sowohl Differenzen als auch gemeinsame Lösungen ihren Raum. In dem Gespräch traten Meinungsverschiedenheiten und Interessenkonflikte zutage. Dennoch pflegten die Beteiligten mehrheitlich eine konstruktive Debattenkultur, die Konfliktbewältigung als zentralen Bestandteil von Konsensfindung betont. Gleichwohl waren einige Schüler:innen nach dem Gespräch unzufrieden und teilweise etwas genervt: Einige Schüler:innen hatten zum Teil weitreichende Forderungen in einem wenig hilfreichen Kommunikationsstil vorgebracht. Die Schulleitung hatte darauf reagiert, indem sie klare Grenzen setzte.

Während des gesamten Prozesses arbeitete auch die Schulleitung mit dem Kollegium daran, die Kommunikationsqualität innerhalb der Schule zu verbessern. Einige Wochen nach dem Gespräch zwischen Schüler:innen und Schulleitung diskutierte das Gesamtkonvent¹ der Schule über die Qualitätsansprüche im Bereich Kommunikation. Das unterstrich die Relevanz der Schwachstellen, die die Schüler:innen aufgezeigt hatten, und deutete darauf hin, dass die Vorschläge der Schüler:innen nicht ignoriert, sondern aktiv geprüft und diskutiert sowie in die Auseinandersetzung über Schulentwicklung einbezogen wurden.

Die Schüler:innen erlebten demokratische Prozesse in der Praxis. Dabei wurde jede Stimme gehört und verschiedene Perspektiven integriert. Als Klasse bewirkten die Schüler:innen gemeinsam, dass ihre Vorschläge Gehör fanden und sie so aktiv zur Gestaltung ihres schulischen Umfelds beitrugen – sie traten selbst als Aufklärer:innen auf.

Zum Weiterlesen

Häbig, J., Zala-Mezö, E., Omlin, J., Totter, A., Brückel, F. & Müller-Kuhn, D. (2022). Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten. #schuleverantworten, 2 (2), 7–17. doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a212

1 Ein Konvent berät über pädagogische Fragen, beschließt Reglemente, spricht über schulische Projekte und betreibt Schulentwicklung.

Klassenzimmer gemeinsam einrichten

Nicole Blumer

Keywords: Raumgestaltung, altersdurchmisches Lernen, Kreativität

Ich unterrichte eine Unterstufenklasse in Fischingen in der Schweiz. Das kleine Schulhaus ist sehr ländlich geprägt. Die Kinder besuchen die Schule vom Kindergarten bis zur 6. Schulstufe. An unserer Schule ergab sich die Möglichkeit, dass ich mit meiner Klasse nach den Sommerferien in einen größeren Klassenraum wechseln konnte. Dieser Umzug würde in den Sommerferien stattfinden. Vor dem Umzug hatte ich die Idee, die Kinder in diesen Raumwechsel einzubeziehen. Ich wollte mit ihnen zusammen überlegen, wie das neue Zimmer eingerichtet werden sollte. Die sechs- bis neunjährigen Kinder überlegten gemeinsam mit mir, wie wir den Raum gestalten könnten. Das Projekt *Klassenzimmer gemeinsam einrichten* war geboren.

Gemeinsame Vorbereitung und Planung

Als die Planungsphase begann, waren die zukünftigen neuen Kinder der Klasse noch im Kindergarten. Da ich eng mit der entsprechenden Kindergärtnerin zusammenarbeite, konnte ich auch sie bereits in die Planung miteinbeziehen. Wichtig war mir, die Kinder langsam und in kleinen Sequenzen an die Planung heranzuführen. Zunächst schauten wir uns im Klassenzimmer um. Was haben wir schon? Wie stellen sich die Kinder ein Klassenzimmer vor? Was brauchen sie zum Arbeiten? Wo stellen wir die Pulte hin? Wo kann man gut arbeiten?

Hinter all diesen Fragen steckt die Idee, den Kindern zu zeigen, dass ihre Meinung wichtig ist. Nicht alle Kinder sind es gewohnt, sich an Diskussionen zu beteiligen. Viele mussten diese Möglichkeit erst erlernen. Eigene Ideen einzubringen ist eine Chance, aber es ist oft schwieriger, als man denkt. Ich merkte immer wieder, dass einige Kinder in dieser für sie neuen Situation unsicher und teilweise überfordert waren. Für viele Kinder scheint es oft der einfachere Weg zu sein, anderen zu folgen. Wenn ich offen mit den Kindern diskutierte, merkte ich immer wieder, dass die Kinder – aber auch Eltern – nicht selten die Vorstellung haben, dass die Lehrkraft den Weg vorgibt. Eigene Ideen einzubringen ist für sie ungewohnt.

Um die Planungsphase für die Kinder leichter zu machen, besuchten uns Lehramtsstudierende aus dem Schwerpunktstudium „Kinderrechte und Demokratie“ der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Meine Schülerinnen und Schüler konnten gemeinsam mit den Studierenden aktiv Ideen suchen, diese aufschreiben (siehe Abbildung 14), gemeinsam diskutieren und schließlich ein Ergebnis präsentieren. Die Studierenden halfen den Kindern, Ideen zu entwickeln

und diese festzuhalten. Die Schwierigkeit in solchen Phasen ist, in sich zu gehen und ganz eigene Wünsche und Gedanken zu formulieren. Genau hier waren die Studierenden eine Stütze oder eine „Zündungshilfe“.

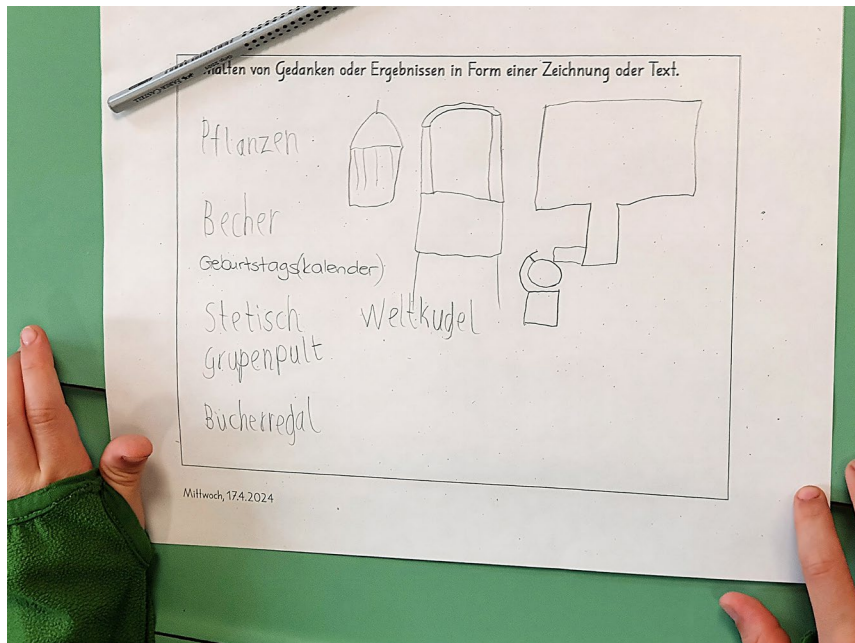


Abbildung 14: Ergebnis einer Gruppendiskussion von Kindern und Studierenden (Foto: Thomas Rhyner)

Konkrete Ergebnisse

Die Kinder hatten die Gelegenheit, ihre eigenen Wünsche und Ideen einzubringen. Einige davon konnten gut umgesetzt werden. Beispielsweise wollten die Kinder unbedingt Pflanzen im Klassenzimmer haben. Auch war ihnen wichtig, dass Bastelmaterial für alle zugänglich ist. Außerdem wollten die Schülerinnen und Schüler eigene Arbeitsplätze haben, an denen sie in Ruhe arbeiten können. Wir kauften daher Trennwände und platzierten die Tische so, dass Einzelarbeitsplätze entstanden. So entstanden etwa Plätze an der Wand oder am Fenster, an denen konzentriertes Arbeiten möglich ist.

Dieses kollektive Erarbeiten machte allen Beteiligten Spaß. Die Kinder konnten das Klassenzimmer gemeinsam zu *ihrem* Klassenzimmer machen, was sich auch positiv auf ihr Zusammengehörigkeitsgefühl auswirkte. Die Studierenden konnten erleben, wie unterschiedlich die Kinder reagierten – von still, zaghaft und zögernd bis sprudelnd, mutig und ideenreich.

Vorteil des altersdurchmischten Lernens

Auch für mich war das Projekt ein Erfolg. Projekte in altersdurchmischten Gruppen zeigen mir immer wieder, dass alle voneinander lernen können: Die Jüngeren profitieren vom Wissen und von der Erfahrung der Älteren und die Älteren üben sich darin, zu unterstützen und zu begleiten.

Wer Teil einer Gesellschaft sein und diese mitgestalten möchte, muss erkennen können, dass man Dinge durch eigene Mitsprache und Mitwirkung mitgestalten und verändern kann. Genau dieser Grundstein sollte bereits in jungen Jahren gelegt werden. Genau hier sehe ich die Rolle der Primarstufe. Das Projekt hat mich ermutigt, in kleinen Schritten weiter in diese Richtung zu gehen. Die Kinder beim selbst (Mit-)Denken zu unterstützen ist für mich ein guter, wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erwachsenwerden.

Zum Weiterlesen

Gehrig, H. (2018). Individualisierende Gemeinschaftsschule. Schulverlag plus.

Musik, Bewegung und Zusammenhalt im Klassenzimmer

Sabine Schneider-Binkl

Keywords: Musik, Bewegung, Kollaboration

Die Integration von Musik, Bewegung und Tanz in den Schulunterricht bietet Schüler:innen vielfältige Möglichkeiten, sich gemeinsam kreativ auszudrücken. Sie fördert außerdem die Interaktion und den Zusammenhalt im Klassenzimmer.

Bewegung und Tanz sind im Musikunterricht mit zahlreichen Themen verknüpft. Die Übertragung von Musikwahrnehmung in Bewegung ermöglicht künstlerisch-kreativen Ausdruck durch Tanz oder gestische Reaktionen (Vliex, 2015). Daher hat es sich bewährt, im allgemeinbildenden Musikunterricht die körperlichen Wahrnehmungen von Musik der Schüler:innen in Bewegung zu übertragen und deren individuellen, aber auch den gemeinsamen Ausdruck zu fördern. Zugleich ist Bewegung die Grundlage jeglichen Musizierens. Wenn ein Kind beispielsweise ein Instrument spielt, benötigt es dafür ein Wechselspiel aus Musikrezeption und Bewegungssteuerung im Sinne einer nonverbalen, interpersonalen Koordination (Spychiger, 2019). Beim Musizieren in Gruppen erweitern sich die koordinativen Prozesse auf der interpersonalen Ebene: Für die

Wahrnehmung und Bewegungssteuerung innerhalb der Gruppe benötigen alle Musizierenden eine hohe Aufmerksamkeit und schnelles nonverbales Reagieren (Spychiger, 2019).

Praktische Übungen

Die dargestellten Übungen ermöglichen es, Teilnehmende verschiedener Zielgruppen in ihrer Interaktion und Kooperation zu fördern. Die zwei Übungen sind flexibel und unabhängig vom Unterrichtsfach durchführbar. Sie eignen sich für unterschiedlichste Lerngruppen und können auch zwischendurch eingesetzt werden. Für den Einstieg bieten sich Übungen ohne Musik an, die den Fokus auf die gegenseitige Wahrnehmung, Koordination und Kollaboration legen. Dafür reichen schon einige Minuten aus oder so lange, wie die Teilnehmer:innen Spaß daran haben.

Übung 1: Ankommen im Raum

Diese Übung lenkt die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden sowohl auf ihre eigene Person als auch auf die anderen Teilnehmenden. Das passiert weitgehend automatisch und ohne Steuerung durch anleitende Personen.

Die Teilnehmenden bewegen sich frei durch den Raum, ohne miteinander zu sprechen. Durch den Klang ihrer Schritte entsteht im Raum häufig ein gemeinsames Metrum. Anleitende Personen können die Wahrnehmung der Teilnehmenden durch gezielte Hinweise fokussieren und trainieren. Mögliche Fragen lauten: Wie fühlt sich der Boden unter den Füßen an? Wie groß ist der Raum? Wie bewegen sich die anderen?

In einer anschließenden Reflexionsphase können die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen in der Gruppe gemeinsam reflektieren. Dies schließt alle Wahrnehmungen ein und vertieft die Prozesse der Interaktion und Koordination innerhalb der Gruppe.

Übung 2: Bewegungsimitation

Bei dieser Übung beruht die Interaktion auf nonverbalen Abstimmungen mittels Beobachtung und Nachahmung. Zunächst stehen alle Teilnehmenden verteilt im Raum. Eine vorab nicht festgelegte Person beginnt nun, sich durch den Raum zu bewegen. Alle weiteren imitieren diese Person und bewegen sich in derselben Art durch den Raum. Sobald jemand seine Bewegung beendet, bleiben alle an ihrem Platz stehen. Anschließend wiederholt sich der gesamte Ablauf, indem wieder eine Person beginnt, sich zu bewegen. Bei weiteren Wiederholungen können die Teilnehmenden sich möglichst unterschiedliche Bewegungsformen einfallen lassen.

Beide Übungen können für Schulklassen zunächst ungewohnt sein. Daher bietet es sich an, die bevorstehenden Übungen vorab zu erklären und die Schüler:innen zu ermutigen, sich darauf einzulassen und die Übung auszuprobieren.

Bei wenig Platz oder bei größeren Gruppen können die Teilnehmenden auch aufgeteilt werden in eine Bewegungs- und eine Beobachtungsgruppe, die sich abwechseln.

Zum Weiterlesen

Zum Projekt *Gesellschaftlicher Zusammenhalt durch Musik, Bewegung und Tanz: Kollaboration von Wissenschaft und kultureller Bildung in sozialen Räumen*: stella-musikhochschule.ac.at/forschungsprojekt/gesellschaftlicher-zusammenhalt-durch-musik-bewegung-und-tanz

Community Music

Evelyn Fink-Mennel

Keywords: Empowerment, Community Music, Stella Folk

Community Music ist ein inklusiver Lehr- und Lernansatz, Räume zur Musikalisierung einer transkulturell geformten Gesellschaft zu initiieren und Gelegenheiten für musikalische Partizipation zu schaffen. Musikalisierung versteht sich als Prozess, durch den zum Beispiel Kinder Musik erleben, verstehen und kreativ damit umgehen lernen. Denn erst, wenn „alle Menschen, die wollen, gemeinsam Musik machen, wird musikalisch Teilhabegerechtigkeit verwirklicht“ (Kertz-Welzel, 2014, S. 10). Diesen Ansatz lebt das Hochschulensemble *Stella Folk*, das sich aus Studierenden der Stella Vorarlberg Privathochschule für Musik zusammensetzt. Die Studierenden gehen dabei weit über das Nachschaffen notierter Musik und den Kanon abendländischer Kunstmusik hinaus. Das Ensemble spielt stets auswendig (siehe Abbildung 15), was den inklusiven Prozess des improvisationsbasierten, notenfreien Vermitteln, Lernens und Arrangierens in der Community Music abbildet. *Stella Folk* berücksichtigt im Repertoire die Lebenswirklichkeit verschiedener Zielgruppen sowie die weltweite Vielfalt an Musik- und Spielstilen.

Die Internationalität der Studierenden an der Stella Vorarlberg wird bei *Stella Folk* zum Programm. In einem Peer-Group-Verfahren lehren sich Studierende rund um die Ethnomusikologin Evelyn Fink-Mennel gegenseitig Volksmusiken aus ihren jeweiligen Herkunftsländern und arrangieren diese kollaborativ – passend zu den Möglichkeiten der Gruppe und ihrer instrumentalen Besetzung. Dabei gibt es keine Dirigent:innen. Die Programmkonzeption ist zu Beginn des Studienjahres offen. Die einzige Vorgabe bildet ein Jahresthema, zu dem die Studierenden Musik recherchieren und anschließend gemeinsam eine Auswahl sowie entsprechende Arrangements aushandeln.



Abbildung 15: Demokratisches Musizieren im Ensemble *Stella Folk*
(Foto: Daniel Fuxner)

Das Lernen in der Musik, die sozialen Prozesse innerhalb der Gruppe sowie das angestrebte (musikalische, pädagogische und soziale) Ergebnis stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander. Außerdem nehmen die Studierenden nicht nur die Rolle von Musiker:innen ein, sondern werden gleichzeitig zu *community musicians*. Sie leiten als *facilitator* die Gruppe musikalisch und sozial an. Dabei legen sie ihre Schwerpunkte auf die kollaborative Gruppenarbeit mit Bezug zum Kontext der Arbeit. In dieser Laborsituation gilt es, kreativ und inklusiv auf die heterogenen Voraussetzungen und Erwartungen sowohl der Gruppenmitglieder als auch des vereinbarten Zieles zu reagieren. Ein Beispiel dafür war das Outreachprojekt 2024, in dem ein Konzert zum Jahresthema des Bodenseefestivals *vielstimmig/einstimmig* entwickelt und durchgeführt wurde. Die neun *Stella-Folk*-Studierenden (aus Deutschland, Iran, Österreich, der Schweiz und Südafrika) entwickelten und arrangierten dafür das Gesprächskonzert „Hul-jo-e-ho! Von den Alpen in die Welt“ unter Einbezug des Publikums auf Schloss Achberg in Deutschland.

Dafür müssen die Studierenden die pädagogische Komfortzone verlassen oder zumindest erweitern. Für Studierende, die abendländische Kunstmusik nach Noten studieren, bedeutet das zunächst, sich auf das Experiment des oralen Lernens bzw. des notenungebundenen Erfassens von Musik einzulassen – aber auch auf die Musikkulturen verschiedener Orte (Veblen, zit. n. Stibi, 2020, S. 15). Die Studierenden üben, Melodien, Sprachfeinheiten und Stile hörend zu erfassen und diese mittels Transkriptionen zu notieren, um die Strukturen der jeweiligen

Musik melodisch, rhythmisch und tonal zu erfassen und kennenzulernen. Erst das Studium dieser Elemente befähigt sie zur qualitativen und erfolgreichen Weitergabe und zum auf die Möglichkeiten und Absichten der Gruppe zugeschnittenen und trotzdem stilistisch informierten Arrangement dieser Musik.

Zum Weiterlesen

„Hul-jo-e-ho!“: stella-musikhochschule.ac.at/veranstaltung/konzert-auf-schloss-achberg-2

Mit-Tanzen zu Livemusik: www.bewegungsmelder.in

Video des Aphasie-Chors: www.voesab.at

Blue-Eyed-Workshop

Jürgen Schlicher & Mohamed El Boujaddaini

Keywords: Diskriminierung, Schulentwicklung, Blue-Eyed-Experiment

Der Blue-Eyed-Workshop ist ein bewährtes Instrument, um Menschen für Diskriminierung und Rassismus zu sensibilisieren. Der Workshop kann gezielt in Schulen eingesetzt werden, um nachhaltige diskriminierungskritische Bildungsarbeit zu fördern. Dabei können nicht nur die unmittelbaren Auswirkungen von Diskriminierung auf Schüler:innen und Lehrkräfte thematisiert werden, sondern auch langfristige Strategien zur Integration diskriminierungskritischer Ansätze in den Schulalltag. Die Wirksamkeit des Workshops insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Empathie, Perspektivenwechsel und einem bewussteren Umgang mit Diskriminierung ist durch Studien belegt (siehe etwa Klitzke, 2005). Schulen können durch kontinuierliche Reflexion, begleitende Maßnahmen und strukturelle Veränderungen eine Kultur der Anerkennung und der Gleichwertigkeit etablieren. Sie können dadurch als Orte der Demokratiebildung wirken und Schüler:innen befähigen, Vorurteilen und Diskriminierung aktiv entgegenzutreten.

Seit fast 35 Jahren nutzen wir von *Diversity Works* Blue-Eyed-Workshops als Methode, um an Schulen Sensibilität für das Thema Diskriminierung zu wecken. Die US-amerikanische Grundschullehrerin Jane Elliott entwickelte die Methode am Tag nach der Ermordung von Dr. Martin Luther King 1968. Elliot beschloss, ihrer Klasse eine Lernerfahrung zum Thema Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus zu ermöglichen. Am nächsten Morgen teilte sie die Schüler:innen nach ihrer Augenfarbe ein. Anschließend behauptete sie, die jetzt als „unterlegen“ markierten blauäugigen Kinder seien langsamer, dümmer und fauler. Sie erklärte, dass Blauäugige sich weniger gut an Regeln halten könnten, verschwenderisch seien und aufgrund ihrer Augenfarbe auch viel emotionaler

sein. Elliott beobachtete, dass die so bezeichneten Kinder schon nach kurzer Zeit unsicherer wurden, schlechtere Leistungen erbrachten und sich zunehmend zurückzogen. Sie bemerkte jedoch auch, was das diskriminierende Setting bei den privilegierten Schüler:innen anrichtete: „Ich konnte dabei zusehen, wie aus wunderbaren, kooperativen, nachdenklichen Kindern innerhalb von fünfzehn Minuten gemeine, boshafte, diskriminierende kleine Drittklässler wurden“ (Longman & Ufheil, o. D.).

Nach dem Workshop erfolgt eine intensive Nachbesprechung anhand folgender Fragen:

1. Was macht Diskriminierung mit den Betroffenen?
2. Wie wirkt die diskriminierte Gruppe in den Augen der Privilegierten?
3. Wie fühlten sich die Privilegierten im Workshop-Setting?
4. Wie wirkten die privilegierten Kinder auf die Gruppe der Diskriminierten?

Anschließend wird die Frage diskutiert, wann und mit welchen Mitteln Schüler:innen die Diskriminierung hätten verhindern oder zumindest eindämmen können. Daran schließen Überlegungen an, was das für die Lernfähigkeit von Individuen in Organisationen bedeutet.

Damit die Lernerfahrungen aus dem Workshop eine nachhaltige Wirkung im Schulalltag ermöglichen können, unterstützt *Diversity Works* im Anschluss daran Schulen bei der diskriminierungskritischen Schulentwicklung. Die Palette reicht dabei von der Einrichtung von Empowerment-Räumen über die Beratung bei der Leitbildentwicklung und Trainings gegen menschenverachtende Sprüche bis hin zur Etablierung von Antidiskriminierungsbeauftragten an Schulen.

Zum Weiterlesen

Blue-Eyed-Workshop: www.diversity-works.de/workshops/blue-eyed-workshop

Elliott, J. (2016). *A color in my Pocket*. CreateSpace Publishing.

Sommer, S. & Schlicher, J. (2016). Setting up to fail. In G. Vedder & F. Krause (Hrsg.), *Personal und Diversität* (S. 151–168). Rainer Hampp. kurzlinks.de/3uxi

Stationen einer Flucht

Thomas Rhyner

Keywords: Flucht, Perspektivenwechsel, Planspiel

Wie kann man es erlebbar machen, dass Menschen in existenzbedrohenden Situationen Solidarität benötigen? Das Hochkommissariat der Vereinten Nationen für Flüchtlinge (UNHCR) hat zu diesem Zweck zusammen mit Geflüchteten das Planspiel „Stationen einer Flucht“ entwickelt. Die Kinder-Version dieses Planspiels habe ich mit einer Klasse einer 4. Schulstufe an einer Grundschule an einem kalten Novembertag umgesetzt.

Als Familie leben, getrennt werden und fliehen

Zu Beginn des Planspiels finden sich die Kinder auf der Grundlage von Rollenbeschreibungen zu Familien zusammen und geben sich neue Namen. Sie erhalten Symbolkarten mit diversen Haushaltsutensilien für das Rollenspiel. Nach einer Weile werden den Kindern die Augen verbunden. Dann ertönt plötzlich ein Alarmsignal, das einen Bombenangriff symbolisiert. Die Spielleitung kommentiert diese Zäsur und beobachtet gleichzeitig aufmerksam die Kinder. Die Familien wissen: Wir müssen jetzt fliehen! Den Kindern wird die Augenbinde wieder abgenommen und sie erhalten den Auftrag, schnell zu entscheiden, welche Haushaltsutensilien sie bei ihrer Flucht mitnehmen wollen, denn: Jede Familie kann nur vier Dinge mitnehmen (in Form einer Symbolkarte): Soll die Puppe mit? Brauchen wir Geld? Wäre Mehl sinnvoll oder nicht? Was ist mit dem Mobiltelefon?

Nachdem die Familien hastig ihre Dinge gepackt haben, werden die Kinder aufgefordert, die Gefahrenzone schnell zu verlassen. Eine Person des Leitungsteams schlüpft in die Rolle eines Journalisten, der die Gegend kennt und in der Welt über das Schicksal der fliehenden Familien berichten möchte. Bald wird es Nacht und die Familien müssen eine Unterkunft finden. Nur mit Plastikplanen und Schnüren müssen sie ein Nachtlager errichten. Nach der fünfminütigen Nacht informiert der Journalist die Kinder, dass sie an diesem Ort nicht mehr sicher sind und in ein anderes Land gehen müssen. Daher müssten sie möglichst schnell die Grenze erreichen.

Sprache nicht verstehen und schikaniert werden

Am Grenzübergang steht ein Zollbeamter, dessen Sprache die Kinder nicht verstehen (siehe Abbildung 16). Er versperrt den flüchtenden Kindern den Weg und zeigt ihnen ein Formular, das sie ausfüllen müssen. Dieses Formular ist für die

Kinder ebenso unverständlich wie die Sprache des Beamten. Die Kinder füllen das Formular in ihrer Schrift aus, was der Beamte jedoch nicht akzeptiert. Die Kinder müssen nun herausfinden, welche Zeichen sie schreiben müssen, um die Grenze passieren zu können. Der Beamte ist zudem saftigen Bestechungsgeldern nicht abgeneigt.



Abbildung 16: Beim Zoll (Foto: Thomas Rhyner)

In Flüchtlingslager untergebracht werden und Flucht fortsetzen

Nach Passieren der Grenze können sich die Kinder in einem Lager des UNHCR mit Tee und Gebäck stärken. Dort liegen auch Decken und Stühle bereit, damit sich die Kinder aufwärmen und erholen können. Die Mitarbeitenden des UNHCR

sprechen Englisch, sodass die Kinder sich zumindest etwas mitteilen können. Das Flüchtlingslager ist jedoch nur eine Übergangsstation.

Im Aufnahmezentrum ankommen und befragt werden

Die Kinder suchen auf dem weiteren Weg nach Hinweisen für ihre Flucht. Straßenschilder in einer ihnen unbekanntem Schrift weisen den Weg in ein sicheres Land (siehe Abbildung 17).

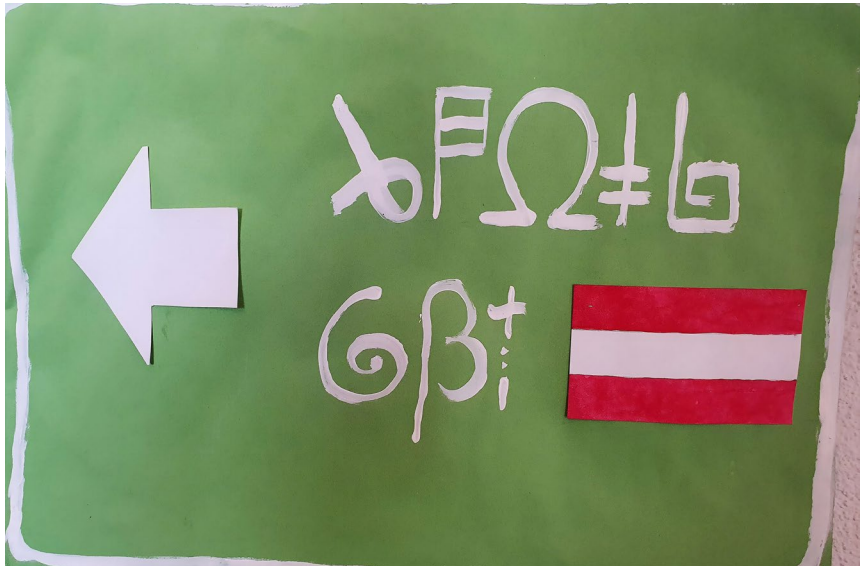


Abbildung 17: Ein für Flüchtende unlesbares Straßenschild (Foto: Thomas Rhyner)

Schlussendlich gelingt es allen Kindern, ein Aufnahmezentrum zu erreichen. Dort machen sie jedoch abermals die Erfahrung des Fremdseins: Die Angestellten des Aufnahmezentrums sprechen eine ihnen unbekanntem Sprache. Dennoch gelingt es allen Kindern, aufgenommen zu werden.

Nach etwa drei Unterrichtsstunden endet das Planspiel. Die Leitungspersonen sprechen mit den Kindern über das Erlebte. Die Kinder legen ihre Rollen ab und begrüßen sich wieder mit ihren tatsächlichen Namen.

Notstand nachvollziehen und Solidarität entwickeln

Das Planspiel des UNHCR kann bei Kindern und Erwachsenen einen tiefgreifenden Perspektivenwechsel auslösen. Sie erleben im Planspiel in einer konstruiert-authentischen Erfahrung, was es bedeuten kann, auf der Flucht zu sein. Ohne Schuld vertrieben zu werden, fremd zu sein, nicht verstanden und zusätzlich

schikaniert zu werden sowie existenzielle Risiken eingehen zu müssen sind alltägliche Erfahrungen von Geflüchteten. Die damit verbundenen Ängste und Stresserlebnisse sind Menschen in demokratischen und reichen Ländern weitgehend fremd. Das Planspiel kann nachhaltige Lern- und Sensibilisierungsprozesse auslösen, die eine Entwicklung hin zu einem solidarischen Kollektiv befördern können.

Zum Weiterlesen

Zum Planspiel: www.fluechtlingsrat-bremen.de/wp-content/uploads/Rollenspiel-UNHCR.pdf

ACCOMPAGNA

Sonja Bischoff & Julia Ha

Keywords: Mentoring, Flucht, Zuwanderung

Das Mentoring-Programm *ACCOMPAGNA – Bildungschancen für neu zugewanderte Kinder erhöhen* will geflüchteten und neu zugewanderten Kindern aus unterschiedlichsten Herkunftsstaaten größtmögliche Unterstützung bieten und sich damit solidarisch zeigen mit einer potenziell vulnerablen Gruppe im Schweizer Bildungssystem. Im Programm engagieren sich angehende Lehrpersonen – Studierende der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) – seit 2016 freiwillig.

Wie sieht die Förderung der Kinder konkret aus?

Die Kinder besuchen einen Kindergarten, eine Primar- oder eine Sekundar-klasse. Mit einem individuellen Fördersetting fördert das Projekt sie sechs bis zwölf Monate lang an ihrem jeweiligen Lernort. In der Regel finden wöchentlich Förderstunden statt, bei denen die Studierenden das Kind in fachlichen und überfachlichen Belangen unterstützen, etwa indem sie mit ihnen Lernstrategien entwickeln oder schulorganisatorische Fragen besprechen. Dadurch tragen die Studierenden zur schulischen und gesellschaftlichen Integration der Kinder bei. Sie koordinieren ihr Engagement mit den Lehrpersonen des jeweiligen Kindes. Dazu treffen sie im Voraus Absprachen bezüglich der Förderinhalte sowie der vorhandenen und noch zu entwickelnden Ressourcen des Kindes. Die Studierenden werden für das Mentoring geschult. Während ihres Einsatzes unterstützen die Projektleitenden sie bei mindestens zwei Austauschtreffen. Darin berichten Studierende über ihre Einsätze und in einer Art Intervision werden Fragen und Fälle bearbeitet.

Ein Solidaritätsprojekt mit gesellschaftlicher Verantwortung und partizipativem Ansatz

2015 erhöhte sich die Zahl der in der Schweiz ankommenden Geflüchteten deutlich (Staatssekretariat für Migration, 2016). Auch zahlreiche Familien mit Kindern sowie unbegleitete minderjährige Asylsuchende im schulpflichtigen Alter suchten Zuflucht in der Schweiz. Als Reaktion darauf initiierte das damalige Institut Bildung und Gesellschaft der PHSG das Programm ACCOMPAGNA. Anfangs erhielt es eine Förderung vom schweizerischen Staatssekretariat für Migration, vom Kompetenzzentrum Integration und Gleichstellung des Kantons St. Gallen und von der Paul Schiller Stiftung in Zürich. Aktuell wird ACCOMPAGNA von der PHSG durch die Einbindung in das reguläre Studienangebot mitfinanziert sowie von der Stadt St.Gallen (Dienststelle Schule und Musik) gefördert.

Das Programm ACCOMPAGNA versteht sich als ein Angebot mit hohem Praxisbezug. Es ergänzt die obligatorischen Ausbildungsinhalte an der PHSG im Bereich Umgang mit Diversität. Mentoringprojekten wie ACCOMPAGNA wird „ein grosses Potential zur Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen im Bereich Flucht und Schule/Migration“ (swissuniversities, 2017, S. 7) beigemessen. Die Teilnahme an diesem Mentoringprogramm erlaubt es Studierenden, sich für eine potenziell vulnerable Personengruppe zu engagieren und damit Angehörige einer marginalisierten Gruppe konkret zu unterstützen und so einen wichtigen Beitrag für eine demokratische Gesellschaft zu leisten. In diesem Sinne verstehen wir ACCOMPAGNA als ein Solidaritätsprojekt mit gesellschaftlicher Verantwortung.

Die Studierenden animieren zudem die Kinder, bei den Förderstunden Fragen und Themen einzubringen, die aktuell für sie relevant sind. Damit verfolgt das Programm einen partizipativen Ansatz. Die Studierenden nehmen sich jeweils exklusiv Zeit für ein Kind. Diese Unterstützung ist zudem unmittelbar in das schulische Umfeld des Kindes eingebettet. Dadurch können sich die Kinder der Solidarität ihres Umfeldes bewusst werden und die herausfordernde Situation des Ankommens in einem für sie unbekanntem Umfeld gestärkt meistern.

Zum Weiterlesen

Zum Projekt ACCOMPAGNA: www.phsg.ch/de/forschung-entwicklung/projekte/accompagna

Conversano, D. (2017). Wegbegleiter auf Zeit. *Bildung Schweiz* 2017 (5), 18–19. www.phsg.ch/sites/default/files/download/2023/Bildung-Schweiz_5_2017.pdf

Lerncafé

Bea Bröll

Keywords: Bildungschancen, Zusammenhalten, Lerncafé

Die Lerncafés der Caritas bieten an 16 Standorten im Bundesland Vorarlberg (Österreich) kostenlose Lernbetreuung für über 550 Kinder und Jugendliche zwischen acht und 14 Jahren aus armutsgefährdeten Familien. Sie schaffen einen sicheren Raum, in dem diese Kinder unabhängig von ihrer Herkunft schulisch und persönlich gefördert werden. Dabei geht es nicht nur um Noten, sondern auch um Teilhabe, Chancen und einen gelingenden Start ins Leben. Besonders für Kinder aus bildungsfernen Haushalten ist der Zugang zu guter Bildung und individueller Unterstützung entscheidend für ihre weitere Entwicklung (Schnell & Gruber, 2023). Die Lerncafés stärken das Selbstvertrauen dieser Kinder, helfen ihnen beim Entdecken von Talenten und begleiten auch ihre Eltern bei der Erziehungsarbeit.

Freiwilligenarbeit als Kollektivbeitrag

Die freiwilligen Mitarbeiter:innen sind die tragende Säule des Projekts. Sie bringen nicht nur Zeit und Engagement mit, sondern leben Solidarität im Alltag. Durch ihre Begleitung wird Lernen zu einem sozialen Erlebnis, bei dem Werte wie Rücksichtnahme, Pünktlichkeit oder Verlässlichkeit nicht nur vermittelt, sondern vorgelebt werden. Viele Kinder erleben hier zum ersten Mal außerhalb ihres familiären Umfelds echte Wertschätzung durch Erwachsene. Das freiwillige Engagement schafft neue soziale Begegnungen. Es gibt Halt und wirkt integrativ – für die Kinder ebenso wie für deren Familien.

Demokratie lernen durch gemeinsames Philosophieren

Ein zentrales Element der Lerncafés ist das Philosophieren mit Kindern – ein bewusst gesetzter Raum für Dialog, Nachdenken und Austausch (siehe Abbildung 18). Nach dem Lernen und einem gemeinsamen gesunden Essen während einer Pause diskutieren die Kinder regelmäßig über Themen wie Gerechtigkeit, Freundschaft, Zusammenhalt oder Respekt. Sie lernen, ihre eigene Meinung zu vertreten, andere Sichtweisen auszuhalten und mit Argumenten umzugehen. Dabei sind alle Gesprächsteilnehmer:innen gleichberechtigt. Diese Form des partizipativen Lernens fördert demokratische Kompetenzen wie Meinungsbildung und Toleranz sowie die Fähigkeiten zu Perspektivenwechsel und Mitbestimmung.



Abbildung 18: Philosophieren mit Kindern (Foto: Caritas der Diözese Feldkirch)

Kollektivität gestalten – Kinder übernehmen Verantwortung

Partizipation ist im Lerncafé gelebter Alltag. Die Schüler:innen übernehmen Aufgaben, etwa das Vorbereiten des Essens, die Verantwortung für den Lernraum oder das Lernen mit jüngeren Lerncafé-Kindern. Sie gestalten auch die Regeln mit, üben sich dabei, sich an Gruppenentscheidungen zu beteiligen, und erleben, wie ihre Stimme zählt. Beispielsweise wählten die Kinder gemeinsam das Thema einer Projektwoche („Unsere Umwelt – unser Auftrag“) und setzten es mit eigenen Ideen in kreativen Aktionen um. So entstanden durch Upcycling von Tetra-Paks Stiftehalter und Blumenvasen und aus Kleidungsstücken aus Second Hand wurde „New Fashion“. Solche Erfahrungen stärken die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen sowie ihr Bewusstsein, Teil einer Gemeinschaft zu sein.

Ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Neben schulischer Unterstützung bieten die Lerncafés auch ein Resilienz- und Achtsamkeitstraining an (siehe Abbildung 19). Dabei lernen Kinder, ihre Gefühle wahrzunehmen, Konflikte gewaltfrei zu lösen und Herausforderungen aktiv zu begegnen. Übungen zur Selbstregulation, kurze Meditationen oder das sogenannte Gefühlsbarometer zu Beginn der Lernzeit helfen den Kindern, sich zu fokussieren und miteinander in Kontakt zu kommen. Eine begleitende App unterstützt die Kinder beim Üben zu Hause. Auch Eltern werden bei Infoabenden einbezogen und lernen, wie Achtsamkeit im Alltag helfen kann.

Die Lerncafés der Caritas sind mehr als ein Ort für Hausaufgabenhilfe. Sie sind Lernorte für Solidarität, Mitbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe. Kinder erleben hier, dass Lernen Freude machen kann, dass sie gehört werden und dass sie selbst etwas bewirken können.



Abbildung 19: Körperübungen beim Achtsamkeitstraining
(Foto: Caritas der Diözese Feldkirch)

Zum Weiterlesen

Theurl, P. & Frey, A. (2024). Forschungsprojekt CarLe. Pädagogische Hochschule Vorarlberg/Caritas Vorarlberg. www.caritas-vorarlberg.at/fileadmin/storage/vorarlberg/website/bilder/01_Hilfe_Angabote/01_familie_kinder/02_lerncafe/2024_Evaluierung_Broschuere_PHV_Web.pdf

Theurl, P. & Frey, A. (2024). Bildungschancen erhöhen. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker, A. Rank (Hrsg.). Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded (S. 284–295). Klinkhardt.

Globale Gerechtigkeit

Eva Sutter, Florian Duss & Annuscha Wassmann-Tomura

Keywords: Bildung für nachhaltige Entwicklung, kritischer Konsum, Lebensweltorientierung

Viele junge Menschen sind sich kaum bewusst, dass ihr Konsumverhalten die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Globalen Süden beeinflusst. *Public Eye*, eine Schweizer Nichtregierungsorganisation (NGO), setzt sich für globale Gerechtigkeit ein und bietet im Rahmen von Schulbesuchen halb- oder ganztägige Workshops an. Ziel ist es, Schüler:innen für globale Zusammenhänge und ungerechte Handelsbeziehungen zu sensibilisieren.

Die Workshops richten sich in erster Linie an die 7. bis 9. Klassen der Sekundarstufe, einzelne Themen werden auch für die 5. und 6. Klassen der Primarstufe sowie die unteren Gymnasialstufen angeboten. Koordiniert und durchgeführt werden sie von ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen. Zur Auswahl stehen vier Themen, die an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpfen:

- *Mode:* Kleidung ist für viele Schüler:innen ein Ausdruck von Zugehörigkeit. Der Workshop beleuchtet die Folgen der *Fast-Fashion*-Industrie – sowohl für die Umwelt als auch für die Arbeitsbedingungen in der Textilproduktion.
- *Schokolade:* Der süße Genuss hat auch bittere Seiten – im Fokus dieses Workshops stehen Kinderarbeit und Umweltprobleme beim Kakaoanbau. Die Kinder und Jugendlichen erfahren, was sozial und ökologisch verantwortungsvolle Schokolade ausmacht.
- *Handy:* Das Smartphone ist für viele Teenager ein unverzichtbares Kommunikations- und Unterhaltungsmedium, doch über die Herkunft der darin verbauten Rohstoffe denken die wenigsten nach. Viele dieser Materialien stammen aus dem Globalen Süden und werden dort unter prekären Bedingungen gewonnen.
- *Orangensaft:* Das preiswerte Getränk wird oft um die halbe Welt transportiert. Gleichzeitig arbeiten viele Arbeiter:innen auf Orangenplantagen unter ausbeuterischen Bedingungen.

Public Eye setzt auf aktives, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Die Workshops gliedern sich in vier Phasen: Einführung, Information, Reflexion und Aktion. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, über nachhaltige Entwicklung zu diskutieren, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, ihr Konsumverhalten kritisch zu hinterfragen und eine eigene, fundierte Haltung zu globaler Gerechtigkeit zu entwickeln.

- Bei der *Einführung* bringen die Schüler:innen ihr Vorwissen ein, reagieren auf provokante Fragen wie „Warum ist ein T-Shirt oft billiger als ein Sandwich?“, probieren Schokolade oder Orangensaft oder analysieren die Bestandteile eines Smartphones – um verschiedene Sinne anzusprechen.
- In der *Informationsphase* erkunden die Schüler:innen mithilfe von Karten- und Legespielen globale Lieferketten und die damit verbundenen Umwelt- und Menschenrechtsprobleme. Filmausschnitte geben Einblicke in Lebens- und Arbeitsbedingungen in Produktionsländern und fördern Empathie.
- Bei der *Reflexion* setzen sich die Kinder und Jugendlichen in Rollenspielen vertieft mit dem Gelernten auseinander. So übernehmen sie etwa die Rolle von Textilarbeiter:innen in Bangladesch, die von ihren Fabrikdirektor:innen einen existenzsichernden Lohn fordern – eine Übung in Perspektivenwechsel, Argumentation und Mitgefühl.
- Bei der abschließenden *Aktion* entwickeln die Schüler:innen konkrete Ideen, wie sie ihr Konsumverhalten, aber auch das Geschäftsmodell der *Fast Fashion* verändern können. Nach Möglichkeit setzen sie diese Ideen direkt um – etwa durch Briefe an Unternehmen mit Forderungen nach fairen Arbeitsbedingungen und strengen Umweltstandards, durch Informationsplakate im Schulhaus, durch Kleidertauschbörsen oder Sammelstellen für alte Handys. Größere Aktionen erfordern die Begleitung durch Lehrpersonen.

Die Workshops von *Public Eye* machen nicht nur Missstände sichtbar, sondern ermutigen Kinder und Jugendliche auch, *selbst aktiv zu werden* und stärken so ihr Bewusstsein für Partizipation und Selbstwirksamkeit.

Zum Weiterlesen

Schulbesuche von *Public Eye*: www.publiceye.ch/schulbesuche

Unterrichtsmaterialien und Informationen für Lehrkräfte: www.publiceye.ch/bildung

jung&weise

Carmen Feuchtnner-König

Keywords: Jugendbeteiligung, kommunale Ebene, Planspiel

Vorab gute Gründe: Selbst tun löst Freude aus, wenn das Tun gelingt. Es löst Interesse aus, wenn etwas noch nicht gelingt, diese Erfahrung aber weiteres Tun motiviert. Auf diese Weise werden sich auch Kinder ihrer selbst und ihres Umfelds bewusst. Sie lernen, in der Welt zurechtzukommen und Verantwortung zu übernehmen. Albert Bandura (1977) prägte für diesen Vorgang des individuellen

Lernens den Begriff der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*), Aaron Antonovsky (1979) fasste darunter die Entwicklung von Kohärenzerleben – des Vertrauens, selbst unter Belastungen und in Krisen handlungsfähig zu bleiben.

Kindern und Jugendlichen eigenes Tun zu ermöglichen, bildet eine zentrale Grundlage der Arbeit der Organisation *Welt der Kinder*. Seit über 25 Jahren setzen wir uns dafür ein, dass junge Menschen im öffentlichen Raum – in Gemeinden, Regionen oder Sozial- und Bildungseinrichtungen – Handlungsspielräume erhalten und ihre Lebenswelten aktiv gestalten dürfen. Die Beteiligung junger Menschen ist ein komplexer, systemischer Prozess. Damit sie selbst tun dürfen – und nicht für sie getan wird –, müssen zahlreiche Systempartner:innen für eine Kooperation gewonnen werden. Auftraggeber:innen und Finanzpartner:innen bei der Umsetzung unserer Programme sind Land, Regionen, Gemeinden in Vorarlberg und Tirol sowie die Weitblick GmbH. Die Zeit für die Aktivitäten der jungen Bürger:innen stellen Kooperationen mit Schulen und sozialen Einrichtungen sicher. Das Koppeln von Bausteinen aus Bildung und Mitwirkung erlaubt es, dass Kinder gut informiert sind und in einem durchgängigen Prozess zu Erfolgserlebnissen finden.

Zu Beginn des Prozesses kooperieren wir insbesondere mit der Organisation *Weitblick* und bieten an Schulen unter anderem folgende Bausteine an: Mit den Kindern und Jugendlichen informieren wir Grundannahmen in *Seminaren* (Programm *jung&weise*, *Welt der Kinder*) und dem *Weltklimaspiel* (Weitblick GmbH). In den Seminaren erkunden die Teilnehmenden aufgrund der geografischen Gegebenheiten historische, wirtschaftliche, soziale und rechtliche Entwicklungen der Region: Wie organisier(t)en Großgruppen im Laufe der Geschichte den Sozial- und Wirtschaftsraum? Welche Entwicklungen für die Zukunft sind erkennbar? Was ist aus Sicht der jungen Menschen wünschenswert?

Vertieft wird im *Weltklimaspiel*, einem dreitägigen hybriden Planspiel zu Klimawandel und sozialwirtschaftlicher Entwicklung. Junge Menschen ab 13 Jahren bearbeiten dabei App-gestützt Zusammenhänge zwischen Wirtschaft, Politik, Sozialem und Klimawandel. Das innovative Spiel ermöglicht es ihnen, die Beziehungen zwischen Großgruppen und ihrer Umwelt sowie die Auswirkungen unseres Verhaltens auf das soziale und ökologische Klima zu erleben.

Im nächsten Prozessschritt definieren junge Menschen für sie sichtbare Herausforderungen und Anliegen – diese können sehr vielfältig sein – und entwickeln dazu entsprechende Lösungsszenarien: Was kann in der Gemeinde, Schule, im Verein oder in ihrer Nachbarschaft getan werden? Wie möchten sich junge Menschen einbringen? In einem kollektiven Votum entscheiden sie in der Folge, welche Vorschläge sie priorisieren und bilden zur Umsetzung Initiativteams. Die Prozessbegleiter:innen bereiten den *jung&weise*-Dialog vor und vermitteln entsprechend den Themenstellungen Zugang zu kundigen Erwachsenen mit Entscheidungspouvoir. Intergenerational wird die Umsetzung vorbereitet und

die Durchführung verbindlich vereinbart. Einige Wochen später prüfen wir in einem Follow-up: Was ist gelungen, was steht noch aus?

Einige Beispiele für Umsetzungen: Kinder und Jugendliche legen Gärten an und pflegen diese, sie gestalten öffentlichen Raum mit und beeinflussen die Entwicklung regionaler Raumentwicklungskonzepten. Workshopangebote an Schulen werden inhaltlich angepasst, Aktivitäten zu *slow fashion* organisiert. Wiederkehrend bieten Kinder Treffpunkte für Altersgleiche an, besonders erfolgreich sind monatliche Kindercafés. Manche Initiativen junger Menschen führen zu abgeschlossenen Aktionen, andere zu wiederkehrenden Angeboten, wieder andere ziehen strukturelle Veränderungen oder eine Anpassung von Angeboten Erwachsener nach sich.

Die Arbeit von *Welt der Kinder* verdeutlicht: Den Schlüssel für die Mitwirkung junger Menschen haben meist Erwachsene in der Hand. Es liegt an ihnen, zu lernen, ihre Macht zu teilen, Beteiligung zuzulassen und einen konkreten Resonanzraum für Mitwirkung zu schaffen. Für sie gilt es, gut hinzuhören, nachzufragen, strukturell und individuell zu unterstützen, sodass junge Menschen Lösungen erproben können.

Der Entwicklung der Programme liegt eine umfassende transdisziplinäre Recherche zugrunde. Rund 60 Fachbeiträge, auch von jungen Menschen, sind auf dem YouTube-Kanal *Netzwerk Welt der Kinder* frei zugänglich.

Zum Weiterlesen

Welt der Kinder/jung&weise-Programm: weltderkinder.at

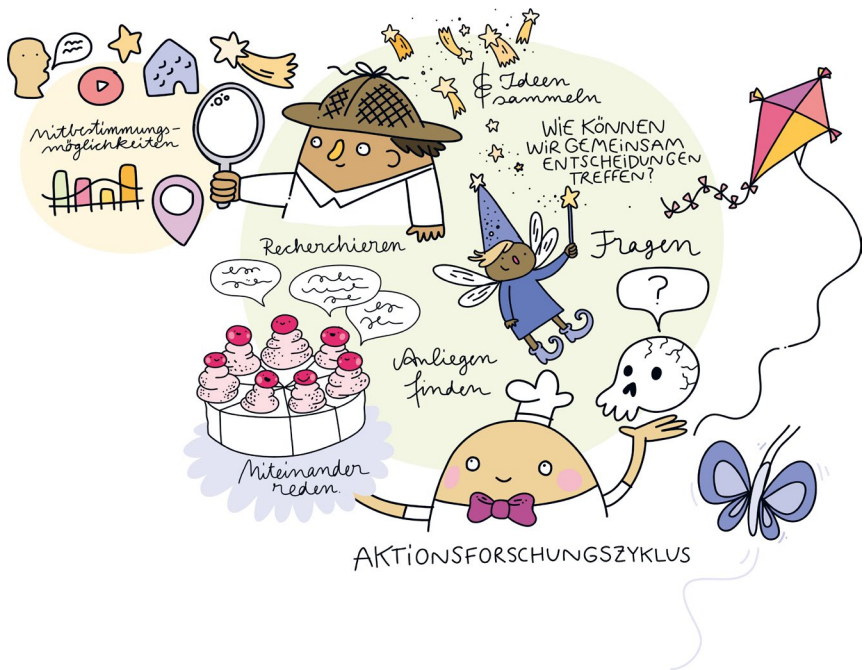
Weitblick GmbH & Weltklimaspiel: weitblick-gmbh.org

Netzwerk Welt der Kinder: www.youtube.com/channel/UCKjQI5n7K5zegvWIAt1aQuA

Literatur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass.
- Arendt, H. (1958). *The origins of totalitarianism*. Meridian books.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Benjamin, R. (2016, 28. Juni) *Set Phasers to Love Me! Reimagining the Default Settings of Technology and Society* [Keynote]. International Society for Technology in Education, Princeton University. www.ruhabenjamin.com/teaching
- Benjamin, R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Polity.
- Durkheim, É. (1992). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Suhrkamp.
- Forneck, H. J. (2010). Solidarität als pädagogische Kategorie. In H. J. Forneck & C. Wiezorek (Hrsg.), *Solidarität und Bildung* (S. 17–37). transcript.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. South End Press.

- Jaeggi, R. (2021). Solidarität und Gleichgültigkeit. In L. Susemichel & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 49–67). Unrast.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2014). *Community Music. Ein internationales Konzept erobert Deutschland. üben & musizieren*, 2, 10.
- Klitzke, A. (2005). Evaluation eines Antidiskriminierungstrainings: Ziele und Wirkungen des Blue Eyed Workshops aus sozialpsychologischer Sicht. Abgerufen am 28. Juli 2025 von <https://www.dropbox.com/scl/fi/05t57aher2d574avgq7ef/Dipl.-Arbeit-Anja-Klitzke-komplett.pdf?rlkey=otuobfj0bdhzm3nlmj8u9vnm&e=1&dl=0>
- Longman, M. & Ufheil, A. (o. D.) ‚Blue eyes/brown eyes‘ teacher says MLK’s legacy is just as relevant today. Abgerufen am 18. August 2025 von <https://eu.desmoinesregister.com/story/news/2017/01/16/blue-eyesbrown-eyes-teacher-says-mlks-legacy-just-relevant-today/96647750/>
- Marx, K. (2012). Ökonomisch-philosophischen Manuskripte aus dem Jahre 1844. In K. Marx & F. Engels, *Marx-Engels-Werke*, Band 40 (3., erw. Auflage, S. 461–589). Dietz.
- Marx, M. (2018). *Bildung und Solidarität. Perspektiven sozialer Gerechtigkeit in der Schule*. Springer VS.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Perels, E (2023, 31. März) Esther Perel on The Other AI: Artificial Intimacy | SXSW 2023 [Keynote]. <https://www.youtube.com/watch?v=vSF-Al45hQU>.
- Sartre, J. P. (1969). Ist der Existenzialismus ein Humanismus? In J. P. Sartre, *Drei Essays* (S. 7–51). Ullstein.
- Schieder, W. (1972). Brüderlichkeit. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. 552–581). Klett-Cotta.
- Schnell, P. & Gruber, O. (2023). Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandel zwischen 2012 und 2022. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/86877/1/ssoar-2023-schnell_et_al-Soziale_Bildungsungleichheit_in_Osterreichs_Schulen.pdf
- Spychiger, M. (2019). Rhythmisch-musikalisches Lernen im Lichte des Konzepts der Koordination. In M. Steffen-Wittek, D. Weise & D. Zaiser (Hrsg.), *Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 195–216). transcript.
- Staatssekretariat für Migration (2016). *Asylstatistik 2015*. <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/statistik/asylstatistik/2015/stat-jahr-2015-kommentar-d.pdf>.
- Stibi, S. (2020). *Between the artistic and the social. Community Music und Outreach in der Musikvermittlung*. Anton-Bruckner-Privatuniversität Linz. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/38577>.
- Susemichel, L. & Kastner, J. (Hrsg.). (2021). *Unbedingte Solidarität*. Unrast.
- swissuniversities (2017). *Flucht und Schule/Bildung: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in die Schweizer Schulen*. Von der Kammer PH swissuniversities verabschiedet am 15. März 2017. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/170315_KammerPH_Flucht-und-Schule.pdf.
- Tenorth, H.-E. (2008). Was ist Bildung? Eine Textanthologie zur Bestimmung eines Grundbegriffs. Fink.
- Vliex, S. (2015). Brücken schlagen: Musik in Bewegung übertragen. In M. D. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik – Didaktik für die Grundschule* (S. 119–131). Cornelsen.



AKTIONSFORSCHUNGSZYKLUS

Selbstwirksamkeit – einen Unterschied machen

Marilen Schönert & Axinja Hachfeld

Übersicht

Wie wirkt ein Selbst?	175	Gesunder Schulraum	185
In der Schule wirken	176	Meine Stimme zählt	186
ECOSchool	178	Lehrpersonenkooperation	188
Wiese der Artenvielfalt	181	Erschaffen einer Welt	190
Schüler:innenzeitung	182	Studienaustausch	192

Wir haben es endlich fertig geschafft: Die allererste Ausgabe der Liceo-Zeitung ist fertig zum Durchblättern! Wir sind natürlich superstolz auf das, was wir in den letzten Monaten zusammengestellt haben und jetzt in den Händen halten können. (Redaktionsteam der LAZ, siehe Beispiel „Schüler:innenzeitung“)

Das Zitat der Schüler:innen einer Schweizer Schule zeigt eindrucksvoll, wie junge Menschen durch gemeinsamen Einsatz Stolz und Begeisterung erleben können. Sie merken, dass sie etwas bewirken können. Diese Wahrnehmung umfasst Selbstwirksamkeit, verstanden als Vertrauen in die eigene Fähigkeit, wirksam handeln und Ziele erreichen zu können (Bandura, 1997). Lange Zeit wurde Selbstwirksamkeit primär als ein individualpsychologisches Konzept verstanden. In den letzten Jahren rückte jedoch zunehmend die Bedeutung kollektiver Selbstwirksamkeitserwartungen in den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung. Gerade in demokratischen Gesellschaften können nachhaltige Veränderungen und gesellschaftliches Engagement nicht allein von Einzelnen getragen werden. Vielmehr braucht es das Vertrauen sozialer Gruppen in ihre gemeinsame Fähigkeit, Herausforderungen zu meistern und gemeinsam wirksam zu werden. Dieses kollektive Selbstwirksamkeitsempfinden ist zentral für ein funktionierendes demokratisches Miteinander. Aber wie kann es gelingen, kollektives Selbstwirksamkeitsempfinden auch im schulischen Kontext zu fördern?

Schule ist mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. Sie ist auch ein zentraler Erfahrungsraum für demokratisches Handeln. Wenn Schüler:innen im Schulalltag erleben, dass ihre Stimme zählt, dass sie Einfluss auf Entscheidungen nehmen können und dass ihr Handeln konkrete Konsequenzen hat, können sie ein Gefühl von individueller wie kollektiver Selbstwirksamkeit erleben.

Allerdings besteht derzeit ein verkürztes Verständnis, da Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Schule oft mit schulischen Leistungen und insbesondere mit guten Noten verknüpft werden. Dies birgt die Gefahr, dass leistungsschwächere Schüler:innen mit einem negativen schulischen Selbstkonzept (zum Beispiel das Gefühl, in der Schule wenig leisten zu können) ihre Wahrnehmung auf ihre gesamte Handlungsfähigkeit übertragen. Vergleichssysteme wie die Notengebung begünstigen vor allem leistungsstarke Lernende, während andere eher das Gegenteil von Selbstwirksamkeit erfahren: Egal, wie sehr sie sich anstrengen, es scheint nie genug zu sein. Mit der fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrung sinken auch ihre Resilienz und ihre Frustrationstoleranz. Wichtiger als Perfektion sollte das Finden eigener Stärken und Erfolgserlebnisse sein. Doch können Schüler:innen einen inneren Selbstwert (Selbstakzeptanz) entwickeln, der unabhängig von ihren schulischen Leistungen ist? Wie können Lernräume geschaffen werden, in denen Schüler:innen ihre individuellen Stärken einbringen können? Diese Stärken sind für den Umgang mit den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft ebenso relevant wie kognitive Fähigkeiten: Es geht dabei um Kreativität, Kollaboration,

Kommunikation und kritisches Denken. Musikalische, sprachliche oder handwerkliche Begabungen sind ebenso wichtig wie das Vermögen, gemeinsam mit anderen Ziele zu verfolgen und Lösungen zu entwickeln.

Damit junge Menschen Selbstwirksamkeit nicht nur punktuell erfahren, sondern sie zu einem nachhaltigen Bestandteil ihres Selbstbildes wird, braucht es Strukturen, in denen Schüler:innen sie systematisch erfahren können – als Einzelne und als Teil einer Gemeinschaft. Gelingen kann das durch kontinuierliche, alltagsnahe Gelegenheiten zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme. Das kann anfangen mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, über fächerübergreifende Projekte reichen und in echte Teilhabe etwa an Schulentwicklungsprozessen münden. Die Erfahrung mit solchen Prozessen zeigt, dass Mitgestaltung möglich und wirksam ist. Schule kann zu einem Ort werden, an dem junge Menschen lernen, Verantwortung zu übernehmen und Vertrauen in kollektive Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Selbstwirksamkeit sollte insofern nicht nur als individuelles pädagogisches Ziel angesehen werden, sondern als kollektiver, fortlaufender Bildungsauftrag.

Wie wirkt ein Selbst?

Simone Rauch, Marilen Schönert & Axinja Hachfeld

„Wenn es einen Glauben gibt, der Berge versetzen kann,
so ist es der Glaube an die eigene Kraft.“
(Ebner-Eschenbach, 1994, S. 35)

Den Glauben an die eigene Kraft sowie die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten und die damit verbundene Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit bezeichnet man im Anschluss an Albert Bandura als Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*). Nach Bandura ist Selbstwirksamkeit Teil des Selbstsystems – eines kognitiven Konstrukts, das auch das individuelle Selbstverständnis umfasst. Dieses individuell jeweils unterschiedlich ausgeprägte Selbstsystem beeinflusst nicht nur die Wahrnehmung, Motivation und Leistung der jeweiligen Person (Zimbardo, 1995, S. 495), sondern ist auch entscheidend dafür, ob Menschen die Initiative ergreifen, um bestimmte Handlungen auszuführen und sich selbstbestimmt einzubringen.

Selbstwirksamkeit umfasst verschiedene zeitliche Dimensionen: Erfahrungen aus der Vergangenheit prägen das Gefühl der Selbstwirksamkeit, das wiederum Auswirkungen auf Gegenwart und Zukunft hat (Bandura, 1982, S. 122). Vor diesem Hintergrund betont Heiko Ernst (2001, S. 27), dass der Glaube an die eigenen Fähigkeiten häufig noch ausschlaggebender ist als objektive Fertigkeiten.

Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung sind eher bereit, sich Herausforderungen zu stellen und auch bei auftretenden Schwierigkeiten dranzubleiben. Studien belegen, dass Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung schwierige Situationen eher als gestaltbar wahrnehmen und Misserfolge eher als Gelegenheiten zum Lernen begreifen (Jerusalem, 1990; Jerusalem & Mittag, 1994). Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung neigen demnach eher dazu, Herausforderungen zu vermeiden.

John Dewey betont in seiner Demokratietheorie (1951) die Bedeutung von Erfahrung und Reflexion für individuelle und kollektive Lernprozesse. Danach orientiert sich demokratische Bildung an der Ermöglichung von Handlungsspielräumen und erlebter Mitbestimmung. In diesem Sinne ist Selbstwirksamkeit nicht nur eine individuelle Ressource, sondern ein zentrales Element demokratischer Partizipation. Demokratie basiert auf kollektiver Selbstwirksamkeit: der Erfahrung, dass gemeinsames Handeln Veränderung bewirken kann (Schwarzer & Hahn, 1994). Dies zeigt sich historisch in sozialen Bewegungen und politischen Umwälzungen, aber auch im Schulalltag – und zwar, wenn Schüler:innen erleben, dass ihr Engagement konkrete Auswirkungen hat. Demokratie erfordert Empathie, Dialog und die Fähigkeit, Dissens (siehe Begriff „Dissens“) auszuhalten. Sie lebt von der gemeinsamen Erfahrung, dass der Einsatz sich lohnt, selbst wenn Veränderungen Zeit brauchen. Menschen engagieren sich nachhaltiger, wenn sie sich als wirksam erleben und ihren Einsatz nicht als sinnlos empfinden. Umgekehrt zeigen Studien, dass Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung eine Beteiligung häufiger sinnlos erscheint und dass bei ihnen eher Resignation einsetzt (Wolf, 2010, S. 54). Ein demokratisches Verständnis von Selbstwirksamkeit erfordert eine Abkehr von einem binären Denken in Erfolg und Misserfolg: Es geht nicht darum, sofort Lösungen zu finden, sondern sich als handelnden Teil eines kollektiven Prozesses zu verstehen. In einer lebendigen Demokratie geht es nicht um individuelle Bestleistungen, sondern um gemeinsame Prozesse, in die unterschiedliche Perspektiven integriert werden. Kollektive Selbstwirksamkeit bedeutet, den Mut zu haben, sich einzubringen, und das Vertrauen, dass Veränderungen möglich sind – auch wenn sie Zeit brauchen.

In der Schule wirken

Simone Rauch & Axinja Hachfeld

Das Selbstwirksamkeitsempfinden ist ausschlaggebend dafür, wie Menschen sich selbst als handelnde Individuen in der Gesellschaft wahrnehmen. In einer demokratischen Gesellschaft ist es essenziell, dass junge Menschen sich als handlungsfähig erleben – nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich. Um dem wachsenden

Populismus zu begegnen, bedarf es mündiger Bürger:innen, die sich aktiv in gesellschaftliche Prozesse einbringen wollen, da sie bereits erfahren haben, dass ihr Einsatz Wirkung zeigt. Junge Menschen können sich als wirksame Subjekte begreifen und in ihrer Umwelt verorten anstatt als machtlose Objekte.

Die Schule spielt dabei eine zentrale Rolle: Sie muss Räume schaffen, in denen Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und kritisches Denken gefördert werden und in denen Schüler:innen gemeinsame Erfolgserlebnisse erreichen. Doch wie kann das konkret gelingen? Wie können sich junge Menschen als wirksame Akteur:innen empfinden und mit dem Bewusstsein aufwachsen, dass ihre Einstellungen und Handlungen tatsächlich Veränderungen bewirken können?

Eine Möglichkeit ist, sich mit dem zu beschäftigen, was Schüler:innen wirklich Freude bereitet. Auch die Überwindung von Herausforderungen stärkt das Selbstvertrauen. Zudem können gemeinschaftliche Erlebnisse ein Gefühl von Stärke vermitteln – ohne dass Einzelne dabei in Abhängigkeit von der Gruppe geraten. Lange Zeit machten junge Menschen solche Erfahrungen vor allem außerhalb des Unterrichts. Sie erlebten Gemeinschaft vor allem bei Klassenfahrten, Orientierungstagen oder bei Kennenlernwochen. Projektwochen boten einen Rahmen für geöffnetes Lernen. Der schulische Alltag war meist jedoch ein anderer. Verantwortlich für die Ideen und Umsetzung sämtlicher Überlegungen waren dabei stets die Lehrkräfte. Doch heutzutage geht eine Vielzahl an Schulen neue Wege.

Wenn Lernende sich als Teil einer Gesellschaft wahrnehmen und trotzdem ihre Individualität kennen und schätzen lernen sollen, wenn sie in einer Gemeinschaft Selbstbewusstsein gewinnen sollen, ohne andere zu dominieren, muss Schule alltägliche Gelegenheiten schaffen, die das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden fördern. Innerhalb des Schullebens, im Unterricht und über den Unterricht hinaus sollten die Schüler:innen erfahren, dass sie Spuren in der Welt hinterlassen und dass ihr Handeln Folgen hat – auch positive.

Innerhalb des Schullebens spielt die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine zentrale Rolle. Das Beispiel einer Schüler:innenfirma von Simone Rauch zeigt, wie Jugendliche durch die Entwicklung und den Verkauf nachhaltiger Produkte nicht nur unternehmerisches Denken, sondern auch gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. In einem weiteren Beispiel beschreibt Simone Rauch das Projekt einer Mittelschule, an der im Rahmen des FREI DAY gemeinsam mit Gemeindeakteur:innen eine Wiese der Artenvielfalt geschaffen wurde. Dort arbeiteten die Schüler:innen regelmäßig mit externen Partner:innen wie Bildungseinrichtungen, Vereinen oder Unternehmen zusammen. Ihr Engagement reichte bis in die Freizeit, etwa bei der Unterstützung des Gartenbauvereins beim Anlegen einer Naschhecke. Auch redaktionelle Arbeit kann Selbstwirksamkeit fördern: Alessandro Renna schildert, wie die Entstehung einer Schüler:innenzeitung es vier Jugendlichen ermöglichte, sich in neuen Handlungsfeldern zu orientieren und innerhalb der Schulgemeinschaft für ihre Überzeugungen einzutreten. Wie Partizipation strukturell verankert werden kann, zeigt Dominik Widmers Beispiel

einer Vollversammlung, in der Schüler:innen auf Grundlage der Kinderrechte über gesündere Ernährung berieten und so Veränderungen anstoßen konnten.

Auch *im Unterricht* lassen sich wirksame Impulse setzen. So veranschaulicht das Beispiel von Tanja Bunzel, wie Schüler:innen durch die selbstbestimmte Gestaltung ihrer freien Arbeitszeit erleben, dass ihre Stimme zählt. Die gezielte Kooperation von Lehrkräften untereinander kann diese in ihrem professionellen Selbstverständnis stärken und alltägliche Herausforderungen gemeinsam bewältigen helfen, wie Julio Mora-Ruano in seinem Beitrag deutlich macht.

Über den Unterricht hinaus sind in der gesamten Schulzeit Erfahrungen mit Öffentlichkeit und kultureller Vielfalt bedeutsam. Alessandro Renna und Romano Mero zeigen in ihrem Beispiel, wie ein Theaterprojekt Lernenden ermöglichte, ihre eigene Welt zu erschaffen und konzentriert auf das Ziel einer öffentlichen Aufführung hinzuarbeiten. Doris Cihlars beschreibt für den Hochschulkontext eine binationale Seminarwoche für Lehramtsstudierende der Universitäten Passau und Budweis (České Budějovice). Dort erwerben angehende Lehrkräfte interkulturelle Kompetenzen und lernen, in neuen kulturellen Kontexten wirksam zu werden.

Die Beispiele verdeutlichen, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, notwendiges Selbstwirksamkeitserleben an der Schule zu ermöglichen. Dabei sollte immer klar sein, dass erfolgreiche Partizipation keine Perfektion erfordert, sondern vor allem einen langen Atem. Fehler sollten nicht als Scheitern, sondern als Chance zu Reflexion und Weiterentwicklung verstanden werden. Die Ziele von Schule sollten über die reine Wissensvermittlung hinausgehen: Mit dem Schulabschluss sollten Schulen nicht nur ein Zeugnis überreichen, sondern junge Menschen hervorbringen, die Verlässlichkeit zeigen, in empathischem und respektvollem Miteinander agieren und als Teil einer größeren Gemeinschaft ihre eigenen Bedürfnisse ebenso wahrnehmen wie die anderer. Schüler:innen sollten in dem Bewusstsein aufwachsen, dass sie Wandel aktiv und bewusst mitgestalten können, indem sie für sich und andere eintreten.

ECOschoo!l

Simone Rauch

Keywords: Schüler:innenfirma, Bildung für nachhaltige Entwicklung, ECOschool

„ECOschoo!l macht jeden cool“, so schallt es seit nunmehr zwei Jahren jeden Mittwoch und Donnerstag durch die Schullautsprecher, wenn Schüler:innen der 4. Schulstufe ihren Werbeblock für den Verkauf der Schüler:innenfirma ECOschool schalten.

Schüler:innenfirmen bieten jungen Menschen die Möglichkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge praxisnah zu erleben, ihr unternehmerisches Denken zu fördern und ihre Selbstständigkeit sowie ihre Teamfähigkeit zu stärken. Dieses Beispiel zeigt, wie Lernende der Grund- und Mittelschule Eging am See (Deutschland) durch die Gründung einer nachhaltig agierenden Schüler:innenfirma Selbstwirksamkeit erfuhren.

An der Schule wurde eine Lösung für die Bestellung nachhaltig produzierter Hefte für die gesamte Schüler:innenschaft gesucht. Das von der Stiftung Bildung ausgeschriebene Projekt *YoustartN* bot die ideale Gelegenheit für die Gründung einer nachhaltigen Schüler:innenfirma. Eine Lehrkraft stellte die Idee während einer Klassenfahrt vor. Die Schüler:innen konnten frei entscheiden, ob sie teilnehmen wollten oder nicht. Interessierte brainstormten anschließend zu Angebot und Namen der Firma sowie zur Verteilung der einzelnen Rollen. Neben der Bestellung der Hefte planten sie einen wöchentlichen Verkauf umweltfreundlicher Schulmaterialien in der Aula. Die Schüler:innenfirma sollte keine hohen Gewinne erzielen. Vielmehr sollten die Einkaufspreise nur leicht aufgerundet werden, um kleine finanzielle Reserven zu bilden. Die Lernenden suchten in der Schule nach geeigneten Räumen und Möbeln: Sie fanden gebrauchte Medienwagen, die ihnen als Verkaufstresen dienten.

Die von Schüler:innen entwickelten Ideen für das Logo setzte eine Mediengestalterin professionell um (siehe Abbildung 20). Die Lehrkraft erarbeitete gemeinsam mit den Schüler:innen das Firmenkonzept, hielt es schriftlich fest und reichte den Antrag auf Förderung bei der Stiftung Bildung ein. Die Förderzusage stieß in der Schule und beim Schulträger auf positive Resonanz, durch die Förderung konnte das Projekt sich selbst finanzieren und dies erhöhte die Akzeptanz.



Abbildung 20: Das selbstentwickelte Logo der ECOschool

Bald schon hatten die Schüler:innen die Idee, ganze Pakete für den Schulstart der 1. Klassen anzubieten. Sie planten diese in Absprache mit den Lehrkräften an der Grundschule. Siebtklässler:innen führten den gesamten Bestellprozess durch: Sie wählten nachhaltige Produkte im Onlineshop eines regionalen Händlers aus und schlossen den Bestellprozess ab. Bei Elternabenden und auf regionalen BNE-Veranstaltungen präsentierten sie selbstständig ihr Angebot und erhielten viele positive Rückmeldungen.

Noch im ersten Betriebsjahr wurde die ECOschool unter anderem für den Vertrieb der Erste-Klasse-Pakete an weiteren Schulen der Umgebung mit dem Jugendumweltpreis des Landkreises Passau ausgezeichnet. Die anschließende Berichterstattung im regionalen Fernsehen erhöhte die Sichtbarkeit des Projekts. Für die Arbeit der ECOschool erhielt die Schule die Auszeichnung *Umweltschule in Europa* – verbunden mit einem Auftritt beim DAY OF HOPE in München. Der DAY OF HOPE ist ein kostenloser Informations- und Mitmachtag unter der Schirmherrschaft von Dr. Jane Goodall, der an die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen angelehnt ist.

Diese Erfolgserlebnisse entlohnten die beteiligten Schüler:innen für ihre freiwillig eingebrachte Zeit und auch für die Seitenhiebe mancher Mitschüler:innen. Denn trotz aller Bemühungen, die Preise gering zu halten, waren die hochwertigen nachhaltigen Materialien schon aufgrund des höheren Einkaufspreises nicht günstig. Das bekamen die Jungunternehmer:innen wiederholt zu hören.

Auch die begleitende Lehrkraft musste einige Hürden überwinden. Erstens standen der Schule keine zusätzlichen Stunden für die Arbeit zur Verfügung – etwa im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft. Zweitens fehlte es an Befugnissen, etwa für die Eröffnung eines Bankkontos oder schlicht für den Transport von Schüler:innen zu einem Außentermin. Die Unterstützung der Schulleitung, des Kollegiums und des Schulträgers ist daher entscheidend für das Gelingen solcher Initiativen. Mithilfe eines durchdachten Konzeptes, mitstreitender Kolleg:innen und gegebenenfalls einer Förderung durch eine Stiftung, ein Unternehmen oder eine private Initiative gestaltet sich der Anfang einfacher und die positiven Eindrücke überwiegen. Die Einbeziehung der Lernenden in den gesamten Prozess schuf viele positive Erfahrungen und Erfolge: Die Schüler:innen erlebten, dass ihr eigenes Handeln aktiv wirkt, während die Lehrkraft eher eine beratende und unterstützende Funktion einnahm. Dadurch erkannten die Lernenden, dass ihre Entscheidungen und ihr Engagement einen direkten Einfluss auf den Erfolg der Schüler:innenfirma hatten – ein prägendes Erlebnis, das ihre Selbstwirksamkeit stärkte und sie für zukünftige Herausforderungen motivierte.

Zum Weiterlesen

Video zur ECOschool: passau.niederbayern.tv/de/mediathek/video/schuelerfirma-eco-school-stellt-nachhaltige-schuelerpakete-fuer-1-klassen-zusammen-eging-am-see

Auszeichnung für die ECOschool: www.pnp.de/lokales/landkreis-passau/landkreis-passau-zeichnet-engagement-fuer-nachhaltigkeit-aus-11167922

Wiese der Artenvielfalt

Simone Rauch

Keywords: FREI DAY, Bildung für nachhaltige Entwicklung, kommunale Ebene

„Wir wollen einen Ort schaffen, der jedem ein Beispiel sein kann. Jeder soll sehen, wie man nachhaltig gärtner kann und dabei den Tieren unserer Heimat wieder einen Lebensraum gibt“, so das gemeinsam erklärte Ziel der Schüler:innen einer Mittelschule.

Im Rahmen des FREI DAY in einer Klasse der 7. Schulstufe an der Grund- und Mittelschule Eging am See (Deutschland) entstand eine Idee, die alle Bürger:innen einlud mitzumachen: Der Lehrpfad *Wiese der Artenvielfalt* sollte im Gemeindegebiet von allen Mitgliedern der Schulfamilie – Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern, Geschwisterkinder, Hausmeister:innen und viele mehr – sowie Vereinen und Bürger:innen gestaltet und genutzt werden. In etlichen Stunden recherchierten die Schüler:innen zunächst, welche Insekten und Pflanzen in der Region heimisch sind und welche Unterstützung sie jeweils benötigen.

Bei einer Nachhaltigkeitskonferenz an der Schule unterrichteten die beteiligten Schüler:innen ihre Mitschüler:innen, aber auch den Elternbeirat, die Schulleitung, die beiden Bürgermeister der Gemeinde sowie Vertreter:innen der örtlichen Wirtschaft mit vorbereiteten Präsentationen von ihrem Vorhaben und baten um Unterstützung. Die beiden Gemeindevertreter waren sehr angetan von den Vorträgen und sagten ihre Unterstützung zu. Im neuen Schuljahr schrieben die Schüler:innen die örtlichen Vereine an. Über das Gemeindeblatt wurde die Bevölkerung eingeladen mitzumachen. Bei einer Auftaktveranstaltung stellten die Schüler:innen die einzelnen Einrichtungen für die Artenvielfalt durch Präsentationen und auf Stellwänden vor. Auch Mitarbeitende des Umwelterlebniszentrums *Haus am Strom* waren anwesend und berieten die Schüler:innen zur genauen Umsetzung des Projekts. Viele verfügbare Anleitungen, die vermeintlich hilfreich sind, schaden den schützenswerten Tieren in Wirklichkeit. Auch ist nicht jede Blühwiese gleich ein Schmetterlingsparadies. Dabei konnten die Biolog:innen viel wertvolle Aufklärungsarbeit leisten. Die geladenen Gäste vor Ort konnten sich erkundigen und sich aussuchen, für welches Herzensprojekt sie zukünftig

zuständig sein wollten. So fanden sich beispielsweise eine Landschaftsgärtnerin, eine Zahnärztin aus dem Ort sowie Mitglieder des Gartenbauvereins zusammen, um mit fünf Schüler:innen eine sogenannte Naschhecke für Mensch und Tier zu gestalten. Neben blühenden Kräutern sollten köstliche Beeren sowohl vorbeikommenden Spaziergänger:innen als auch Schmetterlingen und anderen Insekten schmecken. Die Gruppe übernahm die weitere Planung und Ausführung der einzelnen Einrichtungen und erhielt dabei – auch in deren Freizeit – tatkräftige Unterstützung von den Schüler:innen.

Nachdem die Mitarbeitenden des örtlichen Bauhofs die groben Baumaßnahmen – etwa das Abtragen der Grasnarbe für eine Blumenwiese oder das Ausheben eines Loches für einen Amphibienhaufen – abgeschlossen hatten, fanden immer wieder Aktionen während der Unterrichtszeit statt, bei denen verschiedene Klassen auf der Wiese gruben, pflanzten und lernten. Besonders erfreulich für alle Beteiligten war aber die freiwillige Mitarbeit der Schüler:innen an ihren freien Nachmittagen. Sie folgten immer wieder den persönlichen Einladungen ihrer Mitstreiter:innen und brachten sich aktiv in die Gestaltung der Naschhecke, des Steinhaufens, der Schmetterlingsspirale, der Blühwiese und der Brutkästen ein. Bei der Arbeit fanden auch persönliche Gespräche statt und man konnte beobachten, wie neben den Pflanzen auch das Selbstbewusstsein der Schüler:innen wuchs.

Dass aus der Idee einzelner Schüler:innen eine dauerhafte Einrichtung mit etwa 50 freiwilligen, außerschulischen und etwa 100 schulischen Akteur:innen entstand, hatte wohl niemand erwartet. Die Beteiligten konnten damit sämtliche Grenzen überwinden und nachhaltig Selbstwirksamkeit erleben.

Zum Weiterlesen

Instagram-Seite der *Wiese der Artenvielfalt*: www.instagram.com/wiese_der_artenvielfalt/?utm_source=qr

Schüler:innenzeitung

Alessandro Renna

Keywords: Kooperation, Schüler:innenzeitung, autodidaktisches Lernen

Vier Schülerinnen des Liceo Artistico, einer öffentlichen Maturitätsschule (Gymnasium) im Kanton Zürich mit den Schwerpunkten Bildnerisches Gestalten und Immersionsunterricht (Fachunterricht in einer Fremdsprache) auf Italienisch, realisierten eine Schüler:innenzeitung – von der ersten Idee bis zur Umsetzung. Indem sie den anspruchsvollen Prozess der Entstehung und Verwirklichung der Zeitung miterlebten, konnten sie sich in neuen Handlungsfeldern orientieren

und in der Schulgemeinschaft für ihre eigenen Überzeugungen eintreten. Das stärkte ihr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit. Das Vorwort der ersten Ausgabe der Schüler:innenzeitung zeugt von ihrer hohen Zufriedenheit und zugleich von einer positiven Selbstwahrnehmung:

Liebes Liceo, wir haben es endlich fertig geschafft: Die allererste Ausgabe der Liceo-Zeitung ist fertig zum Durchblättern! Wir sind natürlich superstolz auf das, was wir in den letzten Monaten zusammengebastelt haben und jetzt in den Händen halten können. Am schwierigsten war es anzufangen, nicht nur Ideen auszutauschen und hin und her zu überlegen, sondern diese auch umzusetzen.

Die Geschichte der „Liceo Artistico Zeitung“ (LAZ) – die Abkürzung steht zugleich für das Motto „dä LAZ ufmache“, was so viel bedeutet wie „sich ausdrücken, sich wehren“ – begann mit Clara B. Sie ist eine der vier engagierten Schülerinnen, die schon vor ihrer Zeit am Liceo den Traum hatte, Teil einer Schulzeitung zu sein. Als sie ans Liceo kam, machte sie sich mit viel Elan daran, ihren Traum Wirklichkeit werden zu lassen. Doch der Anfang war holprig. Obwohl viele Schüler:innen die Idee attraktiv fanden, blieb kaum jemand der Schüler:innen dauerhaft Mitglied der Arbeitsgruppe. Andere Verpflichtungen machten es ihnen schwer, sich dauerhaft einzubringen, und durch die Schulabgänge nach der Matura (Abitur) fehlte Kontinuität. Erst nach einigen gescheiterten Anläufen und nachdem eine ehemalige Liceo-Schülerin Clara motivierte, noch einmal neu zu starten, nahm das Projekt wieder Fahrt auf. Clara verteilte *zines* – selbst gemachte Magazine – in der Schule und weckte damit Aufmerksamkeit. Und plötzlich sprang der Funke über: Die Namensfindung weckte das Interesse der gesamten Schüler:innenschaft. Um möglichst viele Schüler:innen zu motivieren, organisierten die vier Schülerinnen einen Wettbewerb für den Namen und das Logo: Nach Rücksprache mit der Schulleitung, die als Preise zwei Kinogutscheine finanzierte, warben sie mit Flyern und über Instagram für den Wettbewerb. Die Einsendungen erfolgten per QR-Code, anschließend sichteten die vier die Vorschläge gemeinsam, stimmten ab und verkündeten das Ergebnis per E-Mail. Nach dem Wettbewerb hatte die Schüler:innenzeitung endlich einen Namen. Die Schüler:innen fühlten sich nun stärker mit dem Projekt verbunden und beteiligten sich mit mehr Beiträgen daran.

In der Zwischenzeit entwickelte sich das Redaktionsteam von einer losen Arbeitsgruppe zu einer kleinen, kollegialen Gemeinschaft von vier Schülerinnen, die sich wöchentlich zusammenfanden. Jede von ihnen übernahm die Verantwortung für eine Rubrik – so gab es zum Beispiel die „Sternstunde Philosophie“, in der Philosophielehrkräfte grundlegende Fragen beleuchten, Mensa-Rezepte, Rätsel, Dos and Don'ts für den Alltag am Liceo sowie Beiträge rund um das Kunstmuseum. Besonders beeindruckend war es für die vier Schülerinnen dabei, ihre eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln – sei es im Umgang

mit Layoutprogrammen, beim Schreiben von E-Mails oder bei der Suche nach Sponsor:innen. Die Begleitung durch einzelne Lehrpersonen und insbesondere durch die Schulleitung – etwa durch Beratung oder finanzielle Unterstützung – trieb sie weiter an. Schließlich fragte das Redaktionsteam auch Lehrpersonen als Autor:innen an: Sie kehrten also die gängige Auftragserteilung von Lehrpersonen an Schüler:innen um, was ihre Selbstwirksamkeit noch weiter stärkte. Die Arbeit an der Schüler:innenzeitung ging jedoch auch mit einigen Herausforderungen einher. Die wöchentlichen Sitzungen nahmen mitunter viel Zeit in Anspruch, da das Redaktionsteam gemeinsame Entscheidungen treffen musste. Zudem hatten die vier Schülerinnen keinen Masterplan und wussten manchmal selbst nicht so genau, wie die Schüler:innenzeitung letztlich gefüllt werden sollte. Deshalb war es manchmal schwierig, auf Beitragsideen von Mitschüler:innen zu reagieren. Das Redaktionsteam versuchte, über Instagram, Flyer und E-Mails an Lehrpersonen auf sich aufmerksam zu machen. Es ermunterte auch auf Flyern dazu, Beiträge einzureichen – mit Einsendeschluss und konkreten Themenvorschlägen. Besonders erfolgreich war es jedoch, Schüler:innen direkt anzusprechen – entweder mündlich oder per E-Mail bzw. WhatsApp – und sie um einen Beitrag zu bitten. Die veröffentlichten Texte stammten etwa zu gleichen Teilen von Lehrpersonen und Schüler:innen. Meist steuerte die Redaktion selbst unterstützend eigene Beiträge bei. Eigenständige Einsendungen kamen häufiger von Lehrpersonen. Das Redaktionsteam hegte durchaus Zweifel, wie die von ihnen verfassten und gestalteten Beiträge bei anderen Schüler:innen ankommen würden. Schließlich war es für die vier Redakteurinnen ungewohnt, zahlreiche E-Mails zu versenden – an Lehrpersonen, aber später zur Sponsor:innensuche auch an Unternehmen.

Inzwischen ist die LAZ am Liceo Artistico mehr als nur eine Schüler:innenzeitung. Das Redaktionsteam besteht zwar immer noch aus den ursprünglichen vier Mitgliedern, doch inzwischen unterstützen sie zusätzliche Teilzeitmitglieder, etwa Illustratorinnen und ein Fotograf. Die LAZ zeigt, was passiert, wenn junge Menschen die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Ideen umzusetzen und gemeinsam an etwas Großem zu arbeiten – „dä LAZ ufmache“ steht dabei passend für die Offenheit und die Bereitschaft, die eigene Meinung und die eigenen Ideen zu teilen.

Zum Weiterlesen

Wampfler, P. (2024). L'école, c'est moi: Schüler:innen im Zentrum zeitgemäßen Unterrichts. hep.

Gesunder Schulraum

Dominik Widmer

Keywords: Raumgestaltung, altersdurchmisches Lernen, Vollversammlung

Die Primarschule Trogen ist eine kleine Dorfschule mit momentan knapp 180 Kindern im Appenzeller Vorderland in der Schweiz. Aus pädagogischen Gründen fassen wir die Kinder in altersdurchmischte Gruppen zusammen: Es gibt einen Kindergarten mit zwei Jahrgängen sowie Unterstufen- und Mittelstufenklassen mit jeweils drei Jahrgängen (in der Schweiz bildet der Kindergarten die erste Stufe der obligatorischen Volksschule). Jede Klasse – wenn möglich auch Kindergartenklassen – entsendet ein bis zwei Kinder in das Schüler:innenparlament, das sich wöchentlich zu einer Sitzung trifft. Vor Jahren gaben die Kinder in einem partizipativen Prozess dem Parlament den Namen Niderenrat – da die Primarschule im Dorfteil Nideren liegt. Einmal im Jahr findet eine Vollversammlung statt, bei der alle 180 Schüler:innen an der konkreten Weiterentwicklung der Schule mitarbeiten.

Projekt

Am Tag der Kinderrechte 2021 befasste sich die Vollversammlung mit dem Gesundheitsartikel 24 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen: „Kinder sollen in einer gesunden Umgebung aufwachsen dürfen“ (Deutsches Kinderhilfswerk, o. J.). In 20 altersdurchmischten Gruppen von etwa zehn Kindern spielten die Schüler:innen zunächst Rollenspiele zur Abfallsituation an unserer Schule, bei ihnen zu Hause oder im Dorf. Danach sammelten sie konkrete Ideen, was sich in Bezug auf die Umwelt an unserer Schule, zu Hause oder im Dorf verändern sollte bzw. könnte. Anschließend sammelte der Niderenrat sämtliche Ideen aller Vollversammlungsguppen. Einzelne kleinere Maßnahmen wurden von der Schulgemeinschaft umgesetzt.

Zwei Jahre später lenkte der Niderenrat das Thema bei der Vollversammlung nochmals auf den Gesundheitsartikel, konkreter auf die Schulhausumgebung. Anlass dafür war ein geplanter Anbau, ein sogenannter Modulbau. Allerdings wollte der Niderenrat nicht eine Auseinandersetzung mit den engen Platzverhältnissen und zusätzlichen Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten. Stattdessen nahm er die Ideensammlung von 2021 als Grundlage, bei der mehrfach Biodiversität, Nachhaltigkeit und Lernraum genannt worden waren. Für die Realisierung suchten die Vollversammlungsguppen nun konkrete Umsetzungsideen, wie die Schule zu einem besseren Spiel-, Bewegungs- und Lernort werden kann. An der Vollversammlung beteiligten sich auch die zuständige Gemeinderätin sowie die Energie- und Umweltkommission der Gemeinde.

Auch diese konkreteren Ideen wertete das Schüler:innenparlament wieder aus. Dieses Mal ergaben sich zahlreiche Ideen, die kurzfristig und mit wenig finanziellen Mitteln umgesetzt werden können: ein Biotop aufwerten, eine Hecke pflegen und ergänzen, Nistorte für einheimische Vögel schaffen, eine Eidechsenburg bauen, ein Insektenhotel ausbauen, den Kompost pflegen und ausbauen, Abfall-eimer streichen, ein Mülltrennsystem einführen, ein Waldsofa als Rückzugsort schaffen, einen Barfußweg ausgraben, erneuern und ausbauen, ein Pausenhäuschen renovieren, die Pausenkiste ergänzen und neu positionieren usw.

Am 26. März 2023 war es dann so weit. Die Kinder, unterstützt von Eltern und Expert:innen, machten sich mit viel Einsatz an die Umsetzung der vielen Ideen, die bei der Vollversammlung zwei Jahre zuvor zum Gesundheitsartikel aufgetaucht waren. Der Weg zur Umsetzung entstand partizipativ und über die Dauer der drei Jahre.

Reflexion

Das Projekt zeigt einen Teil des Lernens an der Primarschule Trogen. Die Vollversammlungen sind ein wichtiges Element der altersdurchmischten geführten Schule, in der Gemeinschaft gelebt und Partizipation ermöglicht wird. Die Mitbestimmung wird immer umfassender und die Kinder fordern sie auch in verschiedenen Situationen des Schulalltags ein.

Zum Weiterlesen

Vortrag zu Schüler:innen als Young Citizens von Steve Kenner: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#kenner

Meine Stimme zählt

Tanja Bunzel

Keywords: Lernkultur, Unterrichtsgestaltung, Verantwortung

Wenn Kinder erleben, dass ihr Handeln im Schulalltag Wirkung zeigt, wachsen ihr Selbstvertrauen, ihre Motivation und ihre Überzeugung. Sie merken: „Ich kann etwas bewirken – ich bin wirksam“. Schulunterricht, der Partizipation ernst nimmt, kann so einen Grundstein für demokratisches Lernen und gelebte Mündigkeit legen.

Morgenkreis in der 2a, einer ganz normalen Klasse an einer Grundschule: Heute ist nach dem Alphabet Michi an der Reihe mit der *Kreisleitung* – und übernimmt damit Verantwortung. Er ruft zum Kreis auf und begrüßt die anwesenden

Kinder. Er fragt in die Runde: „Wer ist heute krank?“ und hakt die Namen auf der Klassenliste ab. „Wer hat diese Woche Kehrdienst?“, fragt er – vielleicht braucht es eine Vertretung. Dann kommt die Frage: „Wer hat was Wichtiges?“ Michi nimmt alle dran, die dazu etwas sagen möchten – etwa, dass das Meerschweinchen gestorben ist und es Raum für Traurigkeit braucht, oder die Mitteilung: „Wir haben alle zusammen Zuckerfest gefeiert, das war schön.“ „Wer kennt dieses Gefühl?“, fragt Michi – es entsteht ein Mitschwingen.

Der letzte Punkt im Morgenkreis ist die Frage: „*Woran arbeiten wir heute?*“ Reihum nennen die Kinder ihr Arbeitsvorhaben für ihre freie Arbeitszeit. Das hilft ihnen, einen Fokus zu setzen und sich innerlich auf das Lernen einzustellen. Wer noch nicht sicher sagen kann, was ansteht, bleibt zu einer kurzen Lagebesprechung bei der Lehrkraft. Vielleicht braucht es nur einen Impuls, eine Erlaubnis (zum Beispiel auf dem Schulhof zu arbeiten) oder einen fachlichen Input zum anstehenden Thema (zum Beispiel zum schriftlichen Multiplizieren). Die Lehrkraft macht sich Notizen und hat nun in den kommenden Stunden Zeit, die Schüler:innen individuell zu begleiten, Feedbackgespräche zu führen und zukünftige Vorhaben zu planen.

In der täglichen *freien Arbeitszeit* arbeiten die Kinder nun selbstbestimmt: Sanja schreibt auf dem Flur eine Geschichte über Freundschaft. Mehmet liegt in der Mitte des Raums auf dem Teppich und übt mit dem Material die Dreierreihe. Timo und Zeynep sitzen unter einem Tisch und bereiten ihren Vortrag zu Reptilien vor, den sie gleich im Sachunterricht halten wollen. Wesentlich ist: Die Kinder haben Raum und Zeit, um ihr Lernen frei zu bestimmen. Sie können auch mal trödeln und dann wieder reinklotzen. Auch miteinander reden und Bewegung gehören in der freien Arbeitszeit selbstverständlich dazu.

Einmal pro Woche findet der *Klassenrat* statt, der für die Kinder das Herzstück im Lebensraum Schule ist. Hier bringen sie ihre Wünsche zur Unterrichtsplanung ein oder besprechen Konflikte. Außerdem können Kinder vormittags in Absprache mit der Lehrerin spontane *Wichtig*-Versammlungen einberufen, etwa für Bewegungsspiele, Lieder, aktuelle Ankündigungen oder notwendige Absprachen. In *Vorstellen*-Versammlungen zeigen die Kinder, woran sie gearbeitet haben: ein Theaterstück, eine Geschichte oder ein Lernplakat. Sie erfahren dabei: „Meine Ergebnisse werden gesehen und gehört. Mein Tun macht Sinn. Ich trage zum Lernen der anderen bei.“ *Themenkonferenzen* bieten zusätzlichen Raum zur Vertiefung und Reflexion. Dienstags werden beispielsweise mathematische Erkenntnisse vertieft und mittwochs geht es um wichtige Fragen zum Schreibenlernen.

Der Tag schließt mit dem *Abschlusskreis*: Was habe ich heute gelernt? Was plane ich für morgen, was brauche ich dazu? Was hilft mir beim Arbeiten, was hindert mich?

Schule macht Demokratie. Schrittweise gibt die Lehrkraft Verantwortung an die Kinder ab. Wer sich früh als selbstwirksam erlebt, lernt: „Ich habe hier einen

Platz und meine Stimme zählt.“ Die Schüler:innen erleben sich selbst von Anfang an als kompetent und wichtig. Lehrkräfte sind eingeladen, Augen und Herz offen zu halten für die Ideen, die im gemeinsamen Tun entstehen, und den Kindern das Wort zu geben. Als hilfreich hat sich dabei immer wieder der sogenannte Potenzialblick als übergeordnete Haltung erwiesen:

- Vertrauen in die Lernlust der Kinder,
- Wohlwollen und Wertschätzung gerade auch bei herausforderndem Verhalten,
- Wissen um die Kraft guter Beziehungen und
- Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstempathie als Grundlage für die Arbeit an der eigenen Haltung.

Es lohnt sich. Und nie vergessen: Es geht nicht um Perfektion, sondern darum, sich auf den Weg zu machen. Jeder Schritt zählt.

Zum Weiterlesen

Hasel, V. F. (2025). *Der tanzende Direktor: Lernen in der besten Schule der Welt. Kein & Aber.*

Rosenberg, M. B. (2013). *Erziehung, die das Leben bereichert.* Junfermann.

Ein Beispiel zum soziokratischen Klassenrat von Juliana Gras findet sich im Kapitel „Entscheidung“.

Lehrpersonenkooperation

Julio G. Mora-Ruano

Keywords: Lehrpersonenkooperation, kollegiale Beratung, Schulentwicklung

Kooperation gilt als ein zentrales Element professioneller Schulentwicklung. Sie schafft Räume für Austausch, Reflexion und geteilte Verantwortung. In der gegenwärtigen Schulpraxis zeigt sich zunehmend, dass nicht nur die Unterrichtsqualität, sondern auch das professionelle Selbstverständnis und das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften wesentlich von einer kollegialen und partizipativen Zusammenarbeit geprägt werden (Richter et al., 2011; Vangrieken et al., 2015; Vieluf et al., 2012; Zee & Koomen, 2016). Solche Formen der Kooperation fördern nicht nur die pädagogische Reflexion, sondern auch die Wahrnehmung der eigenen Handlungskompetenz sowie die Anschlussfähigkeit innerhalb des Kollegiums.

Selbstwirksamkeit spielt eine zentrale Rolle für Motivation, Handlungskontrolle und berufliches Wohlbefinden. Dadurch rückt sie im schulischen Kontext

besonders in den Fokus. Lehrkräfte sind nicht nur Vermittler:innen von Wissen, sondern auch zentrale Bezugspersonen, deren Überzeugungen und professionelles Handeln maßgeblich die Lern- und Entwicklungschancen ihrer Schüler:innen beeinflussen (Hattie, 2009; Baumert & Kunter, 2006). Vor diesem Hintergrund kommt der Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften eine besondere Bedeutung zu. Das gilt nicht nur mit Blick auf ihre individuelle Belastungsbewältigung, sondern auch auf eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Lehrkräfte, die über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit verfügen, berichten häufiger von einem stärkeren Engagement, von einer höheren Arbeitszufriedenheit sowie von einer größeren Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Klassen & Chiu, 2010; Zee & Koomen, 2016). Auch weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass sich kooperative Strukturen – sowohl innerhalb des Kollegiums als auch in der Interaktion mit Schüler:innen – positiv auf die professionelle Entwicklung und das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften auswirken können (Richter et al., 2011; Vieluf et al., 2012; Vangrieken et al., 2015). Kooperation wird in diesen Fällen zu einer Ressource für individuelle Überzeugungen von Kompetenz und Wirksamkeit.

Es gibt unterschiedliche Formen der Kooperation von Lehrpersonen, die sich gegenseitig ergänzen und auf das professionelle Selbstbild auswirken. Das *Teamenteaching*, also die gleichzeitige Unterrichtsdurchführung durch zwei Lehrkräfte, ermöglicht unmittelbare Rückmeldungen und ein Erleben gemeinsamer Handlungskompetenz im Unterrichtsgeschehen. Das kann das Gefühl stärken, auch komplexe Situationen nicht allein bewältigen zu müssen. Die *kollegiale Beratung*, etwa durch strukturierte Fallbesprechungen oder Coachingformate, fördert die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Handlungsmustern. Dabei steht nicht das gemeinsame Handeln im Vordergrund, sondern die geteilte Analyse und Lösungsfindung, die Lehrpersonen als professionell validierend erleben. Die *gemeinsame Unterrichtsplanung* bietet schließlich einen Raum, in dem Lehrkräfte ihre Ideen mit anderen austauschen, eigene Unsicherheiten artikulieren und im Dialog mit anderen kollegiale Rückversicherung erfahren können. Alle drei Formen sind Ausdruck eines kooperativen Mindsets, das die professionelle Isolation aufbricht und ein Gefühl von Zugehörigkeit und Kompetenz im Kollegium fördert.

Solche kooperativen Impulse können bereits durch kleinere strukturelle Maßnahmen im Schulalltag angestoßen werden, etwa durch kollegiale Hospitationen mit anschließender Feedbackrunde, durch regelmäßige Befragungen der Schüler:innen zur Unterrichtsgestaltung oder durch feste Teamzeiten im Stundenplan (in unterschiedlichen Kombinationen). Entscheidend ist dabei nicht nur die organisatorische Implementierung der Maßnahmen, sondern auch eine Schulkultur, die auf Vertrauen, Offenheit und gemeinsame Verantwortung setzt.

Insgesamt zeigt sich, dass Kooperation nicht nur ein Mittel zur Steigerung der Unterrichtsqualität oder zur Arbeitsentlastung ist, sondern eine grundlegende

Ressource für das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften. Die bewusste Förderung solcher Strukturen kann wesentlich zur Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit beitragen – sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene.

Zum Weiterlesen

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy, 17 (7), 783–805. doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration. Educational Research Review, 15, 17–40. doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. Review of Educational Research, 86 (4), 981–1015. doi.org/10.3102/0034654315626801

Erschaffen einer Welt

Alessandro Renna & Romano Mero

Keywords: Interkulturelle Kompetenz, Theaterprojekt, Kreativität

An einer öffentlichen Maturitätsschule (Gymnasium) im Kanton Zürich mit den Schwerpunkten Bildnerisches Gestalten und Immersionsunterricht (Fachunterricht in einer Fremdsprache) auf Italienisch gibt es jährlich einen Höhepunkt im Schulkalender: eine zweiwöchige Studienwoche in Italien. Schüler:innen bietet sich die Gelegenheit, ihre Italienischkenntnisse in einem authentischen und kulturell bereichernden Kontext zu vertiefen. Am Ende der Studienwochen im Oktober 2024 führte eine Klasse einer 10. Schulstufe ein gemeinsam erarbeitetes Theaterstück vor breitem Publikum auf – zunächst in Rimini und einige Wochen später in Zürich. Das Stück interpretiert die Geschichte des Tourismus in Rimini. Es basiert auf der Idee einer Lehrkraft für Italienisch an der Schule. Entwickelt wurde es unter der Leitung eines Theaterpädagogen aus Rimini. Das Stück vereint verschiedene künstlerische Disziplinen wie Gesang, Theater und Gestaltung. Eine Schülerin beschreibt in einem Hinter-den-Kulissen-Video die vielfältigen und künstlerischen Aspekte des Theaterstücks sowie ihre Begeisterung dafür:

Ich mochte das Theater, weil ich gerne verschiedene Rollen spiele, verschiedene Charaktere. Ich spiele die alte Frau, eine englische Adelige und ein kleines Mädchen im Faschismus. [...] Auch das Spielen mit anderen, das Erschaffen einer Welt ist sehr magisch.

Die Schüler:innen waren von Anfang an aktiv in die Entwicklung des Theaterstücks eingebunden. Diese durchlief drei Phasen: In der ersten Phase in Zürich sammelten sie zunächst Wissen über den Tourismus in Rimini. Dazu befragten sie unter anderem Personen aus ihrem persönlichen Umfeld zu deren Erfahrungen. Darauf aufbauend gab ihnen die Lehrperson gezielte Anregungen zu verschiedenen Epochen der Tourismusgeschichte: zur *Belle Époque* mit ihrem Luxustourismus, zur Zeit des Faschismus mit seinem Fokus auf Körperkult und zum modernen Massentourismus. Anschließend entwickelten die Schüler:innen in Gruppen eigene Theaterszenen zu den drei Epochen und gaben der Lehrperson jeweils ein Drehbuch. In einem nächsten Schritt wählten sie einzelne Szenen aus, probten sie ein und präsentierten sie ihren Mitschüler:innen. Die zweite Phase begann in Rimini. Dort stellten die Schüler:innen ihre ausgearbeiteten Szenen dem Theaterpädagogen vor und begründeten ihre Auswahl. Dabei präsentierten und erläuterten sie ihm ihre Drehbuchideen, in diesem Fall eine über mehrere Epochen hinweg erzählte Familiengeschichte, in der Themen wie Liebe, Krieg und wirtschaftlicher Aufstieg miteinander verwoben waren. Ein Beispiel dafür war die Figur Margherita, die zunächst am Strand von Rimini ihre große Liebe findet, später Mutter wird und nach dem Krieg trotz Rückschlägen erfolgreich ein Hotel betreibt. Der Theaterpädagoge entwickelte aus den einzelnen Beiträgen ein zusammenhängendes Stück. An der Gestaltung konnten die Schüler:innen während der acht Probenstage aktiv mitwirken: Sie gestalteten Bühnenbilder und schlugen geeignete Requisiten vor, bereiteten Musikstücke vor und organisierten die Werbung für die erste Aufführung in Rimini. Zudem konnten sie Lichteinstellungen und Bühnenabgänge, Textänderungen und eigene, auf sie zugeschnittene Theaterhandlungen vorschlagen. Auf diese Weise hatten die Schüler:innen zahlreiche Gelegenheiten, sich selbst als aktiv gestaltend zu erleben – und das alles für die meisten die ganze Zeit in einer Fremdsprache.

Bevor das Theaterstück in Zürich vor mehreren Hundert Zuschauer:innen aufgeführt wurde, reflektierten die Schüler:innen in der dritten Phase gemeinsam die Stärken und Schwächen der Aufführung in Rimini und nahmen leichte Änderungen am Theaterstück vor. Dabei berücksichtigten sie auch das deutschsprachige Publikum in Zürich, etwa indem sie lange Sätze mit seltenen Wörtern durch kürzere, geläufigere italienische Formulierungen ersetzten.

Die Schüler:innen lernten, fokussiert und ausdauernd auf das Ziel einer öffentlichen Aufführung hinzuarbeiten. Das Projekt förderte ihre Kreativität sowie ihre körperliche und sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Die langfristige Zusammenarbeit stärkte zudem ihr Gruppengefühl und gab ihnen die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erfahren – als Einzelpersonen, aber vor allem als Teil einer Gruppe.

Es sollte jedoch erwähnt werden, dass die Teilnahme für alle Beteiligten durchaus herausfordernd war. Das gemeinsame Finden von Lösungen und das gemeinsame Einüben von fein tarierten Abläufen waren zwar beflügelnd, aber – zumindest für einige – auch belastend, körperlich anstrengend oder sogar

unangenehm. Entscheidend war daher, dass die Lehrperson und der Theaterpädagoge den Schüler:innen regelmäßig ein breit gefächertes Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten boten. Dazu zählte beispielsweise die Mitbestimmung bei der Auswahl und Verwendung von Musik oder bei der Gestaltung der Requisiten. Die Schüler:innen wurden aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen – etwa durch gemeinsames Nachdenken –, auch wenn sie nicht immer das letzte Wort hatten. Nur so konnten sie stets ihre individuellen Bedürfnisse äußern. Dadurch erlebten sie die Aufführung als etwas Eigenes und nicht als etwas von außen Gesteuertes – was ihre Motivation zusätzlich beflügelte.

Zum Weiterlesen

Weitere Beispiele zu Theaterprojekten von Björn Reifler sowie von Ingrid Gessner und Angelika Ilg finden sich im Kapitel „Öffentlichkeit“.

Studienaustausch

Doris Cihlars

Keywords: Interkulturelle Kompetenz, Studienaustausch, Kooperation

Globalisierung, Inklusion und Migration können Lehrpersonen beim Unterrichten vor Herausforderungen stellen. In einem interdisziplinären Lehrangebot arbeiten Lehramtsstudierende aus Bayern und Tschechien grenzüberschreitend zusammen und entwickeln gemeinsam Handlungskompetenzen für den Umgang mit Sprach- und Kulturheterogenität in der Schule. Der interkulturelle Kontext, insbesondere das Gelingen von Unterrichtsversuchen im Ausland und die Lernerfolge von Schüler:innen fördern die gegenseitige Toleranz, tragen dazu bei, Offenheit für Vielfalt zu entwickeln, und stärken das Vertrauen der angehenden Lehrkräfte in ihre eigenen Fähigkeiten.

Die Forschung belegt, dass sich Auslandsaufenthalte von Studierenden während des Lehramtsstudiums positiv auf ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung auswirken (siehe etwa Wolff, 2016). Sie vermitteln ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen und ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sich später positiv auf die Handlungsoptionen der Lehrkräfte im Unterricht auswirken (Goethe-Institut e. V., 2022). Indem sie den interkulturellen Austausch und die länderübergreifende Zusammenarbeit stärken, fördern Auslandsaufenthalte darüber hinaus ein demokratisch vernetztes Europa. Der Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Professionalisierungsforschung an der Universität Passau entwickelte eine Lehrveranstaltung, die im In- und Ausland stattfindet. Sie zielt darauf ab, die interkulturelle Lehrkompetenz

der Teilnehmer:innen zu erweitern und zugleich ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Aufgrund der geografischen Nähe Passaus zur Tschechischen Republik sind die Bedingungen ideal. Seit 2012 setzt der Lehrstuhl verschiedene Lehrkonzepte gemeinsam mit dem Germanistischen Institut der Südböhmischen Universität in Budweis (České Budějovice) um.¹ Der Passauer Lehrstuhl verantwortet dabei den Bereich der *Gestaltung von schulischen Lernumgebungen mit interkultureller Dimension*, während das Budweiser Institut für die Lehramtsausbildung im Fach *Deutsch als Fremdsprache* verantwortlich zeichnet. Das ermöglicht es, das Projekt auf Deutsch durchzuführen.

Herzstück der Lehrveranstaltung ist eine gemeinsame Seminarwoche. Der wechselnde Schwerpunkt orientiert sich an aktuellen Fragestellungen der Bildungsforschung in beiden Regionen (zum Beispiel Digitalisierung, Migration, Gesundheit). In binationalen Kleingruppen arbeiten insgesamt 40 Lehramtsstudent:innen an universitätsinternen und -externen Lernorten (etwa in Museen oder Kultureinrichtungen) zusammen. Sie lernen sich in praktischen Übungen kennen, erweitern ihr Wissen über die jeweiligen kulturellen Eigenheiten und bearbeiten in gegenseitiger Wertschätzung länderspezifische Wertorientierungen, aber auch Vorurteile (zum Beispiel über vermeintlich laute Deutsche oder angeblich so verbreitete Bordelle in Tschechien, siehe Schmidt, 2014). Mit Blick auf ihre künftige Lehrtätigkeit verbringen die Passauer Studierenden auch einen Tag an einer Schule in České Budějovice. In Deutschklassen erproben sie verschiedene Unterrichtsstunden, die sie gemeinsam konzipiert haben. Sie erfahren Erfolgserlebnisse im Unterricht im Ausland und bekommen im anschließenden Gespräch mit Lehrkräften und der Schulleitung sehr konstruktives Feedback. Insgesamt bewältigen sie verschiedene interkulturelle Problemstellungen und gewinnen dadurch an Ich-Stärke, die ihnen bei künftigen Herausforderungen hilft.

Die jahrelange grenzüberschreitende Kooperation zeigt mittlerweile nachhaltige Wirkung: Es entstanden weitere Studienaufenthalte der Teilnehmer:innen an der jeweiligen Partneruniversität, aber auch Klassen- und Schulpartnerschaften früherer Seminarteilnehmer:innen sowie private Freundschaften. Die Auszeichnung mit dem *European Label Award (ERASMUS+) 2019* bestärkte die Verantwortlichen darin, dieses Lehrangebot aufrechtzuerhalten – denn was gibt es Schöneres, als gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung und die grenzüberschreitende Kooperation zu fördern.

1 Die Finanzierung erfolgt durch Drittmittelförderung der Bayerisch-Tschechischen Hochschulagentur (BTHA) und des Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds (DCZF).

Zum Weiterlesen

Goethe-Institut e.V. (Hrsg.). (2022). *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung*. Waxmann. doi.org/10.25656/01:23952

Wolff, F. (2016). *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte*. Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-16392-1

Bayerisch-Tschechische Hochschulagentur: www.btha.cz/de

Literatur

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Deutsches Kinderhilfswerk. (o. J.). UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/>
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Morgarten.
- Ebner-Eschenbach, M. von (1994). *Aphorismen*. Reclam.
- Ernst, H. (2001). Perfektion, Konzentration, Meisterschaft: Das Geheimnis der Könnner. *Psychologie heute*, 28 (1), 20–27.
- Goethe-Institut e.V. (Hrsg.). (2022). *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung: Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23952>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Hogrefe
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1994). Gesundheitserziehung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (6), 851–869. <https://doi.org/10.25656/01:11112>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Schmidt, H.-J. (2014, 8. Dezember). *Wie man Tschechen zur Weißglut bringt*. Die Welt. Abgerufen am 30. Juni 2025 von <https://www.welt.de/reise/nah/article135130736/Wie-man-Tschechen-zur-Weissglut-bringt.html>
- Schwarzer, R. & Hahn, A. (1994). Gesundheitsbeschwerden. Wie Stress und Ressourcen die Symptombelastung verändern. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen* (S. 183–197). Juventa.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Wolf, C. C. (2010). Im Bann des Vorurteils. *Gehirn und Geist*, 7/8, 54–58.

- Wolff, F. (2016). Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte: Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandserfahrungen. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16392-1>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Springer.



Streit und Dissens – argumentieren und debattieren

Thomas Beineke

Übersicht

Streit – was ist das?	199	Anerkennung	209
Wozu in der Schule streiten?	201	Streitschlichter:innen	212
Die Debatte	203	Konflikte als Chance	215
Dilemmadiskussionen	205	Haus der Träume	216
Freie Schulwahl	207	Thematisierung von Wut	218

Heutzutage scheint Streit allgegenwärtig zu sein. Ein flüchtiger Blick etwa in die Kommentarspalten einschlägiger Social-Media-Kanäle genügt, um den Eindruck einer zumindest oberflächlich streithaften Öffentlichkeit zu erlangen (Mau et al., 2024). Im Diskursraum der sozialen Medien dominieren allerdings häufig kurzlebige und willkürliche Inhalte; zu beobachten ist ferner eine Emotionalisierung der Sprache, eine Moralisierung der Positionen und eine zunehmend feindselige Atmosphäre (Kracher, 2020). Hier geht es häufig nicht um die Entwicklung eigenständiger Gedankengänge, guter Argumente oder eine Erweiterung der eigenen Perspektive in Auseinandersetzung mit anderen. Stattdessen beherrschen viele Meinungsforen Gefühle wie Angst, Neid, Wut, Empörung und Aggression. Die kurze mediale Form der TikTok-Videoclips, der Instagram-Slides oder der Kurzmeldungen auf X (ehemals Twitter) mit ihrer beschränkten Zeichenanzahl bildet diesen Verfall eines öffentlichen kritischen Diskurses verstanden als ein Austausch von Argumenten ab und scheint diesen sogar zu begünstigen bzw. zu beschleunigen (Ebner, 2020). Beobachten lässt sich besonders bei Kindern und Jugendlichen ein Gefühl des Ausgeschlossenseins – dessen reale Ursache häufig in ökonomischer Ungleichheit zu suchen ist (Nachtwey, 2016): Der Rückzug in die digitale Welt der parasozialen Beziehungen und Echokammern kann als Folge und Ausdruck zunehmender gesellschaftlicher Desintegration betrachtet werden (Reckwitz, 2024).

Um dem zu begegnen, ist ein stärkerer Fokus auf soziale Teilhabe und politische Aushandlungsprozesse in allen gesellschaftlichen Bereichen anzuregen. Eine Voraussetzung dafür kann sein, bereits in der Schule den Wunsch zu wecken, sich auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit von Sachverhalten und Problemen einzulassen. Andere Sichtweisen, Argumente und Meinungen können dann nicht mehr länger als Störungen des eigenen „Egotrips“ wahrgenommen, sondern zur Herausforderung, Bereicherung und Denkanregung werden. In einer aktiven, inklusiven und argumentativen Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Positionen kann so eine reichere und vielseitigere Wirklichkeit kreativ gestaltet werden. Dies kann der schleichenden Entleerung der Lebenswelt (Schauer, 2023) genauso entgegenwirken wie der zunehmenden Frustration darüber, nicht gehört, nicht gesehen und nicht beteiligt zu werden.

Historisch betrachtet erscheint jeder Versuch, Streit zu unterbinden und Dissens stumm zu machen, als *Demokratiedefizit*. Diese antidemokratische Tendenz kann am Beispiel der russischen Revolution aufgezeigt werden. Auf die Oktoberrevolution in Russland 1917/1918 hatten progressive und demokratische gesellschaftliche Kräfte weltweit mit Euphorie reagiert. Als diese nach und nach einer gewissen Ernüchterung gewichen war, da sich in Moskau sukzessive eine zentralistische Parteiherrschaft mit universalem Wahrheits- und Deutungsanspruch etablierte, bemerkte Rosa Luxemburg: „Freiheit nur für die Anhänger der Regierung, nur für Mitglieder einer Partei – mögen sie noch so zahlreich sein – ist keine Freiheit. Freiheit ist immer die Freiheit der Andersdenkenden.“

(Luxemburg, 2022 [1918], S. 67–68). Luxemburg plädiert mit diesem berühmten Diktum vehement dafür, dass *alle* gesellschaftlichen Gruppen und Fraktionen am politischen Prozess beteiligt sein müssten. Der Raum für Diskussion, Streit und Widerspruch müsse allzeit geöffnet sein, die Menschen dürften nicht durch eine vermeintlich allwissende Partei bevormundet und gegängelt werden. „Das öffentliche Leben der Staaten mit beschränkter Freiheit“, so Luxemburg weiter, „ist eben deshalb so dürftig, so armselig, so schematisch, so unfruchtbar, weil es sich durch Ausschließung der Demokratie die lebendigen Quellen allen geistigen Reichtums und Fortschritts absperrt.“ (Luxemburg, 2022 [1918], S. 69)

Luxemburg erinnerte an ein emphatisches Verständnis von Demokratie, das zu aktualisieren heutzutage dringlicher und gebotener erscheint denn je. Nichts – so kann man Luxemburgs Argument pointieren – widerspricht dem Geist lebendiger Demokratie mehr als Konformitätsdruck, Homogenisierungszwang und Autoritätshörigkeit. Die Vitalität der Demokratie besteht darin, dass *alles* jederzeit öffentlich hinterfragt, diskutiert und neu bewertet werden kann. Die „lebendigen Quellen“ einer streithaften, politischen Öffentlichkeit, die Luxemburg beschwor, liegen in der Improvisation, der Aushandlung, Debatte, Ambiguität und der Empathie. Demokratie wird befördert durch den Mut zum Widerspruch, zum Eingriff und zur Gestaltung durch jede:n Einzelne:n. Nicht Harmonie und Widerspruchsfreiheit regen individuelle Lern-, Denk- und Erkenntnisprozesse oder eine partizipatorische gesellschaftliche Dynamik an. Stattdessen kann nur eine dynamische Streitkultur, befördert durch den Mut zum Dissens, Widerspruch und Konflikt, die Lebendigkeit der Demokratie aktivieren und am Leben erhalten.

Streit – was ist das?

Thomas Beineke

„Konsens ist das Ende der Politik.“ (Mouffe, 2016)

Streit bezeichnet allgemein gesprochen eine verbale Auseinandersetzung oder eine Meinungsverschiedenheit zwischen einzelnen Menschen, gesellschaftlichen Gruppen oder politischen Parteien. Im Gegensatz zum neutralen Begriff Diskussion gilt ein Streit häufig als emotional aufgeladen – die Beteiligten sind mit einer gewissen *Leidenschaft* dabei. In der Alltagserfahrung vieler Menschen aus demokratisch verfassten Gesellschaften ist diese Leidenschaft heutzutage indessen häufig einem Gefühl von Ohnmacht und Einflusslosigkeit gegenüber den vermeintlich großen Entscheidungen der politischen Entscheidungsträger:innen gewichen. Dazu gesellt sich die Wahrnehmung der rechtlichen und institutionellen

Ordnungen als starr, anonym und unbeweglich und genauso unüberwindbar wie die Herrschaft der ökonomischen Sachzwänge. Angesichts dieser gefühlten und realen Starre stellen sich die Fragen: Was ist der Motor der Demokratie ist und wie können wir ihn (re-)aktivieren? Was treibt eigentlich den politischen Prozess an?

Gegenwärtig lässt sich als Reflex auf diese wahrgenommene Statik des Politischen der Ruf nach einer „starken Hand“ beobachten. Der zeitgenössische Populismus reagiert auf die Trägheit, Unübersichtlichkeit und Komplexität der Demokratie mit dem Wunsch, diese gleich ganz abzuschaffen: Hysterie und Emotionalisierung treten dabei an die Stelle von Besonnenheit und sachlicher Analyse. Autoritäre Lösungen und schwarz-weiße Weltbilder ersetzen eine kritische Öffentlichkeit sowie eine ergebnisoffene Streit- und Debattenkultur (Seeflén, 2025).

Will man die Möglichkeiten realer partizipatorischer Einflussnahme ausloten, um den Erfahrungen einer festgefahrenen Politik entgegenzuwirken, kann es hilfreich sein, zunächst den eigentlichen Kern von Demokratie freizulegen: *das Politische*. Mit diesem Begriff lassen sich die aktiven Prozesse von Aushandeln, Streit, Dissens und Konflikt ins Zentrum rücken – es sind diese Auseinandersetzungen, die Politik als konkrete Praxis überhaupt erst lebendig machen (Rancière, 2002). Es gilt, die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit von Meinungen und Argumenten wertzuschätzen. Dies kann sich im Alltag überall dort zeigen, wo unterschiedliche Positionen zumindest potenziell verhandelt werden könnten: am Arbeitsplatz, in der Schule oder im Wartezimmer der Hausärztin. Die gegenwärtig häufig impulshaften und einseitigen Meinungsäußerungen in den Echokammern sozialer Medien spiegeln indessen eher die Angst wider, sich überhaupt auf eine Debatte mit einem realen Gegenüber und einen Prozess vernunftgeleiteter Urteilsbildung einzulassen.

Die Fokusverschiebung auf die Produktivität des argumentativen Streits lässt sich am Beispiel des Parlaments plausibilisieren. Auf der einen Seite erscheint es als ein starrer Apparat mit festen Sitz- und Tagesordnungen, geregelten (Fraktions-)Zugehörigkeiten und geplanten Redelisten. Auf der anderen Seite kann ein Parlament in seinen besten Momenten aber auch eine offene Bühne für eine leidenschaftliche Konflikt- und Debattenkultur sein, in der die innere Dynamik von Politik sichtbar wird – das Politische.

Chantal Mouffe entwickelte ausgehend von derartigen Beobachtungen eine politische Theorie der *Agonistik* (Mouffe, 2008, 2014). Sie richtet ihren Blick auf politische Feindschaften widerstreitender Meinungen, die sie als *unvereinbare Antagonismen* bezeichnet. In einer lebendigen Demokratie gelte es, diese in Gegnerschaften zu verwandeln – in streitbare *Agonismen*. Ebenso wie Hannah Arendt bezieht sich Mouffe in ihrer Argumentation auf die griechische Antike. Dort war *Agon* als sportlicher oder musischer Wettstreit bekannt, bei dem die Kontrahenten sich nach Maßgaben eines anerkannten Regelwerks vor einem Publikum messen konnten. Übertragen auf die politische Sphäre bedeutet das,

sicherzustellen, dass alle Meinungen in einem demokratischen Rahmen die gleiche Chance haben, Gehör zu finden. Das Ziel ist eine faire und gewaltfreie Debatte anzustoßen, die nicht auf die Findung eines flüchtigen, oberflächlichen Konsenses ausgerichtet ist. Dazu müssen Mouffe zufolge auch die Austragungsorte der Debatte vervielfältigt werden. Jenseits von Parlamenten und Gerichten kann die Artikulation von Dissens und die Austragung von Streit in der Öffentlichkeit (siehe Begriff „Öffentlichkeit“) – etwa auf Marktplätzen, in Behörden, Schulen, Universitäten und Betrieben – Demokratie zu einer gemeinschaftlichen Erfahrung machen. Daran kann sich zugleich das Bewusstsein für die Produktivität agonistischer Aushandlungsprozesse schärfen. Gegensätze können zwar oft nicht aufgelöst werden, allerdings kann durch den argumentativen Streit etwas Drittes, Gemeinsames entstehen: der Demos (siehe Begriff „Demos“) – ein demokratisches Wir. In dieser Vorstellung einer streithaften und streitbaren Demokratie sind ihre zentralen Eigenschaften der Kontingenz, Umkämpftheit und inneren Konflikthaftigkeit keine Gefahr, sondern Momente ihrer Vitalität.

Wozu in der Schule streiten?

Thomas Beineke

Die Schule ist ein prädestinierter Ort, um die Produktivität von Streit sowie die Vitalität einer Dissens-Kultur zu erlernen und zu erfahren. Schüler:innen können unter anderem lernen und einüben, wie ein offener Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und ein Aushalten und Ausarbeiten von Widersprüchen möglich ist oder wie sich konkrete Streit- und Konfliktsituationen partizipativ lösen lassen. Hierzu gibt es vielfältige Möglichkeiten und Methoden.

Bereits die Inhalte des Unterrichts sind (derzeitige bzw. vorläufige) Ergebnisse des wissenschaftlichen Forschungsprozesses und unterliegen somit selbst den Kontroversen im Feld der Wissenschaft (SWK, 2024, S. 17). Die Wissenschaften, die die Unterrichtsinhalte der Schule bestimmen, sind also am Ende selbst eine ständige Suche und operieren im Modus des Fragens, des tentativen Antwortens und der Kontroverse. Im Unterricht wird also von jeher über *Strittiges* verhandelt. Eine Aufgabe, der sich Lehrende und Lernende lustvoll stellen können, ist es, das Bewusstsein dafür zu entwickeln und zugleich die Neugier auf die prüfende und streithafte Auseinandersetzung mit der Geltung von Aussagen und Behauptungen bzw. mit urteilenden Wertungen und Deutungen zu wecken (Gruschka, 2011, S. 190). Das Denken von und in Problemen sowie die Entwicklung immer neuer Problematisierungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln kann also schon im Unterricht in Reflexion auf die Inhalte den Blick für die Produktivität von Streit eröffnen.

Die Schule ist ein öffentlicher und zugleich ein geschützter Raum, in dem das Erlernen und Einüben von demokratischem Bewusstsein – und damit einer konstruktiven Streit- und Dissenskultur – im Mittelpunkt stehen sollte (SWK, 2024, S. 6). Dazu muss auch im Unterricht der erforderliche Raum geschaffen werden – etwa für spielerische Szenarien oder Methoden, welche eine vom Streit ausgelöste Dynamik für Schüler:innen erlebbar und erfahrbar machen. Eine erprobte Unterrichtsmethode ist die Inszenierung von Debatten und (Dilemma-)Diskussionen, für die es unterschiedlichste Formen gibt. Frederic Thomas beschreibt exemplarisch den Ablauf einer Debatte, in der Schüler:innen ihre argumentative Urteilsfähigkeit bilden können. Martin Mettin zeigt, wie Schüler:innen anhand von Dilemmadiskussionen Ambiguitätstoleranz und Empathie erlernen. Arife Yalniz gibt Einblick in ein konkretes Unterrichtsgeschehen und berichtet davon, wie Ressentiments mit lebendigen, faktenbasierten Debatten abgebaut werden können. In dem Planspiel „Freie Schulwahl“ skizziert Thomas Rhyner, wie Studierende die realen Mechanismen und Funktionsweisen parlamentarischer Demokratie in einem spielerischen Setting nachvollziehen und sich damit in ihre eigenen Belange einmischen lernen.

René Muxel beschreibt das Modell der „Streitschlichter:innen“, mit dem Schüler:innen in der Klassengemeinschaft selbstständig Konflikte bearbeiten können, die im Schulalltag auftreten. Der Ansatz zielt darauf ab, sich trotz Dissens in Konfliktfähigkeit und der Bewahrung von Respekt zu üben. In diese Richtung weist auch Tanja Bunzels Text: Im Schulalltag können Schülerinnen etwa durch Gewaltfreie Kommunikation, Rituale wie die „Friedenstreppe“ oder das „Konsensieren“ Konflikte konstruktiv und partizipativ bearbeiten und so gleichzeitig in einer gewaltfreien Konfliktkultur geschult werden. Als Methode des sozialen Lernens hat sich die Methode „Haus der Träume“ aus dem israelischen Demokratieprogramm *Betzavta* bewährt, in die Gunnar Meyer einen Einblick gibt. Ihr Ziel ist es, die Anreicherung der Wirklichkeit durch unterschiedliche Perspektiven in einem spielerischen Szenario zur Gestaltung von Traumhäusern erfahrbar zu machen. Till Dahlmüller stellt die Methode „Colaflasche“ vor, die als Anti-Aggressions-Training in außerschulischen Kontexten aber auch in Schulklassen Möglichkeiten bietet, besonders bei jungen Männern starke Emotionen wie Wut und Aggression zu thematisieren und zu bearbeiten.

Die Debatte

Frederic Thomas

Keywords: Meinungspluralität, Rhetorik, Perspektivenwechsel

Die Debatte ist ein effektives Mittel zur Unterrichtsgestaltung. Sie regt Schüler:innen dazu an, sich intensiv mit verschiedenen Standpunkten auseinanderzusetzen und ihre eigene Argumentationsfähigkeit zu schulen, um überzeugend zu kommunizieren. Vor allem aber meint die Methode, was ihr Wortsinn eben bedeutet: ein Streitgespräch. Dazu wird *ein* Thema oder eine Fragestellung aufgeworfen, zu der Gruppen mit konträren Positionen gebildet werden (klassischerweise Pro und Kontra). Die Zuordnung zu den Gruppen sollte bevorzugt per Zufallsverfahren erfolgen, also per Los oder Würfel. So verstanden ist die Methode eine Einführung in eine eigentlich gemeinsam geteilte Sprachpraxis. Die Schüler:innen erfahren dabei gleichsam, wie ein gelingender Streit stattfindet – ein Streit oder besser ein Gegeneinander, das mit bestimmten Regeln ausgefochten wird. Diese Regeln gelten auch, wenn beide Gruppen keine Verständigung in der Sache erreichen. Auf diese Weise erlernen Schüler:innen zugleich die Geltungsansprüche kommunikativer Regeln, ohne dass eine Schlichtung des Gegeneinander der Argumente auch sachlich glätten müsste. Ob am Ende eine Übereinkunft im Sinne eines Konsenses stehen muss, hängt dabei vom jeweiligen Unterrichtsziel ab.

Die Debatte eignet sich besonders als Übung für das Einfühlen in eine Gegenposition, die sich vom eigenen Standpunkt unterscheidet. Für gewöhnlich treten wir für uns und unsere eigene Meinung ein, da wir sie für richtig, ja oft für selbstverständlich oder gar unbestreitbar halten. Wird die Zuordnung zur Pro- oder Kontra-Gruppe jedoch dem Zufall überlassen, müssen die Schüler:innen mitunter Meinungen vertreten, mit denen sie nicht übereinstimmen. Das regt sie an, darüber nachzudenken, ob es triftige Gründe oder Gegenargumente geben kann, die diesen Standpunkt rechtfertigen – der womöglich gerade nicht der eigene ist. Indem sie sich in die Positionen, Begründungen und Wahrheitsansprüche anderer hineinversetzen und diese praktisch aushandeln, entwickeln die Schüler:innen ein demokratisches Verständnis für die gesellschaftlich faktisch gegebene Pluralität verschiedener Sichtweisen.

Möglicher Ablauf einer Debatte

1. Vorstellung der zentralen Fragestellung, zum Beispiel: „Gibt es eine menschliche bzw. ethische Verpflichtung zur Organspende?“ Im Anschluss daran stellen Lehrkraft und Schüler:innen gemeinsam erste Kernaussagen und Problem-

lagen zusammen (beispielsweise ethische Pflichten, rechtliche Rahmenbedingungen – etwa Zustimmungs- und Widerspruchslösung, konkurrierende Wertvorstellungen etc.).

2. Die Lehrkraft erläutert die grundlegenden Regeln einer Debatte: strikt nacheinander abwechselndes Sprechen von Pro und Kontra, Ausreden lassen, Zuhören, Begrenzung der Redezeit, sachlicher Sprachgebrauch. Je nach Bedarf kann es sinnvoll sein, die Techniken des stimmigen Argumentierens oder verschiedene Argumentationstypen zu wiederholen.
3. Die Lehrkraft teilt die Schüler:innen per Würfel oder Los der Pro- oder Kontra-Gruppe zu.
4. Vorbereitungsphase (mindestens eine Unterrichtsstunde): Die Schüler:innen recherchieren selbstständig, sammeln Argumente und Einwände und formulieren ein Eingangsstatement. Eine Person aus der Gruppe trägt dieses später vor. Dabei kann die Gruppe auch darauf eingehen, warum sie eine bestimmte Sichtweise vertritt (Beispiel: Die Pro-Gruppe kann erklären, warum sie eine Pflicht zur Organspende befürwortet, und vorwegnehmen, dass sie zudem für das Widerspruchsmodell votiert).
5. Durchführung: Pro Durchgang treten jeweils eine Pro- und eine Kontra-Gruppe gegeneinander an. Die streitenden Gruppen sitzen sich frontal gegenüber, die übrigen Schüler:innen (aus den aktuell nicht streitenden Gruppen) bilden das Publikum. Die Lehrkraft eröffnet das Streitgespräch und die ausgewählten Sprecher:innen der beiden Gruppen referieren jeweils ihr Eingangsstatement. Anschließend erfolgt die eigentliche Debatte im Wechsel von Rede und Widerrede. Optional endet jede Gruppe mit einem Abschlussfazit.

Bei einer Leistungsbewertung ist sinnvoll, die Einhaltung der Regeln (siehe Punkt 2) zu bewerten.

Zum Weiterlesen

Pfeifer, M. (2024). Über Urteile und Argumente urteilen. *Ethik & Unterricht*, 4, 18–23.

Raters, M.-L. (2024). *Ethisches Argumentieren*. J. B. Metzler.

Vortrag zum Debattieren im Unterricht von Monika Waldis Weber: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#waldis

Dilemmadiskussionen

Martin Mettin

Keywords: Empathie, Dilemma-Methode, Ambiguitätstoleranz

In einer Zeit sich verschärfender Debatten ist die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit auszuhalten und reflektierte Urteile zu bilden, eine zentrale demokratische Kompetenz. Mit der Dilemma-Methode können Schüler:innen lernen, unterschiedliche Positionen anzuerkennen – als Basis eines demokratischen Zusammenlebens. Sie entwickeln dabei Empathie und zugleich einen eigenen moralischen Kompass.

Fünf methodische Zugänge

Schüler:innen sollen in einer komplexen Welt selbstbestimmte Entscheidungen treffen können. Dazu muss Schule ihnen die Gelegenheiten bieten, ihre Urteilskraft auszubilden. Dilemmadiskussionen ermöglichen genau das: Sie konfrontieren Lernende mit Situationen, in denen es keine eindeutig richtige Lösung gibt, sondern verschiedene Werte und Perspektiven gegeneinander abgewogen werden müssen. Grundlage für solche Diskussionen sind Dilemma-Szenarien, bei denen zwei ethische Prinzipien, Handlungsoptionen oder Werte miteinander konfliktieren.

Nach Ekkehard Martens (2012) gibt es fünf philosophische Methoden, die zur diskursiven Erschließung solcher Szenarien eingesetzt werden können:

1. *Die phänomenologische Methode* lenkt den Blick auf das unmittelbare Erleben: Wie fühlt es sich an, in einem Dilemma zu stecken? Woran kann man das erkennen?
2. *Die hermeneutische Methode* versucht, die Situationen und Perspektiven der Beteiligten zu verstehen und zu interpretieren: Welche Beweggründe haben sie? Sind diese nachvollziehbar?
3. *Die analytische Methode* schärft das logische Denken: Sind die Argumente für die unterschiedlichen Positionen überzeugend?
4. *Die dialektische Methode* fördert die Fähigkeit, verschiedene Positionen gegeneinander abzuwägen und in einen produktiven Dialog miteinander zu bringen. Dabei sollten Schüler:innen nicht ihre eigene Position vertreten, sondern auch andere Sichtweisen verstehen und Ambiguitätstoleranz entwickeln.
5. *Die spekulative Methode* ermutigt zum kreativen Denken, zur Suche nach möglichen Lösungswegen und Alternativen. Dabei öffnet sich der Raum für innovative Ansätze jenseits eines Entweder-oder-Denkens.

Praxistipp: Ein mehrdimensionales Dilemma

Das folgende Szenario eignet sich für unterschiedliche Altersstufen, je nach Ausgestaltung von der 4. Schulstufe bis zur Oberstufe:

Die Schulgemeinschaft steht vor der Entscheidung, ob ein zusätzliches Budget für digitale Ausstattung verwendet werden soll oder für einen Schulgarten. Über das Sammeln von Pro- und Kontra-Argumenten hinaus ermöglicht die Anwendung der skizzierten fünf Methoden ein differenziertes Bild:

1. Wie fühlt es sich an, wenn die eigene Präferenz übergangen wird?
2. Warum könnten bestimmte Personen(gruppen) die digitale Ausstattung oder den Schulgarten bevorzugen? Welche Bedürfnisse spielen dabei eine Rolle?
3. Welche Argumente gibt es für beide Optionen? Welche Werte stehen jeweils hinter den Positionen?
4. Lässt sich der Widerspruch auflösen? Kann der Dissens vielleicht sogar produktiv sein?
5. Gibt es kreative Lösungen, die Elemente von beiden Optionen miteinander verbinden?

Die Umsetzung kann zunächst in Kleingruppen erfolgen. Dabei betrachten die Schüler:innen jeweils eine der Perspektiven vertieft. Nach der Gruppenarbeit werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und diskutiert. Für die phänomenologische (1.) und dialektische (4.) Methode bietet sich ein kurzes Rollenspiel an, bei dem Lernende in die Rollen verschiedener Mitglieder der Schulgemeinschaft schlüpfen. Besonders wirksam ist es, wenn Schüler:innen in dieser Phase zunächst eine Position vertreten müssen, die nicht ihrer eigenen (spontanen) Meinung entspricht. Das fördert ihre Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Fazit: Empathie entsteht im Miteinander

Wenn sich Schüler:innen in ihr Gegenüber hineinversetzen, lernen sie, dass hinter abweichenden Positionen nicht zwangsläufig böse Absichten stehen, sondern dass es oftmals unterschiedliche Werteprioritäten und Lebenserfahrungen gibt. Diese Empathie lässt sich nicht theoretisch vermitteln. Sie entwickelt sich vielmehr in der aktiven Auseinandersetzung mit moralischen Herausforderungen (Mettin, 2024). Die fünf philosophischen Methoden nach Martens fördern nicht nur analytisches Denken, sondern auch jene emotionalen und sozialen Kompetenzen, die für ein demokratisches Miteinander unerlässlich sind.

Zum Weiterlesen

Martens, E. (2012). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Siebert.

Mettin, M. (2024). Auf der Suche nach einem Kompass. In M. Rechenauer, K. Staudacher, D. Winter & N. Zuber (Hrsg.), Rationalität – Freiheit – Verantwortung (S. 151–163). De Gruyter Brill.

Vortrag zur Arbeit mit Dilemmata von Horst Biedermann: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#biedermann

Freie Schulwahl

Thomas Rhyner

Keywords: Planspiel, Schulsystem, Parteigründung

Im März 2008 fand an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen das (bisher nicht veröffentlichte) demokratiepädagogische Planspiel „Freie Schulwahl“ statt. Bei dem viertägigen Projekt sollten Lehramtsstudierende den Verlauf politischer Auseinandersetzungen relativ realistisch erleben, Funktion und Vorgehensweise eines Parlaments kennenlernen, Prozesse der Meinungsbildung erleben, die Merkmale staatlicher und privater Schulen erfassen, über das staatliche Schulmonopol diskutieren sowie ihr bildungspolitisches Bewusstsein stärken. Am Ende des Planspiels befand die Gemeinschaft der Studierenden darüber, ob sie die freie Schulwahl auch in der Realität würde einführen wollen.

Von der Arena zur Volksabstimmung

Das Planspiel basiert auf der Annahme, dass die fiktive Volksinitiative *Freie Schulwahl für unsere Kinder – kein Bildungsmonopol des Staates!* genügend Unterschriften eingereicht hatte und für gültig erklärt wurde. Sie sieht vor, dass Eltern für ihr Kind die passende Schule wählen können – ob staatlich oder privat. Die pro Kind und Schuljahr vorgesehenen staatlichen Bildungsausgaben sollen demnach in Form eines Gutscheins an die gewählte Schule gehen.

Zur thematischen Einführung diskutierten verschiedene Vertreter:innen aus dem realen Leben in der Arena – einer moderierten Podiumsdiskussion. Ein Vertreter der Wirtschaft sowie eine Vertreterin des Vereins *Elternlobby Schweiz* argumentierten für die Einführung der freien Schulwahl, der für Bildung zuständige Regierungsrat und eine Kantonsrätin argumentierten dagegen. Die anwesenden Studierenden konnten sich alle Argumente anhören und mit den Gästen diskutieren. Nach der Arena begann das Planspiel: Die Studierenden wählten drei Vertreter:innen in den Regierungsrat. Dazu bildeten sie Parteien aus dem gesamten Spektrum von links-progressiv bis rechts-konservativ. Andere Studierende

schlossen sich in Lobbygruppen zusammen (etwa in der *Vereinigung der Freien Schulen*). Außerdem gab es Studierende, welche die Zeitung „Tagesgeflüster“ herausgaben (siehe Abbildung 21) oder als sogenannte Hofnarrinnen und -narren das Planspiel mit politikbrettistischen Einlagen auflockerten.



Abbildung 21: Titelseite der 2. Ausgabe der Zeitung „Tagesgeflüster“ (Foto: Thomas Rhyner).

Zu Beginn des Planspiels mussten sich die Beteiligten relevante Informationen von entsprechenden Personen, Medien oder Institutionen aus dem realen Leben beschaffen. Mitte der Woche bildeten die Mitglieder der Lobbygruppen und Parteien ein überparteiliches Pro-und-Kontra-Komitee. Gegen Ende des Planspiels erarbeitete der fiktive Kantonsrat nach intensiver Parlamentsdebatte eine Empfehlung für die abschließende Volksabstimmung. Die Volksabstimmung wurde zweimal durchgeführt. Bei der ersten Abstimmung lief das Planspiel noch – hier

stimmten die Studierenden entsprechend ihrer Rolle im Planspiel ab. Nachdem das Planspiel offiziell beendet worden war und die Studierenden ihre persönliche Meinung kundtun konnten, wurde erneut abgestimmt. Bei beiden Abstimmungen lehnten die Studierenden die Volksinitiative mehrheitlich ab.

Lernerträge

Zum Abschluss der interdisziplinären Studienwoche konnten die Studierenden ihre Lernerträge einschätzen. Auf einer Skala von 1 (sehr geringer Lernertrag) bis 6 (sehr hoher Lernertrag) gab es die besten Bewertungen für das Planspiel als erweiterte Lehr-Lern-Form (Durchschnittswert 5,35) sowie für das Argumentieren zur freien Schulwahl (Durchschnittswert 5,31). Die Lernerträge zu den Präsentations- und Überzeugungskompetenzen sowie zum dazugewonnenen Wissen über politische Prozesse erhielten eine durchschnittliche Bewertung von 5,0.

Zum Weiterlesen

Erklärvideo Planspiel: www.youtube.com/watch?v=YNDhaJFnUjI

Anerkennung

Arife Yalniz

Keywords: Urteilsbildung, faktenbasiertes Debattieren, Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung

In diesem Beispiel schildere ich meine Bemühungen um eine demokratische Erziehung in einer Leipziger Oberschule, in der viele Schüler:innen aus prekären Verhältnissen kommen und/oder eine Migrationsgeschichte haben. Das Beispiel legt besonders Augenmerk auf den Umgang mit Ressentiments und rechten bzw. reaktionären Gesinnungen von Schüler:innen. Es betont, wie wichtig gerade in einer streithaften Debatte die permanente Einforderung rationaler Argumente, eine differenzierte Urteilsbildung durch Wissenserweiterung sowie die Perspektivenübernahme sein kann.

Ich habe einen Schüler Max, der mir mittlerweile sehr ans Herz gewachsen ist. Er kommt aus einer rechtsgesinnten, konservativen deutschen Familie. Vor vier Jahren übernahm ich die Klasse in Deutsch – Max lehnte mich damals massiv ab. Vermutlich kann ich seine Ablehnung auf meine eigene Migrationsgeschichte zurückführen. In seinem Weltbild existiere ich eigentlich gar nicht, erst recht nicht als migrantische Frau, die eine Autoritätsperson ist, ihm Noten gibt und ihm vorschreibt, seine Hausaufgaben zu machen.

Mit der Zeit lernte ich durch Max sehr viel: Ich lernte, ihn immer mehr anzuerkennen und ihn trotz seiner (radikalen) Ansichten zu respektieren. Ich forderte ihn immer wieder auf, seine teils stark rassistisch-populistischen Aussagen zu reflektieren und konstruktiv darüber zu debattieren. Konkret bedeutete das die Aufforderung an Max, seine Aussagen erst mal zu begründen und auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen, bevor er sie vertrat. Im Ethikunterricht erklärte ich den Schüler:innen die Wichtigkeit von Urteilsbildung. Diese kann nur auf der Grundlage von fundiertem Wissen über eine Sache stattfinden. Dieses Wissen eigneten sich die Jugendlichen über Recherchen an. Sie lernten, Quellen herauszusuchen und diese zu nennen. Sie lernten das Zitieren aus Quellen. Im Deutschunterricht forderte ich beim Thema Berichte und Fake News dieselbe Klasse auf, sich Zeitungsartikel durchzulesen und sich Statistiken anzuschauen – also quasi wissenschaftsnah zu arbeiten.

In der 9. Schulstufe übten die Schüler:innen dialektische Erörterungen: Ich gab ihnen das Handwerkszeug mit, um stichhaltige Argumente zu formulieren und zu entfalten. Es gab oft Situationen, in denen ich den Jugendlichen den Raum gab, zu diskutieren. Das führte dazu, dass andere Schüler:innen Max mit seinen radikalen Äußerungen überstimmten. Unter anderem übertrug ich die Moderation an jene, die lautstark mit ihm diskutierten.

Ich lernte für mich selbst, Max nicht wegen seiner Anschauungen persönlich abzulehnen, sondern ihn weiterhin als meinen Schüler zu betrachten – ihn so zu akzeptieren, wie er ist und ihm keinen „Nazi-Stempel“ auf die Stirn zu geben. Er bekam eine Chance von mir und ich fing an, ihn zu mögen. Er spürte meine Wertschätzung und meinen Respekt gegenüber seiner Person. Ich zeigte ihm dies durch kleine Gesten, wie ein Lächeln, Smalltalk zwischendurch oder indem ich ihn bei Fragen ernst nahm. Für mich persönlich funktioniert Demokratiebildung auf vielen verschiedenen Ebenen, aber bei diesem Beispiel fängt sie mit der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung an und eben damit, auch Haltungen auszuhalten, die meinem eigenen Welt- und Menschenbild widersprechen. Ich lernte daraus, dass es sich lohnt, auch befremdliche Meinungen auszuhalten. Dabei gilt es allerdings, bei menschenverachtenden Aussagen klare Grenzen zu setzen und diese auch zu begründen. Beispielsweise gefiel Max im Ethikunterricht ein Arbeitsblatt zum Thema Familienformen nicht, da die Jugendlichen dabei auch sogenannte Regenbogenfamilien kennenlernten. Max regte sich sehr darüber auf und verweigerte seine Mitarbeit im Unterricht. Sein Mitschüler Leo stieg mit ein und wollte dem Unterricht ebenfalls nicht mehr folgen. In dieser Situation gab ich meine Unterrichtsplanung auf und fragte die beiden, was denn konkret das Problem sei. Max sagte, er könne nicht mehr hören und sehen, wie viel Platz „diese Homos“ einnähmen. Ich erwiderte: „Wir können gerne darüber diskutieren, nur habe ich die Bitte mit mir sachlich zu diskutieren, denn bei Beleidigungen bin ich raus.“ Max fing an zu erklären, dass ihm die sexuelle Orientierung der Menschen egal sei, da jeder das machen soll, worauf er oder

sie Lust hat. Ich griff sein Wort auf und paraphrasierte: „Also verstehe ich dich richtig: Du bist gar nicht gegen Homosexuelle, ja?“ Max antwortete: „Nein, bin ich nicht und das habe ich nie gesagt!“ Ich erwiderte: „Gut, dann haben wir den Punkt erst mal geklärt. Und was ist dein konkretes Problem, denn ich will verstehen, wie du denkst und weshalb dich die ‚Überpräsenz‘ stört.“ Max erklärte mir, er habe das Gefühl, dass queere Menschen in Deutschland doch sicher seien und nur Aufmerksamkeit wollten. Er verstehe nicht, weshalb sich Deutschland beispielsweise bei der Fußball-Weltmeisterschaft in Qatar bei diesem Thema einmische und warum der deutsche Schiedsrichter mit einer Regenbogenflagge am Arm herumlaufe. Wir müssten doch die dortigen Regeln beachten, wieso müsse Deutschland sich da wieder einmischen. Ein anderer Schüler, Philip, setzte ein und argumentierte: „Queere Menschen haben nicht überall die gleichen Rechte, ich glaube, deshalb setzt Deutschland ein Statement.“ Darauf entgegnete Max: „Aber die werden doch nicht getötet oder so.“ An diesem Punkt schritt ich ein: „Doch, leider stimmt das, was Philip sagt: Jetzt neulich kam ein neues Gesetz heraus in Uganda, dass wegen Homosexualität die Todesstrafe eingesetzt werden darf. Das ist eine Menschenrechtsverletzung, [...] queere Menschen werden auch noch in Deutschland diskriminiert, körperlich angegangen, deshalb gehen so viele auf die Straße.“ Nach einer Weile diskutierten alle Schüler:innen weiter. Ich schritt nur ein, wenn es notwendig war. Am Ende sagte Max zu mir: „Sie können eh meine Meinung nicht ändern, Frau Yalniz!“ Ich erwiderte, dass ich das eh nicht beabsichtige, denn „sonst würde ich euch das Denken verbieten und euch die Freiheit nehmen, eigene Gedanken zu kreieren.“ Max schaute mich fragend an und ich fuhr fort: „Was ich auf jeden Fall versuche, euch mit auf den Weg zu geben, ist, dass ihr lernt, euch zu trauen, eigene Gedanken zu denken. Nicht die Gedanken aus den Medien, aus der Schule und von zu Hause zu übernehmen, sondern aus euch heraus gedachte Gedanken. Mehr will ich nicht.“ Damit war die Ethikstunde zu Ende. Max kam nochmals auf mich zu und ich bedankte mich bei ihm für die Diskussion, die ich persönlich sehr wichtig finde, und sagte, dass für genau so etwas Raum im Ethikunterricht ist.

Es lohnt sich, als Lehrkraft mutig zu sein, denn das ermöglicht es, über Themen zu diskutieren, die sonst ungerne thematisiert werden (Kontroversitätsgebot). Die Schüler:innen können so lernen, dass sie Gedanken erst mal aussprechen können, dass andere diese dann wiederum kritisch betrachten und man eventuell selbst zum Nachdenken gezwungen wird, wenn einem die eigenen Mitschüler:innen widersprechen: Wieso wenden sie sich gegen meine Gedanken? Was ist daran falsch oder sogar menschenverachtend? Deshalb ist Demokratiebildung an Schulen ein Lehr- und Lernprozess für *alle* Beteiligten. Eine wichtige Erkenntnis aus dieser Klasse war für mich, dass Moralisieren mich in meiner politisch-pädagogischen Arbeit nicht weiterbringt, eher im Gegenteil: Bestimmte Schüler:innen reagieren darauf mit Abwehr.

Zum Weiterlesen

Debatten im Unterricht – Ablauf und Themen: www.jugend-debattiert.de/debatte-themen

Podcast von *Jugend debattiert*: shows.acast.com/streitcafe

Film zum Wettbewerb *Jugend debattiert* 2024: www.youtube.com/watch?v=xmFXHa4mGdw

Streitschlichter:innen

René Muxel

Keywords: Streitschlichter:innen, soziales Lernen, Konfliktbewältigung

Streit gehört zum Schulalltag. Lehrkräfte und Schüler:innen stehen immer wieder vor der Herausforderung, mit Konflikten produktiv umzugehen. Anstatt Streitigkeiten autoritär zu lösen, habe ich mich in meiner Funktion als Klassenvorstand bewusst für einen partizipativen Ansatz entschieden: In meinen Klassen habe ich regelmäßig ein Modell der Mitverantwortung etabliert. Dabei werden zwei Streitschlichter:innen gewählt, die als neutrale Vermittler:innen innerhalb der Klassengemeinschaft fungieren und dabei unterstützen, Konflikte frühzeitig zu erkennen und gemeinsam mit allen Beteiligten Lösungen zu erarbeiten. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, die Eigenverantwortung der Schüler:innen zu stärken, das soziale Klima in der Klasse zu fördern und demokratische Prinzipien im schulischen Alltag erlebbar zu machen.

Die Wahl der Streitschlichter:innen – ein Vertrauensprozess

Da es schon in den ersten Wochen des Schuljahres immer wieder zu Streitigkeiten in der Klasse gekommen war, begann der Prozess mit einer Reflexion über den Umgang mit Streit. Dabei standen die Fragen im Vordergrund: Was ist Streit? Wie kann man ihn fair lösen? Die Schüler:innen diskutierten anhand von Bildkarten und persönlichen Beispielen aus ihrem Alltag. Diese Auseinandersetzung half den Kindern, unterschiedliche Sichtweisen kennenzulernen und entsprechend Empathie für Andersdenkende sowie ein gemeinsames Verständnis von Konfliktbewältigung zu entwickeln. In diesem Rahmen führte ich das Konzept der Streitschlichtung ein: Zwei Schüler:innen übernahmen dabei die Rolle von Mediator:innen und halfen ihren Mitschüler:innen, Streit auf eine respektvolle Weise zu lösen.

Die Wahl der Streitschlichter:innen erfolgte demokratisch für den Zeitraum eines Halbjahres. Jede:r Schüler:in konnte sich zur Wahl stellen, sofern er oder sie sich dieser Verantwortung gewachsen fühlte. Eine *zentrale Voraussetzung war Vertrauen* – sowohl das Vertrauen der Klasse in die gewählten Personen

als auch das Vertrauen der Lehrperson in die Fähigkeiten der Kinder. Daher galt es auch, den Begriff des Vertrauens zu klären und dessen Bedeutung zu erläutern. Den Schüler:innen wurde dadurch sehr rasch klar, dass sich nicht alle Mitschüler:innen als Streitschlichter:in anboten. In einer Wahl entschied sich die Klasse für zwei Schüler:innen. Diese übernahmen die Rolle für ein Schulhalbjahr. Für das zweite Halbjahr erfolgte eine neue Wahl, bei der sich aber auch die bisherigen, bewährten Streitschlichter:innen erneut zur Wahl stellen durften.

Zuhören, moderieren, vermitteln

Um die Rolle als Streitschlichter:in kompetent ausfüllen zu können, durchliefen alle Schüler:innen im Rahmen des sozialen Lernens eine Schulung. Sie lernten aktives Zuhören, unparteiisches Vermitteln und das Entwickeln von Lösungen, aber auch, wie sie *sich selbst in emotional aufgeladenen Situationen ruhig und sachlich verhalten*. Dabei halfen Übungen mit Rollenspielen und Reflexionsrunden.

Um eine Diskussion über dieses Thema anzuregen, bietet sich die Übung „Gedankensplitter“ an. Ausgangspunkt ist ein gemeinsam gesehener Film, eine Geschichte oder eine Situation, in der es zum Streit kam. Dazu notiert jede:r Schüler:in auf Kärtchen Gedanken oder Stichworte, die ihr oder ihm spontan dazu einfallen (pro Karte ein Stichwort). Anschließend stellt jede:r ihre oder seine Gedanken vor. Diese können die Schüler:innen direkt passenden Kategorien zuordnen. Diese Kategorien sollten zur Diskussion oder zu weiteren Aktionen überleiten, etwa zur Sichtbarmachung von Maßnahmen, die Streits vorbeugen können.

Ein konkretes Beispiel dafür ist die Übung „Aller Anfang...“: Dabei hängt die Lehrperson in der Klasse Bildkarten, Zeitungsartikel oder angefangene Sätze auf, die sich auf das Thema Streit beziehen. Die Schüler:innen wählen eines dieser Dinge und in den dadurch entstehenden thematischen Gruppen können diese sich frei über das Gesehene oder Gelesene austauschen. Anschließend fasst die Lehrperson mithilfe der Schüler:innen das Ausgetauschte im Plenum nochmals mündlich zusammen. Bei einer anderen Variante können die Schüler:innen auf leeren Blättern unter den Bildkarten etc. ihre Gedanken notieren.

Eine Idee für ein Rollenspiel, das aktives Zuhören, unparteiisches Vermitteln und die Entwicklung von Lösungen fördern kann, ist der „kontrollierte Dialog“. Dazu bilden sich Kleingruppen von je drei Schüler:innen. Anschließend unterhalten sich zwei von ihnen über einen (fiktiven) Konflikt. Dabei sollen die Schüler:innen immer zuerst die Aussagen des Gegenübers sinngemäß wiederholen, bevor sie darauf reagieren. Die dritte Person kontrolliert genau, ob das eingehalten wird, unterbricht aber das Gespräch nicht. Im Nachhinein reflektiert die Kleingruppe zu dritt, wie es allen ergangen ist und was in einer Konfliktsituation hilfreich sein könnte.

Streitschlichtung im Schulalltag

Ein typischer Fall: Zwei Schüler:innen sind in der Pause in einen Streit über ein gemeinsames Fußballspiel geraten. Beide fühlten sich unfair behandelt und weigerten sich, weiter miteinander zu sprechen. Anstelle einer Lehrperson wurden die Streitschlichter:innen hinzugezogen. Sie führten die beiden Streitenden an einen ruhigen Ort auf dem Schulgelände und eröffneten das Gespräch mit klaren Gesprächsregeln – beispielsweise Ausreden lassen, Ich-Botschaften verwenden oder keine Schuldzuweisungen tätigen. Sie hörten sich die beiden unterschiedlichen Perspektiven aufmerksam an, fragten bei Unklarheiten nach und signalisierten durch aktives Zuhören, dass sie beide Seiten ernst nehmen.

Anschließend erarbeiteten sie gemeinsam Lösungswege, die für beide Parteien akzeptabel waren. In diesem konkreten Fall einigten sich die Schüler:innen darauf, in der nächsten Pause das Fußballspiel mit klareren Regeln neu zu beginnen, eine neutrale Spielleitung zu benennen und im Vorfeld gemeinsam zu klären, was als Foul gewertet wird.

Die Lehrperson hielt sich bei dem Prozess bewusst im Hintergrund. Wichtig war, dass die Streitenden die Streitschlichter:innen als authentische, gleichaltrige Vermittler:innen wahrnehmen und dass diese die Konfliktlösung eigenverantwortlich gestalten konnten.

Vom Streiten lernen – hin zu einer konstruktiven Streitkultur

Streit wird oft als negativ betrachtet, doch er bietet auch Chancen: Schüler:innen können das Aushandeln von Meinungen lernen, Empathie entwickeln und eine konstruktive Debattenkultur erlernen. Meine Erfahrung zeigt, dass Schüler:innen sowohl ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln als auch die Dynamik in der Klasse positiv beeinflussen. Durch das Vorbild der Streitschlichter:innen animieren sie auch andere dazu, respektvoller mit Konflikten, aber auch mit sich selbst umzugehen.

Der Ansatz fördert somit nicht nur eine friedlichere Klassengemeinschaft, sondern auch ein demokratisches Grundverständnis. Die Schüler:innen erleben, dass ihre Stimme gehört wird und dass sie selbst zur Lösung von Problemen beitragen können. Als zentrales Element der Schulkultur kann das Konzept zu einem achtsamen, respektvollen und selbstverantwortlichen Miteinander beitragen.

Zum Weiterlesen

De Gruben, B. (2023). Das eigene Verhalten erkennen für eine bessere Konfliktbearbeitung. *mateneen*, 8, 11–15. doi.org/10.25353/ubtr-made-7f43-3386

Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996). *Konflikte selber lösen*. Verlag an der Ruhr.

Götzinger, M. & Kirsch, D. (2004). *Grundschul Kinder werden Streitschlichter*. Verlag an der Ruhr.

Konflikte als Chance

Tanja Bunzel

Keywords: Konfliktfähigkeit, gewaltfreie Kommunikation, Konsens

Konflikte gehören zum Schulalltag. Sie können genutzt werden, um demokratische Kompetenzen zu fördern, wenn wir sie nicht nur lösen, sondern als Lernprozess gestalten. Konflikte bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen auszuhalten, eigene Anliegen zu vertreten, andere Perspektiven nachzuvollziehen und gemeinsam tragfähige Lösungen zum Wohle aller zu finden. Oft greifen Lehrkräfte sehr früh regulierend ein oder lösen einen Konflikt schnell selbst, anstatt den Schüler:innen Raum dafür zu lassen. Das mag zunächst vielleicht zur Leichtigkeit beitragen, doch vergeben wir damit eine große Chance. Wenn wir partizipative Konfliktlösungsprozesse ritualisieren, werden die Schüler:innen diese bald selbst einfordern und die Lehrkraft kann sich mehr und mehr zurücknehmen. Die Kinder oder Jugendlichen erleben, dass sie selbst gefragt sind und ihr Miteinanderleben gestalten können. Zusätzlich wächst ihr gegenseitiges Vertrauen. Die Klasse entwickelt sich zu einem sicheren Ort, was sich auch positiv auf das Lernklima, die Motivation und die Leistungsfähigkeit auswirkt.

Ein zentrales Element ist dabei die *Gewaltfreie Kommunikation* nach Marshall B. Rosenberg (2013). Sie hilft, Konflikte ohne Schuldzuweisungen zu klären und wirklich zuzuhören. Die vier Schritte sind:

1. *Beobachten ohne zu bewerten:* „Ich habe gehört, dass du ...“
2. *Eigene Gefühle ausdrücken:* „Ich fühle mich ...“
3. *Bedürfnisse erkennen:* „Mir ist wichtig, dass ...“
4. *Bitten formulieren, anstatt zu fordern:* „Kannst du ...?“

Diese Struktur fördert Verständnis, Deeskalation und konstruktive Lösungen.

Wir können diese Gedanken unter anderem mit folgenden Modellen in den Schulalltag integrieren: Die *Friedenstreppe* ist ein bewährtes Ritual für Streitgespräche, das Schüler:innen selbstständig durchführen können. Der Ablauf ist folgender:

1. Schüler:in A schildert die eigene Sichtweise, Schüler:in B spiegelt, was er oder sie verstanden hat und umgekehrt.
2. Schüler:in A äußert ein Gefühl und worum es wirklich geht. Schüler:in B spiegelt, was er oder sie verstanden hat und umgekehrt.
3. Schüler:innen A und B suchen gemeinsam nach einer Lösung.

Die Ritualisierung der Friedenstreppe fördert schon in der Grundschule in hohem Maße Eigenverantwortung und Konfliktlösekompetenz. Die Struktur hilft den Schüler:innen, aufeinander zu hören, achtsam miteinander umzugehen und gemeinsam eine gute Lösung zu finden.

Konsensieren statt Mehrheitsentscheid

- Nicht die Mehrheit entscheidet, sondern die Lösung mit dem geringsten Widerstand.
- Jede:r kann Bedenken äußern, bevor eine Entscheidung getroffen wird.
- Alle wissen um die O. K.-Zone und deren Vorteil für eine gute Lösung. Effekt: Alle werden gehört, nachhaltige Lösungen entstehen.

Demokratie braucht Konflikte – und den richtigen Umgang damit

Streit und Meinungsverschiedenheiten sind keine Hindernisse, sondern eine Chance für demokratisches Lernen. Wer früh übt, zuzuhören, Bedürfnisse zu erkennen und tragfähige Lösungen zu finden, entwickelt eine Kernkompetenz für die Gesellschaft von morgen.

Zum Weiterlesen

Rosenberg, M. B. (2013). *Erziehung, die das Leben bereichert*. Junfermann.

Systemisches Konsensieren: igeltraum.de/systemisches-konsensieren

Praxisbericht zum Systemischen Konsensieren: igeltraum.de/wp-content/uploads/derigeltraum-2.pdf

Haus der Träume

Gunnar Meyer

Keywords: *Betzavta*, Gemeinschaft, Meinungspluralität

Wir wachsen in einer Welt auf, in der wir auf Konkurrenz getrimmt werden. Unser Wirtschaftssystem spiegelt sich in Spielen, in unseren Kinderzimmern und auch in unseren Erwachsenen-Runden wider. Doch was, wenn spielerisches demokratisches Lernen uns stattdessen einen lustvollen Ausblick auf eine andere Welt im Hier und Jetzt ermöglicht?

Dazu möchte ich ein Beispiel aus dem israelischen Demokratietrainingsprogramm *Betzavta* (Ulrich et al., 1997) vorstellen. Das Adam-Institut in Jerusalem entwickelte *Betzavta* (das hebräische Wort für „zusammen“) in den 1980er Jahren

als Reaktion auf den gesellschaftlichen Rechtsruck der israelischen Gesellschaft. Anstoß war der Angriff eines Rechtsradikalen auf eine Friedensdemonstration mit einer Handgranate.

„Das Haus meiner Träume“ ist der verheißungsvolle Titel der Übung, die folgendermaßen abläuft: Neben Stiften und einem Blatt Papier (DIN-A4) bekommen die Teilnehmer:innen die Aufgabe, ihr individuelles Traumhaus zu malen. In einem zweiten Schritt werden sie in Kleingruppen von drei bis fünf Personen eingeteilt und gebeten, sich ihre Häuser gegenseitig vorzustellen. Im dritten Schritt tragen sie diese auf einem Blatt (DIN-A3) zusammen. Dafür sind Scheren, Klebestifte und etwas Zeit vorgesehen.

Was passiert? Der anfängliche Moment der Konkurrenz – „ich will mein Haus durchsetzen“ – weicht dem Verständnis der Teilnehmer:innen, was hinter ihren Werken steht. Sie erkennen eigene übersehende Bedürfnisse in den Bildern der anderen (an), nach einigen Scherenschnitten entsteht eine Fusion der Werke, ein Mehr an Bedürfnisbefriedigung, als es jede:r einzeln geschafft hätte. Das anfängliche „Me first“ weicht einem *betzavta*, ohne dass dabei das regressive Moment von Gemeinschaft als Zwang greift.

Diese Übung ist für Groß und Klein geeignet – das Zeichnen macht allen Spaß, die künstlerische Beschäftigung und Frage nach den eigenen Bedürfnissen ist über Generationen hinweg eine Freude. *Betzavta* arbeitet mit realen Erfahrungen in spielerischen Settings. In der Auswertungsrunde werden diese auf das eigene Leben übertragen. Der Erfahrung nach wird der Austausch zu einem größeren *Wir*, als es das eigene *Selbst* je hätte werden können. Es bedeutet, dass das Individuum in der Gemeinschaft nicht untergeht (wie im Faschismus), sondern durch den Austausch, die Berücksichtigung aller Interessen und eventuell durch das Eingehen echter Kompromisse etwas dazugewinnt.

In der Auswertung werden die vier Schritte der demokratischen Entscheidungsfindung des *Betzavta*-Programms aufgezeigt. Diese bringen den Teilnehmenden das Erlebte konzeptionell näher:

1. Klärung: Ist der Konflikt (oder auch Dissens) ein scheinbarer¹ oder ein echter? Falls Letzteres, dann:
2. Suchen nach kreativen Lösungen zur Aufhebung des Konflikts oder Dissenses. Falls dies nicht klappt, dann:
3. Findung eines echten Kompromisses, der die Freiheit aller gleichsam einschränkt. Falls auch dies nicht klappt, dann:

1 Scheinbarer Konflikt meint, dass dieser nach einer Klärung der verschiedenen Bedürfnisse gar nicht mehr besteht. So könnte sich beispielsweise bei einem Streit über einen Kürbis herausstellen, dass eine Person das Fruchtfleisch für eine Suppe, eine andere Person Schale für Halloween und eine dritte Person die Kerne benötigt. Alle können bekommen, was sie wünschen, es besteht kein echter Konflikt.

4. Findung eines Mehrheitsentscheids, der die Freiheit der Beteiligten ungleich einschränkt.

Bemerkenswerterweise kann dieses spielerische Setting auf ein strukturelles Defizit unseres heutigen Demokratieverständnisses hinweisen: Bei demokratischen Entscheidungen wird häufig nur der letzte Schritt vollzogen, der am stärksten Freiheiten einschränkt. Die voraussetzungsreichen und komplexen Vorgänge der ersten drei Schritte, welche die größtmögliche Freiheit für alle gewährleisten sollen, bleiben dagegen meist unberücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit dem *Betzavta*-Programm bietet hier einen versprechenden und erfrischenden Ausweg – den es zu beschreiten lohnt.

Zum Weiterlesen

Maroshek-Klarman, U. & Rabi, S. (2015). Mehr als eine Demokratie. Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/mehr-als-eine-demokratie

Ulrich, S., Henschel, T. R. & Oswald, E. (1997). Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Bertelsmann Stiftung.

Thematisierung von Wut

Till Dahlmüller

Keywords: Kritische Männlichkeit, Umgang mit Gefühlen, Gewaltprävention

Jungen und junge Männer sehen sich häufig mit körperlichen und emotionalen Anforderungen ausgesetzt – etwa stark, rational, souverän und kontrolliert zu sein. Diese Werte und Verhaltensweisen werden vielfach mit Männlichkeit assoziiert. Orientieren sie sich an diesen Anforderungen, um von ihrem Umfeld als männlich anerkannt zu werden, verengt sich häufig auch das Spektrum an Gefühlen, die sie empfinden, an sich selbst erkennen, benennen oder ausdrücken. Gefühle, die mit Schwäche oder Passivität – und damit kulturell codiert mit Weiblichkeit – assoziiert sind, werden hingegen unsichtbar. In Streits oder Auseinandersetzungen bleibt Jungs und jungen Männern häufig nur Wut als sozial akzeptiertes Gefühl. Diese mündet nicht selten in Gewalt.

Die Methode „Colaflasche“ (in Anlehnung an Dahlmüller et al., 2023) macht es möglich, sowohl Alternativen zu Gewalthandeln zu erarbeiten als auch mit Wut assoziierte Gefühle wie Trauer, Ohnmacht oder Angst besprechbar zu machen. Anhand der Metapher einer geschüttelten Cola-Flasche werden Schüler:innen angeregt, darüber zu reflektieren, was sie wütend macht und wie sie ihre Wut herauslassen können, ohne sich oder anderen Gewalt anzutun. Die

Methode ist keineswegs beschränkt auf die Arbeit mit Jungen oder jungen Männern, da es allgemein um das Thema Wut geht.

Zu beachten ist, dass die Übung belastend sein kann für einige Teilnehmer:innen, die wiederholt starke, impulsive Wutausbrüche haben und/oder gewalttätig werden. Es ist wichtig, im Vorfeld zu betonen, dass niemand die Übung mitmachen muss. Sie ist gedacht als freiwilliger Teil im Kontext eines Workshops. Es geht auch nicht um eine Bewertung oder Benotung. Falls die Übung schriftlich gemacht wird, sollte betont werden, dass nichts vorgelesen werden muss. Auch eine körperliche Entlastungsübung (Abschütteln, Abklopfen o. Ä.), ein Warm-up oder eine Pause nach der Übung sind ratsam.

Ablauf

Die Moderation schüttelt eine Cola-Flasche sehr kräftig und gibt sie dann einem oder einer Teilnehmer:in, mit der Bitte, die Flasche zu öffnen. Nach einer kurzen Interaktion (manche Teilnehmer:innen wollen die Flasche tatsächlich öffnen – das sollte vermieden werden) leitet die Moderation zum Thema der Methode über. Die Übung kann in Einzelarbeit (mit Arbeitsblättern) oder in der Großgruppe (mit Flipcharts) erfolgen. Bei der Einzelarbeit reflektieren die Teilnehmer:innen ihre eigene Wut, was hilfreich, aber auch belastend sein kann. Bei der Übung in der Großgruppe müssen die Teilnehmer:innen nicht über sich selbst sprechen. Außerdem können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen herausgearbeitet werden. Meist hat sich die Übung in der Großgruppe als produktiv erwiesen. Die Moderation hält die Antworten der Teilnehmer:innen auf folgende Fragen fest:

- Flipchart 1: Was macht Euch wütend?
- Flipchart 2: Was steckt in/unter/neben der Wut?
- Flipchart 3: Wie geht Ihr mit Eurer Wut um?

Die Moderation beginnt: „Ich schüttle die Flasche. Die Spannung in der Flasche steht für die Wut, die durch ein Ereignis entstanden ist. Was könnte so ein Ereignis sein? Was macht Euch sprudelnd (wütend)?“ Auf Flipchart 1 können die Teilnehmer:innen nun Situationsbeschreibungen sammeln. Diese können je nach Alter sehr unterschiedlich sein (zum Beispiel „wenn mir der Ball weggenommen wird“, „wenn ich unfair behandelt werde“, „wenn mir jemand nicht zuhört“). Optional kann die Moderation noch ergänzen: „Wenn sich die Cola wieder beruhigt hat und dann jemand ein Mentos reinwirft, schießt die Flüssigkeit in die Höhe.“ Das Mentos steht dabei für Dinge, die jemanden besonders schnell wütend machen, die ihn oder sie *triggern*.

Die Moderation fährt fort: „Die dunkle Flüssigkeit verkörpert Emotionen, die nicht immer ganz durchsichtig sind. Welche anderen Gefühle könnten noch

in der Flüssigkeit sein, also neben oder unter der Wut?“ Auf Flipchart 2 können die Teilnehmer:innen nun Gefühle wie ohnmächtig, hilflos, verzweifelt, allein oder traurig sammeln.

Anschließend fragt die Moderation: „Sind einige dieser anderen Gefühle schwieriger wahrzunehmen oder auszudrücken? Warum?“ Sie kann ergänzen: „Wenn ich die Flasche sofort öffne, schäumt sie über. Das Überschäumen steht für ein Rauslassen der Wut durch Gewalt (physisch, psychisch oder verbal). Aber was kann ich tun, wenn ich niemanden mit der klebrigen Flüssigkeit nassmachen will? Gibt es eine Möglichkeit, den Deckel zu öffnen, ohne Schaden anzurichten (also ohne dass andere um mich herum Cola abbekommen, das heißt, ohne dass ich gewalttätig werde)? Wie kann Wut ihren Raum bekommen, ohne in Gewalt umzuschlagen?“ Auf Flipchart 3 können die Teilnehmer:innen nun mögliche Umgangsweisen mit Wut notieren. Beispiele sind:

- Flasche langsam öffnen (langsam Dampf ablassen, zischen als Artikulation, ohne gewalttätig zu werden)
- Raum mit Folie auslegen, Leute rausschicken oder unter der Dusche aufmachen (geschützter Raum, um Wut rauszulassen)
- Zeit verstreichen lassen (runterfahren, sich Körperimpulse geben)
- Flasche wegstellen von dort, wo sie weiter geschüttelt werden kann (die Situation verlassen, in der ich wütend werde).

Weitere Umgangsweisen, die eventuell die Metapher verlassen, sind: Sich die anderen Gefühle näher anschauen, die unter/neben/in der Wut liegen, oder über die Situation sprechen, die einen wütend gemacht hat (eventuell mit zeitlichem bzw. emotionalem Abstand).

Hinweis: Eine wichtige und spannende Frage ist, inwiefern es wichtig ist, dass Wut nicht nur in einem geschützten Rahmen ausagiert wird, sondern auch zum Ausdruck gebracht und anderen gezeigt wird (etwa politisch), wenn es um strukturelle oder persönliche Diskriminierung, Gewalterfahrungen oder Ähnliches geht.

Zum Weiterlesen

Geschlechterreflektierte Pädagogik – Materialien von *Dissens* e. V.: www.dissens.de

Handreichung zur kritischen Auseinandersetzung mit Männlichkeiten: www.dissens.de/carmia

Literatur

- Dahlmüller, T., Gelhaar, D., Moschitz, A. & Scambor, E. (Hrsg.) (2023). CarMiA – Handreichung für die Konzeption und Durchführung von Peer- to-Peer Projekten zur Stärkung von Caring Masculinities. Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark. https://vmg-steiermark.at/sites/default/files/2024-05/carmia_training_manual.pdf
- Ebner, J. (2020). Radikalisierungsmaschinen. Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren. Suhrkamp.
- Gruschka, A. (2011). Erziehen heißt Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Reclam.
- Kracher, V. (2020). Incels. Geschichte, Sprache und Ideologie eine Online-Kults. Ventil.
- Luxemburg, R. & Levi P. (2022 [1918]). Die russische Revolution. Neuausgabe einer viel zitierten, aber selten gelesenen Schrift. Herausgegeben und eingeleitet von Jörn Schütrumpf. VSA.
- Martens, E. (2012). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Siebert.
- Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2024). Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgeellschaft. Suhrkamp.
- Mettin, M. (2024). Auf der Suche nach einem Kompass. Philosophieren mit Kindern als Beitrag zur humanen Bildung“. In M. Rechenauer, K. Staudacher, D. Winter & N. Zuber (Hrsg.), Rationalität – Freiheit – Verantwortung. Beiträge zur Philosophie Julian Nida-Rümelins (S. 151–163). De Gruyter Brill.
- Mouffe, C. (2008). Das demokratische Paradox. Turia + Kant.
- Mouffe, C. (2014). Agonistik. Die Welt politisch denken. Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2016, 29. Juni). Konsens ist das Ende der Politik. Philosophie Magazin. Abgerufen am 27. Mai 2025 von <https://www.philomag.de/artikel/chantal-mouffe-konsens-ist-das-ende-der-politik>
- Nachtwey, O. (2016). Die Abstiegsgeellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Suhrkamp.
- Rancière, J. (2002). Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2024). Verlust. Ein Grundproblem der Moderne. Suhrkamp.
- Rosenberg, M. B. (2013). Erziehung, die das Leben bereichert: Gewaltfreie Kommunikation in der Familie. Junfermann.
- Schauer, A. (2023). Mensch ohne Welt. Eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung. Suhrkamp.
- Seeßlen, G. (2025). Trump & Co. Der un/aufhaltsame Weg des Westens in die Anti-Demokratie. Bertz + Fischer.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission (2024). Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Ulrich, S., Henschel, T. R. & Oswald, E. (1997). Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem. Bertelsmann Stiftung.



Entscheidung – Lösungen für alle erreichen

Elisa Lehnerer

Übersicht

Entscheiden – was bedeutet das eigentlich? ...	226	Partizipativer Leistungsnachweis	242
Entscheidungen in der Schule	228	Cast away	244
Entscheidungskompetenztrainings	232	Vorlesewettbewerb	246
Soziokratie und Demarchie im Klassenrat	234	Digitale Partizipation	247
Soziokratische Klassensprecher:innenwahl	237	Mitbestimmung im Schulalltag	249
Unterrichtsgestaltung durch Schüler:innen	239	Schüler:innen-Haushalt	251

Etwa 35.000 Entscheidungen treffen Menschen täglich, so eine Schätzung der Neurowissenschaftlerin Barbara Sahakian von der University of Cambridge (Otto, 2024). Viele dieser Entscheidungen sind unbewusst, einige lassen sich vielleicht als unwichtiger klassifizieren. Andere sind zentral für das eigene Leben und wieder andere sind Teil gemeinsamer Entscheidungen und damit bedeutsam für die demokratische Gesellschaft.

Eine Entscheidung bezeichnet „die Möglichkeit und die Notwendigkeit, eine Auswahl zwischen (zwei oder mehreren) unterschiedlichen nicht gleichzeitig zu verwirklichenden Alternativen zu treffen“ (Schubert & Klein, 2021, S. 107). Dabei wird unterschieden zwischen einer individuellen Entscheidung – eine Person trifft allein eine Entscheidung (Pfister et al., 2016, S. 25) – und einer kollektiven Entscheidung, bei der mehrere oder viele Personen gemeinsam eine Entscheidung treffen (Schubert & Klein, 2021, S. 107). Zusätzlich kann zwischen einer privaten oder persönlichen und einer öffentlichen oder politischen Entscheidung unterschieden werden (Schubert & Klein, 2021, S. 107).

Wichtige *individuelle* Entscheidungen betreffen etwa die persönliche Lebensgestaltung: Welche Schule besuche ich? Was mache ich nach der Schule? Welchen Beruf ergreife ich? Wie sollen Beziehungen in meinem Leben gestaltet sein? *Kollektive* Entscheidungen können von gemeinsamen Ausflügen über Anschaffungen in Vereinen bis hin zu Stellungnahmen von Organisationen, Verbänden und Parteien reichen. Individuelle Entscheidungen betreffen in der Folge also meist die entscheidende Einzelperson, während kollektive Entscheidungen alle daran beteiligten Individuen oder auch eine größere Gruppe betreffen. Doch wie trifft man kollektive Entscheidungen und welche Rolle spielen individuelle Entscheidungen bei einer kollektiven? Wie können wichtige – individuelle wie kollektive – Entscheidungen *gut* getroffen werden? Was macht eine Entscheidung gut – bedeutet das gut für mich selbst, gut für andere, gut überlegt *und/oder* moralisch gut? Oder sind Entscheidungen gut, wenn möglichst alle davon Betroffenen miteinbezogen werden?

Um sich einer kollektiven Entscheidung zu nähern und diese letztlich zu treffen, können Beteiligte unterschiedlich vorgehen. Sie können beispielsweise konsens- oder konsentorientiert entscheiden. Bei einem *Konsens* einigen sich alle Beteiligten auf die ausgehandelte Lösung – sie stimmen dieser also zu. Bei einem *Konsent* gibt es im Unterschied dazu zumindest keinen Widerspruch. Die Lösung ist für alle Beteiligten also zumindest akzeptabel. Bei beiden Formen diskutieren und verhandeln die Beteiligten vor der Entscheidung so lange, bis sie zu einer gemeinsamen Lösung kommen. Dabei kann auch das sogenannte *Deliberieren* zum Einsatz kommen – der Austausch über und das gemeinsame Abwägen von Argumenten, auf denen die Entscheidung basieren soll (Große Hüttmann, 2020). Doch wie läuft eine solche Entscheidungsfindung konkret ab? Ist das so harmonisch, wie es klingen mag? Wie kann sich aus einer Vielzahl an Meinungen ein Konsens bilden, ohne dass daraus ein „fauler Kompromiss“ wird? Eine

weitere Möglichkeit der Entscheidung besteht darin, dass die Beteiligten nach dem *Mehrheitsprinzip* entscheiden und etwa Abstimmungen durchführen. Diese können sie wiederum offen oder geheim abhalten. Zudem gibt es unterschiedliche Arten von Mehrheiten, etwa die absolute Mehrheit oder die Zweidrittelmehrheit. Auch mehrstufige Abstimmungen mit einer Stichwahl sind möglich. Doch wie geht man mit jenen um, die in einer Abstimmung unterliegen – manchmal auch nur ganz knapp? Auch wenn alle Beteiligten das Ergebnis einer solchen Entscheidung akzeptieren, können sie mit ihr unzufrieden sein. Wie kann das Prinzip des Minderheitenschutzes berücksichtigt werden – wäre hier vielleicht ein Vetorecht hilfreich? Und was passiert im Vorfeld der Abstimmung: Werden Argumente ausgetauscht und abgewogen oder wird einfach „spontan“ abgestimmt? Neben Aushandlung und Abstimmung eignet sich in manchen Fällen auch ein *Losverfahren*. Dabei wird die Entscheidung dem Zufall überlassen. So kann beispielsweise die Besetzung von Ämtern oder die Zusammensetzung von Gremien per Los entschieden werden (Sommer, 2022). Ein bekanntes Beispiel für Losverfahren ist die Zusammensetzung von Bürger:innenräten. Dabei werden Personen entweder ganz zufällig oder nach bestimmten Kriterien wie Geschlecht oder Alter ausgelost, die sich dann zu einem bestimmten Thema einbringen können (Bender & Graßl, 2014; Sommer, 2022). Allerdings haben diese Räte meist keine Entscheidungsbefugnisse, sondern nur eine Beratungsfunktion oder ein „Problemartikulationsrecht“ (Sommer, 2022, S. 185).

Entscheidungen finden immer und überall statt und sind zugleich bedeutsam – für Individuen ebenso wie für die Gesellschaft. Daher ist es wichtig *zu lernen*, gute Entscheidungen zu treffen – wiederum sowohl individuell als auch kollektiv. Aber wo und wie kann man das lernen und (ein-)üben?

Bereits in der Schule werden zahlreiche individuelle und kollektive Entscheidungen – auf verschiedenstem Wege – getroffen. Dies nehmen auch Schüler:innen wahr. Abhängig davon, wie stark sie dabei ihre individuellen Entscheidungen reflektieren oder in kollektive Entscheidungsprozesse eingebunden sind, variiert ihr Erfahrungswissen. Hinsichtlich möglicher Entscheidungsformen können Schüler:innen beispielsweise lernen, wie abgestimmt oder deliberiert, also gemeinsam beratschlagt, wird. Auch können sie unterschiedliche Entscheidungswege kennenlernen, wie eine Entscheidung zustande kommt und wer diese trifft. Denn manchmal entscheiden Schüler:innen individuell für sich selbst, wie etwa beim Selbstorganisierten Lernen, bei dem sie selbst wählen, was sie wann, wo, wie und mit wem lernen (siehe Kapitel „Interesse“). Manchmal entscheiden sie gemeinsam für die gesamte Schüler:innenschaft (etwa über ein Schüler:innenbudget) oder sie wirken an Entscheidungen für die gesamte Schule mit (zum Beispiel als Vertreter:innen in einem Entscheidungsgremium bei gemeinsamen Entscheidungen mit Lehrpersonen, der Schulleitung etc.).

Häufig werden Entscheidungen, die Schüler:innen betreffen, allerdings über deren Köpfe hinweg getroffen. Bei einer Befragung im Rahmen der Studie *Bildung*

☞ *Partizipation* stimmten 63 Prozent der befragten Schüler:innen der Aussage „Wichtige Entscheidungen werden ohne die Schülerinnen und Schüler getroffen“ eher oder genau zu (Quenzel et al., 2022, S. 22). Schüler:innen, die dieser Aussage eher nicht oder gar nicht zustimmten, sehen zumindest *Mitentscheidungs*-möglichkeiten. Manchmal treffen Schüler:innen auch eine Entscheidung in der Überzeugung, dass diese Gültigkeit besitzt. Dieser Eindruck wird enttäuscht, wenn eine höhere Stelle diese dann nicht akzeptiert oder anders entscheidet. Wie können in der hierarchisch geprägten Schule nun tatsächlich *Schüler:innen* Entscheidungen treffen? Auf welchen Ebenen und in welchen Bereichen können Schüler:innen auf welche Weise tatsächlich (mit-)entscheiden und auch Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen? Welche Entscheidungsfindungsformate ermöglichen eine Einbeziehung *aller* Schüler:innen? Welche (digitalen) Unterstützungsmöglichkeiten zur Entscheidungsfindung gibt es? Und was bedeutet der Begriff Entscheidung eigentlich in einem demokratietheoretischen Kontext?

Entscheiden – was bedeutet das eigentlich?

Thomas Beineke

„Wollen wir ein System, also Prinzipien aufstellen, so können wir dies nicht anders denn nur durch Antizipation der praktischen Entscheidung tun.“ (Schelling, 1927 [1795], S. 236)

In etlichen Bereichen der Zivilgesellschaft ist demokratische Mitbestimmung heutzutage möglich und erwünscht. Aus einer demokratisch-partizipatorischen Perspektive sind diese Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten in spätkapitalistischen Gesellschaften jedoch zum einen in ihrer Reichweite begrenzt und zum anderen zunehmend bedroht: Grenzen werden ihnen durch die Sachzwang- und Rationalisierungslogiken des Kapitals gesetzt, die als naturwüchsig und unhintergebar wahrgenommen werden (Crouch, 2008). Die Bedrohung geht von populistisch-autoritären Akteur:innen aus, denen die pluralistische Demokratie und zivilgesellschaftliches Engagement ein Dorn im Auge sind (Weiß, 2025). In diesem gesellschaftlichen Klima schwinden zunehmend die zeitlich-organisatorischen Kapazitäten von Menschen sowie generell die Spielräume für eine aktive (Mit-)Gestaltung der sozialen Umwelt. John Dewey konstatierte diesen Verfall der Öffentlichkeit (siehe Begriff „Öffentlichkeit“) als Sphäre möglicher Einflussnahme bereits in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg. Aus seiner Sicht ist die einzig mögliche „Kur für die Leiden der Demokratie, mehr Demokratie“ (Dewey 1996, S. 127). Mehr Demokratie bedeutet nach Dewey eine *Demokratisierung aller*

Handlungssphären. Dieser Prozess ist als soziales Ideal zu verstehen. Dieses Ideal muss sich auf sämtliche gesellschaftliche Kontexte gemeinsamen Handelns beziehen lassen, etwa auf Familie, Schule, Universität, Betriebe oder Vereine. Doch was kann Demokratisierung konkret bedeuten und wie kann man das Verhältnis von Demokratie und Entscheidung grundsätzlich auffassen?

Zunächst kann man nach der Koordination und Legitimität kollektiver Entscheidungen fragen. Jürgen Habermas versteht eine demokratische Gesellschaft in seiner idealtypischen Konstruktion als einen Handlungszusammenhang sprechender Menschen, „die den sozialen Verkehr in den Zusammenhang bewusster Kommunikation einholen, und sich selbst darin zu einem handlungsfähigen Gesamtsubjekt bilden müssen“ (Habermas, 1993, S. 309). Die Handlungsfähigkeit gründet dabei in einem diskursiven Prozess der rationalen Erörterung lebens- und handlungsrelevanter Fragen. Habermas zufolge können diejenigen Entscheidungen Legitimität und Gültigkeit beanspruchen, „denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer eines rationalen Diskurses zustimmen können“ (Habermas, 1992, S. 138). Maßgeblich und handlungsleitend für einen aktiven, diskursiven demokratischen Prozess ist demnach – pointiert gesagt – der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Habermas, 1990, S. 137). Diese Konzeption orientiert sich grundlegend an der *Vernunft* als Richterin über menschliches Handeln und korrespondiert mit Überlegungen zur Moral (siehe Begriff „Moral“) im Anschluss an Immanuel Kant. Anders als dieser denkt Habermas Rationalität aber nicht transzendental. Vielmehr geht er davon aus, dass diese sich in einem egalitären, kommunikativen Prozess zwischen den Menschen erst herstellt und damit selbst eine offene, diskursive Struktur hat.

Habermas' Demokratietheorie tendiert dazu, das Harmonisierende und Konsensorientierte an demokratischen Aushandlungsprozessen überzubetonen und damit der Komplexität und Prozesshaftigkeit realer Entscheidungsfindungen nicht gerecht werden zu können. Im Unterschied dazu interessierte sich Hannah Arendt weniger für die Legitimität kollektiver Entscheidungen aufgrund einer souveränen Instanz wie dem Volk (siehe Begriff „Demos“). Sie betonte stattdessen, dass erst die pluralistisch geführte Auseinandersetzung der Vielen eine politische Praxis als demokratisch qualifiziere (Arendt, 2011, S. 325). Auch Jacques Rancière legt seinen Fokus auf den umkämpften Prozess der Entscheidungsfindung, auf den Dissens und den Streit (siehe Begriff „Streit“) als besondere Qualitäten des Politischen. Aus seiner Sicht dient Habermas' Diskursmodell dazu, den institutionellen Status quo abzusichern. Es tendiere dazu, heterodoxe und subalterne Perspektiven von Entscheidungen auszuschließen. In einer wirklichen Demokratie könnten legitime Ausdrucksformen und Artikulationsweisen jedoch nicht vorgegeben werden. Allerdings sei es in politischen Konstellationen die Regel, dass bestimmten Akteur:innen der Zugang zu Entscheidungen verwehrt werde, da sie aus der Perspektive der Macht nicht wahr- oder ernstgenommen würden und daher kein Gehör fänden. Sie würden nur „lärmen“, jedoch nicht sprechen

(Rancière, 2002, S. 34). Rancière zufolge sollten im Prozess einer Entscheidungsfindung jedoch alle Betroffenen berücksichtigt werden, ebenso Formen des Disenses wie ziviler Ungehorsam, die Verweigerung oder das Nicht-Sprechen. Denn diese würden den politisch-diskursiven Raum erweitern.

Die laufende Aushandlung darüber, welche Ausdrucksformen in den politischen Diskurs einfließen und Legitimität beanspruchen können, zeigt, dass Demokratie ihrer eigenen Tendenz nach eine unabschließbare Form hat und dass demokratische Entscheidungen immer einen vorläufigen Charakter haben (Lembcke, 2012). Die Geltung von Entscheidungen kann jederzeit zur Disposition stehen: Entscheidungen können wiederaufgegriffen, reformuliert, neugestaltet oder verändert werden, etwa wenn durch eine pluralistische und inklusive Debatte neue Aspekte oder Perspektiven sichtbar werden oder eine andere Ausrichtung geboten erscheinen lassen.

Diese Überlegungen zum Verhältnis von Demokratisierung und Entscheidung lassen sich auch unmittelbar auf die Schule beziehen. Dort gibt es zahlreiche Bereiche, die institutionell vorgefertigt sind und sich einer demokratischen Gestaltung entziehen. Eine Ausweitung demokratischer Entscheidungskompetenzen an Schulen könnte in einem ersten Schritt bedeuten, die „black boxes“ des Schulalltags transparent zu machen, also zu sagen, wer wo und wie welche Entscheidungen trifft. Denkbar wäre darüber hinaus, im Diskurs mit den Lehrer:innen nach und nach kleine Bereiche einer demokratischen Verfügung durch die Schüler:innenschaft zugänglich zu machen. In diesem Prozess kann nicht zuletzt das rationale Begründen von Entscheidungen geübt werden. Denn nichts widerspricht dem Geist der Demokratie mehr als ein leerer Deziisionismus, der die Entschlussfähigkeit einem vermeintlich endlosen Diskutieren gegenüberstellt und so einer Entscheidung um der Entscheidung willen sowie der autoritären Geste einer „starken Hand“ das Wort redet.

Entscheidungen in der Schule

Elisa Lehnerer

Trotz der unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Entscheidungen in demokratischen Prozessen bei Habermas auf der einen sowie Arendt und Rancière auf der anderen Seite finden sich auch zentrale übereinstimmende Aspekte. Sie liefern eine Grundlage dafür, wie kollektive Entscheidungen getroffen werden können – in der Schule, aber auch generell:

1. Zunächst ist es wichtig, (möglichst) alle Betroffenen in den Prozess einer Entscheidungsfindung einzubeziehen und zu hören. Dies ist besonders wichtig angesichts bestehender Machtverhältnisse, durch die bestimmte Personen(-gruppen) häufig systematisch ausgeschlossen werden. Solche Ausschlüsse haben zur Folge, dass Perspektiven und Argumente dieser Personen(-gruppen) unbekannt oder ungehört bleiben, was wiederum die Entscheidungsgrundlage eingrenzt. Wenn alle Betroffenen in einen Entscheidungsprozess involviert sind, kann dies zudem dazu beitragen, dass getroffene Entscheidungen von mehr bzw. idealerweise von allen mitgetragen werden. Das verschafft Entscheidungen wiederum mehr Verbindlichkeit und Geltung.
2. Sinnvoll ist es, wenn Entscheidungen auf der Grundlage von Argumenten getroffen werden, die zuvor in bestenfalls lebhaften und auch kontroversen Diskussionen ausgetauscht und ausgehandelt wurden. Das bessere rationale Argument (Habermas) und nicht subjektive Vorlieben oder Meinungen sollten die Grundlage für eine Entscheidung sein. Der Austausch über unterschiedliche Argumente kann dabei eher konsensorientiert (Habermas) oder eher dissensorientiert (Arendt und Rancière) erfolgen.
3. Es ist hilfreich, wenn sich alle Beteiligten bewusst sind, dass Entscheidungen vorläufig sind und stets weiter bearbeitet werden können. Auch sollte eine Entscheidung nicht getroffen werden, um eine Diskussion zu beenden oder um Macht zu demonstrieren. Vielmehr sind (vorläufige) Entscheidungen notwendig, um handlungsfähig zu bleiben.

Die Bandbreite verschiedener Entscheidungsformen lässt sich am einfachen Beispiel der Entscheidung über das Ziel einer Klassenfahrt aufzeigen. Unter Abwägung der Rahmenbedingungen – insbesondere der Zeit, die für die Entscheidungsfindung benötigt wird – sowie der Tragweite der Entscheidung können unterschiedliche Formen gezielt eingesetzt werden, um die Verhältnismäßigkeit von Entscheidung und Entscheidungsfindung sicherzustellen. Aufgrund des Umfangs und der Bedeutung einer Klassenfahrt wäre es beispielsweise sinnvoll, für die Entscheidung darüber mehr Zeit zu investieren als beispielsweise für die Entscheidung über das Ziel eines Wandertags.

Wenn die Lehrperson oder das Los über das Ziel der Klassenfahrt entscheidet, haben die Schüler:innen *keine* Möglichkeit mitzuzuscheiden. Eine Möglichkeit der *Mitentscheidung* haben sie, wenn sie beispielsweise vor der Entscheidung an der Vorauswahl von Zielen beteiligt werden – etwa indem sie darüber diskutieren, abstimmen oder sich gemeinsam auf einige Ziele einigen. Sobald Schüler:innen in die Entscheidung(-sfindung) einbezogen werden, müssen *alle* Beteiligten (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler:innen, Erziehungsberechtigte) im Vorfeld die (rechtlichen, finanziellen etc.) Rahmenbedingungen klar definieren, um Alibi-Partizipation (Hart, 1992) zu vermeiden. Auch können Schüler:innen zuvor gezielt üben, *individuelle* Entscheidungen bewusst und reflektiert zu treffen, um

sich gut an kollektiven (Mit-)Entscheidungen beteiligen zu können. Eine Möglichkeit dafür sind Entscheidungskompetenztrainings, wie sie Johannes Siebert in seinem nachfolgenden Beispiel ausführt.

Eine *kollektive* Entscheidung ausschließlich der Schüler:innen (und der Lehrperson mit gleichem Mitspracherecht) kommt erst zustande, wenn diese die Entscheidung auch wirklich selbstständig treffen und die Verantwortung dafür übernehmen. Eine Abstimmung kann beispielsweise ad hoc nach einer kurzen Sammlung von Zielen stattfinden. Dabei können Schüler:innen Vorschläge mündlich einbringen oder auf Zetteln notieren. Der Abstimmung kann aber auch eine längere Diskussion vorausgehen. Dabei sammeln die Beteiligten zunächst Kriterien, anhand derer sie anschließend mögliche Ziele diskutieren. Vorgeschlagene Ziele, die den vereinbarten Kriterien entsprechen, werden dann zur Abstimmung gestellt. Grundsätzlich ermöglicht eine Abstimmung somit *allen* Schüler:innen, mitzuentcheiden. Eine schriftliche Sammlung möglicher Ziele kann sicherstellen, dass sich bereits *im Vorfeld* alle beteiligen können. Eine Abstimmung auf der Grundlage vorher vereinbarter Kriterien kann die Entscheidung zudem weg von möglicherweise subjektiven Vorlieben hin zu rationalen *Argumenten* verschieben. Eine geheime Abstimmung kann sicherstellen, dass Schüler:innen bei der Entscheidung auch Aspekte berücksichtigen, zu denen sie sich vor ihren Peers nicht offen äußern möchten (etwa Kosten, Entfernung etc.). Bei einem knappen Abstimmungsergebnis bietet sich ein mehrstufiges Verfahren mit Stichwahlen an. Auch ist es wichtig, anschließend auf diejenigen, die in der Abstimmung unterlegen sind, zuzugehen und ihnen zu verdeutlichen, dass sie gesehen wurden. Dies beschreibt eine Lehrperson, mit der im Rahmen der Studie *Bildung & Partizipation* (Quenzel et al., 2022) ein Interview geführt wurde, folgendermaßen:

Es müssen nicht alle die gleiche Meinung haben, auch wenn wir abstimmen, dann wird immer auch geschaut: „Ok, da ist eine Stimme und du wurdest jetzt überstimmt, ich hoffe, das ist auch in ORDNUNG für dich, dass wir jetzt DIESEN Weg gehen“ (Lehrpersoneninterview, Schule am See, veröffentlicht in Lehnerer, 2023, S. 180).

Bereits in den Diskussionen vor einer Abstimmung kommen deliberative und konsensorientierte Aspekte zum Tragen. Wird keine Mehrheitsentscheidung, sondern ein Konsens oder Konsent angestrebt, bilden dieses gemeinsame Abwägen von Argumenten und das Hinarbeiten auf eine Übereinkunft die Grundlage für die Entscheidung. Die Schüler:innen sammeln Argumente, die für oder gegen ein bestimmtes Klassenfahrtsziel sprechen. Sie diskutieren diese und handeln gemeinsam eine Lösung bzw. eine Entscheidung aus. Bei einem *konsensorientierten* Verfahren sind alle Beteiligten schlussendlich mit der Entscheidung einverstanden, bei *konsentorientierten* Verfahren ist zumindest keine:r der Beteiligten dagegen. Während es bei Abstimmungen eindeutige Gewinner:innen

und Verlierer:innen gibt, tragen bei diesen beiden Verfahren alle Beteiligten die Entscheidung mit. Dies erfordert allerdings Raum und Zeit für ausreichende Diskussionen und Aushandlungsprozesse. Eine weitere notwendige Voraussetzung ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Schüler:innen sollten in der Lage sein, die Ansichten anderer nachzuvollziehen. Um die Komplexität von Entscheidungen sowie Uneindeutigkeiten aushalten zu können, ist auch Ambiguitätstoleranz von großer Bedeutung. Schüler:innen können diese Kompetenzen bei Entscheidungsfindungsprozessen erwerben und (ein-)üben – ebenso wie die Fähigkeiten, Argumente zu formulieren oder sich öffentlich zu positionieren. Zwei Beispiele beschreiben die nach dem Konsentprinzip funktionierende soziokratische Methode: einmal anhand des Klassenrats (siehe das Beispiel von Juliana Gras) und einmal für die Wahl von Klassensprecher:innen (siehe das Beispiel von Lisa Prag).

Die beschriebenen Entscheidungsformate und -prozesse lassen sich nicht nur auf Klassenebene, sondern auch auf Schulebene anwenden, in den Fachunterricht integrieren sowie zur Gestaltung des Unterrichts nutzen. Bei der *Unterrichtsgestaltung* kann die Lehrperson die Schüler:innen fragen, welche Themen sie gerne behandeln möchten. Anschließend kann – ähnlich wie bei einer Entscheidung über das Ziel der Klassenfahrt – darüber abgestimmt werden (gegebenenfalls nach Vorauswahl durch die Lehrperson). Die drei meistgewählten Themen können beispielsweise dann in der Jahresplanung festgelegt werden. Die Schüler:innen und die Lehrperson können aber auch einen Konsens oder Konsent in der Klasse anstreben und die Entscheidung erst treffen, wenn alle sie mittragen können. Die Lehrperson kann die Schüler:innen auch über die Themenwahl hinaus in die Unterrichtsplanung mit einbeziehen. Die Klasse kann etwa gemeinsam aushandeln, wie sie sich einem Thema annähern will, welche Ziele damit erreicht werden sollen, welche Formate und Medien eingesetzt werden, wie Recherchephasen gestaltet werden, welche Prüfungsformate es gibt etc. Ursula Rigger beschreibt in ihrem Beispiel die gemeinsame Unterrichtsgestaltung anhand eines Projekts in den naturwissenschaftlichen Fächern. Thomas Rhyner schildert die partizipative Entwicklung eines Leistungsnachweises an einer Hochschule.

In den *Fachunterricht* lassen sich partizipative Elemente und Entscheidungsmöglichkeiten durch den Einsatz verschiedener Formate integrieren. Johannes Spies und Raphael Honeder zeigen anhand des Spiels „Cast Away“ auf, wie Schüler:innen unter anderem im Fach Politische Bildung gemeinsam Lösungen ausverhandeln und dadurch Agency, also Handlungsmacht, erfahren. Einen Vorlesewettbewerb, wie ihn Lea Grimm beschreibt, könnten Schüler:innen beispielsweise im Fach Deutsch durchführen. Die Schüler:innen übernehmen die Verantwortung für die Durchführung und treffen sowohl individuelle als auch kollektive Entscheidungen. Nathalie Jahn stellt zwei digitale Tools vor, die gemeinsame Entscheidungen im Unterricht unterstützen können. Dominik Widmer und seine Schüler:innen geben einen Einblick in die vielfältigen (Mit-)Entscheidungsmöglichkeiten, die die Schüler:innen an ihrer Schule haben – von

individuellen Entscheidungen bei Prüfungsaufgaben bis hin zu kollektiven Entscheidungen bei der Sitzordnung und den Möbeln im Klassenzimmer.

Für Entscheidungen auf *Schulebene* unter Einbezug der Schüler:innen gibt es verschiedenste Möglichkeiten. Beim Projekt der Schüler:innen-Haushalte entscheiden beispielsweise sämtliche Schüler:innen einer Schule über die Verwendung des darin definierten Budgets (siehe das Beispiel vom Amt der Vorarlberger Landesregierung & DIALOGPLUS).

Entscheidungskompetenztrainings

Johannes U. Siebert

Keywords: Entscheidungskompetenztraining, Selbstwirksamkeit, Kluge Entscheidung

Entscheidungskompetenzen gelten als zentrale Future Skill (Ehlers, 2022). Daher verwundert es, dass ein Training dieser Kompetenzen noch nicht systematisch in den Unterrichtsplänen verankert ist. Ein an der Universität Bayreuth initiiertes und von der Adalbert-Raps-Stiftung, der Rainer Markgraf Stiftung und der Oberfrankenstiftung gefördertes Forschungsprojekt hat sich dies daher zum Ziel gesetzt. Die aus dem Projekt hervorgegangene Initiative KLU Gentscheiden! vermittelt auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und daraus entwickelter Workshopmethoden Entscheidungskompetenzen. Denn Jugendliche sollten lernen, wie sie eigenständig, reflektiert und fundiert Entscheidungen treffen können, um ihren eigenen Lebensweg zu bestimmen. Im Workshop wenden Jugendliche die Methoden direkt auf ihre anstehende Bildungsentscheidung an, welchen Bildungsweg sie nach der Schule einschlagen wollen.

Diese Entscheidung ist eine der ersten lebensverändernden Entscheidungen, mit der sich viele Schüler:innen insbesondere in ihren letzten beiden Schuljahren aktiv beschäftigen oder deren Wichtigkeit sie zumindest anerkennen. Daher ist die Motivation von Schüler:innen, ihre Entscheidungskompetenzen anhand dieser konkreten Entscheidung zu trainieren, deutlich höher. Studien zeigen, dass Schüler:innen mithilfe der Workshops von KLU Gentscheiden! ihre Entscheidungskompetenzen verbessern und eine höhere (karrierebezogene) Selbstwirksamkeit erfahren (Siebert et al., 2023). Um mehr Schüler:innen solche Workshops zu ermöglichen, wurden in Deutschland bereits über 400 Lehrkräfte an Gymnasien, Realschulen und Mittelschulen in eintägigen Lehrkräftefortbildungen zu Multiplikator:innen ausgebildet.

Drei Schritte zur klugen Entscheidung

Die komplexe Entscheidung sollte in *drei bewältigbaren Teilschritten* erfolgen. Im ersten Schritt der Entscheidungsanalyse geht es darum, die Ziele zu identifizieren, also das, was einem bei einer konkreten Entscheidung wichtig ist. Dabei sollten sich Jugendliche nicht allzu sehr an den Zielen anderer Personen wie Eltern, Freund:innen oder Lehrkräften orientieren. Vielmehr sollten sie herausfinden, was ihnen selbst wirklich wichtig ist. Eine besonders wirkungsvolle Methode, um dies herauszufinden, ist, sich entweder eine extrem negative oder eine außergewöhnlich positive Option vorzustellen und dann zu reflektieren, warum man diese unbedingt vermeiden oder bevorzugen würde. Das liefert wertvolle Hinweise auf die eigenen Ziele. Alternativ können Jugendliche auch zwei realistische Optionen miteinander vergleichen und die jeweiligen Vor- und Nachteile abwägen.

Es ist entscheidend, stets den Unterschied zwischen Zielen und Optionen im Auge zu behalten. Ein Ziel beschreibt, was man erreichen möchte, während eine Option ein Mittel darstellt, um dieses Ziel zu erreichen. Viele junge Menschen glauben, bereits genau zu wissen, was sie später einmal werden wollen. Sie sagen etwa: „Mein Ziel ist es, Zahnärztin zu werden.“ Aus der Perspektive der Entscheidungstheorie ist dies jedoch eine Option und kein Ziel. Das eigentliche Ziel lässt sich leicht durch eine Frage ermitteln wie: „Warum möchtest du Zahnärztin werden?“ Eine mögliche Antwort wäre: „Weil ich mit Menschen arbeiten möchte, finanziell unabhängig sein will und angesehen sein möchte.“ Diese Ziele sind dann eine gute Grundlage, um verschiedene Optionen miteinander zu vergleichen.

Im zweiten Schritt geht es darum, mithilfe der Ziele systematisch attraktive, aber nicht offensichtliche (Handlungs-)Optionen zu identifizieren (Siebert & Keeney, 2015). Einen Mangel an Informationsquellen gibt es bei den meisten Entscheidungen nicht. Bei der Berufs- und Studienwahl stehen beispielsweise tausende Studiengänge und hunderte Berufsausbildungen zur Auswahl. Zahlreiche Internetplattformen bieten detaillierte Informationen darüber an. Doch gerade diese immense Menge an Optionen und Informationen überfordert viele Jugendliche. Häufig beschränken sie sich bei ihrer Studien- und Berufswahl auf Optionen, die ihnen besonders naheliegend oder offensichtlich erscheinen. Das sind oft Berufe oder Studiengänge, die bereits Familienmitglieder oder Freund:innen gewählt haben oder die mit geringem Aufwand begonnen werden können.

Im dritten Schritt werden dann die verschiedenen Optionen miteinander verglichen. Dabei bewerten die Jugendlichen, wie gut sich die einzelnen Optionen dazu eignen, die eigenen Ziele zu erreichen. Da nicht alle Ziele gleich wichtig sind, gewichten die Schüler:innen ihre Ziele unterschiedlich. Diesen dritten Schritt unterstützt das für Schüler:innen entwickelte digitale Entscheidungsunterstützungstool KLUGnavi.

KLUGentscheiden! in der Schule

Der Workshop KLUGentscheiden! umfasst 15 Unterrichtseinheiten. Sehr gute Erfahrungen gab es mit geblockten Veranstaltungen, beispielsweise im Rahmen von Projektwochen. Im laufenden Unterricht eignen sich acht Doppelstunden. An vielen Schulen ist es am einfachsten, den Workshop im Rahmen der Berufsorientierung zu platzieren. Allerdings sind Entscheidungskompetenzen *universell* einsetzbar und können daher *in jedem Kontext unterrichtet* werden. In den USA wurden beispielsweise sehr positive Erfahrungen im Geschichtsunterricht gemacht, wobei die Schüler:innen historische Entscheidungen analysierten. Selbstverständlich können auch Entscheidungen in der Schule oder in der Klasse systematisch analysiert werden. Ein Beispiel hierfür ist die Frage, wohin die Abschlussfahrt gehen soll. Im Prinzip werden dabei immer dieselben Kernfragen gestellt: Was sind die Ziele? Was sind die (Handlungs-)Optionen? Wie werden die (Handlungs-)Optionen bewertet und die Ziele gewichtet?

Zum Weiterlesen

KLUGentscheiden! zum Ausprobieren: klugnavi.app/de

TED Talk: www.ted.com/talks/johannes_siebert_nudge_yourself_to_make_better_decisions

Drei Schlüsselfragen zur Entscheidungsfindung: www.focus.de/experts/richtig-entscheiden-stellen-sie-sich-drei-schluesselfragen-um-traeume-zu-verwirklichen_id_259706293.html

Soziokratie und Demarchie im Klassenrat

Juliana Gras

Keywords: Klassenrat, Soziokratie, Demarchie

Angesicht zunehmender (rechts-)populistischer und antidemokratischer Entwicklungen wird an Lehrpersonen verstärkt der Auftrag herangetragen, Demokratiebildung an Schulen vorzubringen und dazu auch mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler:innen zu schaffen. Ein Klassenrat ist ein beliebtes basisdemokratisches Format, um Kindern und Jugendlichen in der Schule solche Partizipationsräume zu eröffnen. Das Ziel ist es, alle Schüler:innen in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubinden.

Charakteristisch für einen Klassenrat ist, dass verschiedene Rollen oder Ämter vergeben werden (etwa Protokollführer:in oder Moderation) und dass die Lehrperson als gleichberechtigtes Mitglied agiert. Im Idealfall findet ein Klassenrat regelmäßig statt. Zu Beginn setzen sich alle Beteiligten in einen Kreis und besprechen ihre Anliegen. Das können gemeinsame Planungen sein, der soziale

Umgang miteinander, aber auch die Gestaltung des Unterrichts oder der Schule. Die Anliegen können auch schon vorher gesammelt werden, etwa in einem Briefkasten oder an einer Wandzeitung. Der Klassenrat folgt im Idealfall einem festen Ablauf: Er beginnt mit der Eröffnung durch die Moderation. Dann folgen eine Anerkennungsrunde, bei der alle etwas Positives über Mitschüler:innen, Lehrpersonen oder die Schule sagen können, sowie die Sichtung des Protokolls und der Beschlüsse der vorherigen Klassenratssitzung. Anschließend vergibt die Moderation die Ämter und es wird vereinbart, welche Anliegen besprochen werden (Tagesordnung). Die Anliegen werden nacheinander besprochen und Beschlüsse getroffen (einen Überblick über verschiedene Praxishandreichungen bietet Gras, 2024). Oft liegt der Fokus im Klassenrat darauf, ‚schnelle‘ Entscheidungen zu treffen. Mitunter aus diesem Grund erfolgt häufig eine Abstimmung, bei der die Mehrheit entscheidet. Allerdings werden bei diesem Vorgehen andere Positionen oder Einwände der Minderheit kaum oder nicht berücksichtigt. Daher werden nun zwei alternative Entscheidungsverfahren vorgestellt, die eine Beteiligung möglichst *aller* Schüler:innen ermöglichen sollen: sogenannte soziokratische Entscheidungen und sogenannte demarchische Entscheidungen.

Soziokratische Entscheidungen

Soziokratie ist eine ‚Methode‘ für faire, transparente und allgemein akzeptierte gemeinschaftliche Entscheidungen nach dem Kein-Einwand-Prinzip, dem sogenannten Konsent. Dabei werden alle Beteiligten angehört und in die Entscheidung mit einbezogen. Das bedeutet, dass kein Mitglied einen schwerwiegenden, begründeten Einwand hat. Anstelle eines Mehrheitsbeschlusses, bei dem eine Mehrheit entscheidet, wird der zu beschließende Vorschlag so lange umformuliert oder inhaltlich verbessert, bis ihn alle Beteiligten mittragen und folglich ein Konsent gefunden ist. Dazu formuliert etwa bei einer Entscheidung im Klassenrat zum Beispiel die Moderation oder ein:e andere Schüler:in einen Vorschlag. Anschließend fragt die Moderation alle Schüler:innen nacheinander einzeln, ob sie einen Einwand gegen den Vorschlag haben. Keinen Einwand zu haben, muss nicht unbedingt heißen, den Vorschlag in allen Einzelheiten gut zu finden. Es bedeutet nur, ihn *mitzutragen*. Das ist ein deutlicher Unterschied zur klassischen Mehrheitsentscheidung. Solange es noch schwerwiegende Einwände gibt, wird der Vorschlag immer weiter geändert oder ergänzt. Sobald niemand mehr einen Einwand hat, ist die Entscheidung getroffen. Auf diese Weise hat in der Regel nach einer Entscheidung niemand das Gefühl, mit seiner oder ihrer Meinung nicht gehört oder übergangen worden zu sein. Bei diesem Verfahren können *alle* ihre Wünsche einbringen und *alle* tragen eine gemeinsame Verantwortung für die getroffene Entscheidung (zur Vertiefung siehe Cerulla et al., 2022).

Praxistipp zur Vorgehensweise

- Schritt 1: Eine Person bringt ein Anliegen/eine Idee in die Runde ein (zum Beispiel Schulhofumgestaltung). Alle Argumente für das Anliegen/die Idee werden gesammelt (etwa an der Tafel). Eine Person formuliert einen Vorschlag, der schriftlich und für alle gut sichtbar festgehalten wird. Es ist auch möglich, dass eine Person direkt einen Vorschlag in die Runde einbringt (ohne vorab Argumente zu sammeln). Der Reihe nach darf jedes Mitglied Verständnisfragen stellen. Nachdem alle Verständnisfragen geklärt sind, leitet die Moderation die nächste Runde ein.
- Schritt 2: Die Moderation fragt jede Person in einer Meinungsrunde nach seiner/ihrer Meinung und ob er/sie einen Einwand *gegen* die Option hat.
- Schritt 3: Nach der ersten Meinungsrunde passt die Moderation den Vorschlag an.
- Schritt 4: Die Moderation stellt den (geänderten) Vorschlag zum Konsent. Sie fragt jede:n Beteiligte:n erneut der Reihe nach, ob er oder sie einen schwerwiegenden Einwand gegen den Vorschlag hat. Gibt es Einwände, wird der Vorschlag so lange verändert und/oder ergänzt, bis niemand mehr einen Einwand hat.
- Schritt 5: Erhebt niemand mehr einen Einwand gegen den Vorschlag, ist die Entscheidung getroffen.

Demarchische Entscheidungen

Bei Entscheidungen über eine Aufgabe, die alle Schüler:innen gleichermaßen erledigen können (zum Beispiel eine Geburtstagskarte für jemanden zu besorgen), kann es sinnvoll sein, die Wahl per Losverfahren durchzuführen. Auf diese Weise haben beispielsweise auch schüchterne oder sich weniger eloquent ausdrückende Schüler:innen die gleiche Chance, die Aufgabe zu übernehmen.

Zum Weiterlesen

Praxistipps zum Klassenrat: degede.de/wp-content/uploads/2018/08/2018-paedagoginnen.pdf

Klassenratsinitiative der Demokratischen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.: degede.de/project/klassenrat-wir-sind-klasse

Weitere Informationen zum Klassenrat: www.derklassenrat.de

Soziokratische Klassensprecher:innenwahl

Lisa Praeg

Keywords: Soziokratie, Konsent, Feedbackkultur

In vielen Schulen werden Klassensprecher:innen durch eine Mehrheitsentscheidung gewählt – oft in geheimer Abstimmung. Das ist zwar demokratisch, allerdings kann das Abstimmen auch zu Frust führen. Das Gemeinschaftsgefühl stärkt das nur selten. Die soziokratische Wahl ist eine Alternative, die sicherstellt, dass jede Stimme gehört wird und diejenigen Schüler:innen in das Amt gewählt werden, die am besten dafür geeignet sind. Daher überrascht es auch nicht, dass Soziokratie immer mehr Einzug in das Regelschulsystem hält (Grand & Memisi, 2021).

Carlos, 13 Jahre, beschreibt seine Erfahrung mit dem Verfahren so:

In der Volksschule haben wir die Klassensprecher:innen mit der soziokratischen Wahl nominiert. An meiner neuen Schule erlebte ich dann die geheimen Mehrheitswahlen. Nur die beliebtesten Schüler:innen wurden gewählt. Die Klasse wurde so nicht fair repräsentiert. Bei soziokratischen Wahlen verstehen alle die Gründe für die Nominierungen, und die geeignetste Person wird gewählt, ohne Frustration oder Ausgrenzung.

Das soll nicht bedeuten, dass nur noch dieses Verfahren in der Klasse eingesetzt werden soll. Vielmehr geht es darum, zu lernen, dass es verschiedene Entscheidungs- und Wahlverfahren gibt.

Wie funktioniert eine soziokratische Wahl?

Eine soziokratische Wahl ist keine Abstimmung – sie erfordert mehr Aufmerksamkeit und Überlegung als nur das Ausfüllen eines Stimmzettels (Praeg & Mörth, 2019). Konkret bedeutet das, über mehrere Stufen hinweg mitzudenken, zu argumentieren und gemeinsam eine Lösung zu erarbeiten. Soziokratie basiert auf dem Kein-Einwand-Prinzip (Konsent-Prinzip) (Strauch, 2022). Erst wenn es keinen Einwand mehr gibt, gilt ein Vorschlag als Entscheidung angenommen. Außerdem ist der Wahlprozess transparent und inklusiv. Er umfasst die folgenden Schritte:

1. *Rollenbeschreibung definieren:* Die Klasse erarbeitet gemeinsam die Aufgaben der Klassensprecher:innen und die dafür notwendigen Kompetenzen.
2. *Kandidat:innen nominieren:* Jede:r Schüler:in schreibt auf einen Wahlzettel: „Ich, _____, nominiere _____, weil er/sie _____.“ Selbst-Nominierungen sind ausdrücklich erwünscht!

3. *Zwei Nominierungsrunden:* Die beiden Runden moderiert die Lehrkraft oder ein:e Schüler:in. In der ersten Runde teilen alle Schüler:innen nacheinander mit, wen sie nominieren und weshalb. Die Gründe beziehen sich dabei auf die Rollenbeschreibung. Die Moderation schreibt die Namen und Argumente auf. Wichtig ist, dass keine Strichliste geführt wird. In der zweiten Runde fragt die Moderation wieder der Reihe nach, ob noch Nominierungen fehlen und ob es Vorschläge für passende Klassensprecher:innen-Teams gibt.
4. *Wahlvorschlag formulieren:* Nun wird es knifflig: Die Rollenbeschreibung wird mit den Nominierungen abgeglichen. Jemand aus dem Kreis oder die Moderation formuliert einen Wahlvorschlag, der am besten der Rollenbeschreibung entspricht. Es ist sehr wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es wirklich nur ein Vorschlag ist und noch keine Entscheidung. Egal, ob die Moderation oder ein:e Schüler:in den Vorschlag formuliert: Alle anderen müssen gut prüfen, ob der Vorschlag im Sinne der Klasse ist und das vorgeschlagene Team im Sinne der Rollenbeschreibung wirklich das geeignetste ist. Die Beteiligten sollten aber auch im Auge behalten, dass sie keinen Konsens (also volle Zustimmung) und keine perfekte Lösung anstreben, sondern einen Konsent, eine Lösung, die „gut genug“ ist für das laufende Schuljahr.
5. *Einwände hören und Konsent finden:* Falls es Einwände gegen den Vorschlag oder bessere Vorschläge gibt, finden diese in der Runde Gehör. Entweder werden die Schüler:innen der Reihe nach gefragt oder alle geben gleichzeitig ein Handzeichen, etwa eine Geste für „Kein Einwand“ (zum Beispiel Hand aufs Herz) oder für „Ich habe einen Einwand“ (zum Beispiel zwei Hände nach vorn gestreckt). Die Einwände werden gehört und der Vorschlag gegebenenfalls angepasst. Sobald es keine Einwände mehr gibt, gelten die nominierten Personen als gewählt und werden gefragt, ob sie die Wahl annehmen. Diese Vorgehensweise bestärkt die nominierte Person in ihrer zukünftigen Tätigkeit. Sie weiß, dass sie den Rückhalt und das Vertrauen der gesamten Klasse hat.

Der Ablauf ist eigentlich einfach. Bei der Umsetzung können jedoch einige Vorbereitungen und Tipps hilfreich sein (Wilder, 2021):

- Man kann das *Sprechen in Runden* üben – als Vorbereitung auf die Wahl. Dabei kann man lernen, sich gegenseitig ausreden zu lassen und zu sprechen, wenn man an der Reihe ist. Man lernt, dass auch die Stillen etwas Wertvolles zu sagen haben und erlebt, dass man einen wichtigen Beitrag leisten kann, wenn man sich doch mal zu Wort meldet. Das Sprechen in Runden kann das ganze Jahr über geübt werden. Am besten beginnt man damit in Kleingruppen. Ein:e Schüler:in sollte dabei immer moderieren und darauf achten, dass alle zu Wort kommen. Die Rolle der Moderation sollte dabei regelmäßig rotieren.

- Bei der *Rollenbeschreibung* hilft es, auch die Aufgaben der Klasse und der Lehrkräfte zu klären. So wird deutlich, dass zum Beispiel nicht das Team der Klassensprecher:innen dafür zuständig ist, für Ruhe in der Klasse zu sorgen. Eine klare Rollenverteilung stärkt das Vertrauen in die Wahl. Sie zeigt außerdem, dass die gewählten Schüler:innen wirklich etwas bewirken können – etwa wenn sie die Klasse im Schüler:innenrat vertreten. Zudem kann die Klasse entscheiden, ob es ein gleichberechtigtes Team geben soll oder Klassensprecher:in und Stellvertreter:in, ob verschiedene Geschlechter im Team vertreten sein sollen, ob frühere Klassensprecher:innen erneut gewählt werden dürfen oder ob bewusst andere Schüler:innen die Chance bekommen sollten, sich in dem Amt weiterzuentwickeln.
- Da die Schüler:innen vielleicht die geheime Mehrheitswahl gewohnt sind, kann es als *Einstieg* sinnvoll sein, darüber zu sprechen, warum die Klasse dieses Mal ein anderes Verfahren ausprobiert. Dazu kann gehören, Argumente zu sammeln, was bei einer geheimen Mehrheitswahl nicht hilfreich ist. So können Schüler:innen am Ende der soziokratischen Wahl darüber *reflektieren*, was diese Art des Wählens bewirkt und für welche Situationen welches Verfahren besser geeignet ist.

Achtung! Die rechtlichen Regelungen zur Wahl von Klassensprecher:innen sind in Österreich, Deutschland und der Schweiz unterschiedlich. Manchmal ist eine geheime Mehrheitswahl zwingend vorgeschrieben. In diesem Fall können aber die Kandidat:innen für die geheime Wahl soziokratisch nominiert werden.

Zum Weiterlesen

LevelUpDemocracy – Lernvideos, Praxisberichte und Materialien: levelupdemocracy.com

Dokumentarfilm „School Circles“ über fünf Schulen, die Soziokratie anwenden: soziokratiezentrum.org/school-circles-jetzt-kostenlos-auf-youtube

Unterrichtsgestaltung durch Schüler:innen

Ursula Rigger

Keywords: Projektunterricht, Handlungsorientierung, Eigenverantwortung

In der 8. Schulstufe in Österreich ist das Thema Wasser sowohl in Physik als auch in Chemie ein inhaltlicher Schwerpunkt. Daher boten wir Lehrpersonen fächerübergreifend mit Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde sowie Mathematik den Schüler:innen unserer 8. Schulstufe im Projektunterricht eine vorbereitete Lernumgebung an. Mit Experimenten und

Versuchsanordnungen konnten sich die Schüler:innen in Zweier- oder Dreiergruppen selbstständig und eigenverantwortlich grundlegendes Wissen aneignen und ihre Handlungskompetenz ausbauen. Dafür standen ihnen acht Unterrichtsstunden zur Verfügung. Zufällig beinahe zeitgleich erhielt unsere Schule das Angebot, an einem Projekt mit einer großen lokalen, international tätigen Firma zum Thema Wasser teilzunehmen. Dabei sollten sich die Schüler:innen selbst überlegen und entscheiden, was sie gemeinsam mit zwei Auszubildenden unter Anleitung eines Ausbilders in der Lehrlingswerkstatt des Unternehmens technisch umsetzen und herstellen möchten.

Da sich dieses Angebot gut in den Projektunterricht integrieren ließ, stellten wir es den Schüler:innen vor und überließen ihnen nach einer grundlegenden Information über die Rahmenbedingungen die Entscheidung über die Teilnahme an dem Projekt. Sie diskutierten die zu diesem Zeitpunkt bekannten Vor- und Nachteile und entschieden sich zu unserer Überraschung gemeinsam für eine Teilnahme – obwohl ihnen beispielsweise klar war, dass der Unterricht aus Rücksicht auf die Lehrlingswerkstatt teilweise auf den Freitagnachmittag verlegt werden würde. Nun mussten die Schüler:innen die nächste grundlegende Entscheidung treffen, nämlich über das zu erstellende Produkt. Dabei war ihr Ziel, eine Maschine zu bauen, die zukünftig im Physikunterricht beim Thema Wasser genutzt werden könnte. Sie entschieden sich, paarweise zu recherchieren, welche Maschine sie bauen und anschließend präsentieren möchten. Nach vier Stunden Recherche stellte jede der zehn Gruppen ihren Vorschlag der Klasse vor. Die Schüler:innen diskutierten und reihten die Ideen anhand eines Kriterienkatalogs (siehe Tabelle), den sie zuvor gemeinsam erstellt hatten. Die ersten fünf Ideen wählten sie zur Präsentation bei der Firma aus.

Tabelle: Kriterienraster für die Wahl der zu bauenden Maschine.

Maschinen	Nutzen/Effekt	Geschätzte Bauzeit	Materialien	Punkte
Wasserauto	Antrieb, Kräfte	8 Stunden	Bausatz Autoturbine, Metall, Kunststoffteile, Schläuche	
Wasserbrunnen in der Schule	Wasserversorgung	45 Stunden	Zement, Rohrleitungen, Wasserhahn, Steine, Pumpe	
Wassermühle für den Pausenhof	Stromerzeugung	55 Stunden	Holz, Schrauben, Steine, Zement	
Schiff	Antrieb, Kräfte	15 Stunden	Holz, Nägel, Leinen, Leim, kleiner Motor	
Wasserkraftwerk	Stromerzeugung	15 Stunden	Turbine, Metall, Rohre, Kabel	

Am folgenden Termin bei der Firma präsentierten die Schüler:innen dem Ausbilder, dem Werkstattleiter und den beiden Auszubildenden die fünf Ideen. Gemeinsam diskutierten sie die Möglichkeiten und Grenzen der Ideen, klärten Fragen und befüllten das Kriterienraster erneut auf Basis der zusätzlichen Informationen. Der Ausbilder und der Werkstattleiter gaben ihr Feedback fragend,

damit die Schüler:innen erklären und argumentieren mussten. Die Moderation des Gesprächs übernahmen zunächst die Lehrpersonen und später auch Schüler:innen.

Zurück in der Schule diskutierten und reiheten die Schüler:innen die Ideen auf Basis des befüllten Kriterienrasters erneut. Schließlich entschieden sie sich für den Bau eines Wasserkraftwerkmodells, das ursprünglich nicht ihre erstgereichte Idee war. Zentrale Kriterien für die Wahl waren das Interesse, die Praktikabilität sowie besonders die zur Verfügung stehende Zeit (acht Schulwochen) und die benötigten Materialien. Anschließend klärten die Schüler:innen, wer von ihnen welche Aufgaben und Tätigkeiten übernehmen möchte, und erstellten eine Zeitplanung. Beim nächsten Treffen, das dieses Mal an der Schule stattfand, stellten sie ihr Projektmanagement den Beteiligten der Firma vor. Gemeinsam ergänzten sie fehlende Details und legten die Materialmengen und Arbeitsstrukturen fest. Präsentation, Entscheidung und Abstimmung mit den Beteiligten der Firma nahmen etwa vier Unterrichtsstunden in Anspruch.

Während der Herstellung des Wasserkraftwerkmodells galt es, immer wieder gemeinsame Entscheidungen über Adaptionen, Änderungen von Materialien oder Verbesserungen zu fällen – immer partizipativ und konsentorientiert (also nach dem Kein-Einwand-Prinzip). Beispielsweise fiel während eines Testlaufs auf, dass das Wasser beim Einsatz des Kraftwerks nicht gänzlich ins Waschbecken abließ, sondern mehrere Personen nassspritzte. Als Lösung konstruierten die Schüler:innen eine durchsichtige abnehmbare Abdeckung. Die Schüler:innen überlegten und diskutierten die adaptierte Projektplanung samt Arbeitsverteilung und Zeitmanagement und besprachen sie dann erneut mit den Auszubildenden und dem Ausbilder, da die Adaption einen zusätzlichen Nachmittag in der Werkstatt sowie Plexiglas erforderte. Die gesamte Konstruktion führten die Schüler:innen in vier Nachmittagen à vier Stunden durch. Die Auszubildenden und der Ausbilder, aber auch die Lehrpersonen wirkten hauptsächlich beratend mit und führten die Schüler:innen in den Gebrauch der Werkzeuge und Maschinen ein.

Wie sehr die Schüler:innen das Projekt als ihr eigenes ansahen, zeigte sich daran, dass sie beinahe immer aus ihrer Arbeit gerissen werden mussten, weil sie mit großem Engagement und „im Flow“ bei der Sache waren. Sie mussten regelrecht zu Pausen gezwungen werden, die sie dann ebenso für Überlegungen und Diskussionen nutzten. Die Schüler:innen lernten unterschiedliche Arbeitsweisen bei der Firma kennen und passten sich gut in die dortigen Arbeitsrhythmen ein. Wir Lehrpersonen waren beinahe überflüssig. Auch der Ausbilder und die Auszubildenden waren von der Zusammenarbeit und vom Ergebnis begeistert.

Zum Weiterlesen

Weitere Ideen und Materialien für fächerübergreifende Projekte: www.lehrer-online.de/fokus-themen/dossier/do/ideen-fuer-projekttag-und-projektwochen

Partizipativer Leistungsnachweis

Thomas Rhyner

Keywords: Leistungsbeurteilung, Hochschuldidaktik, Prüfungsgestaltung

Eine Mitbestimmung von Lernenden ist auch im Hochschulbereich möglich und ausbaubar – etwa bei Leistungsnachweisen. Wie das aussehen kann, probierte ich im Rahmen einer Aktionsforschung im Projekt *DemoS – Gemeinsam Demokratie erleben* (siehe „Zum Weiterlesen“) in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen aus.

Der Leistungsnachweis des Dozenten

Zu Beginn des Seminars im September stellte ich zunächst den vorgesehenen Leistungsnachweis („Version 1“) vor. Dieser bestand darin, beim letzten Seminartermin die anzustrebenden Kompetenzen in einem Prüfungssetting von 75 Minuten Dauer zu zeigen. Die Studierenden mussten zu einem Lernziel zwei Lernaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad erstellen und diese mit Seminarinhalten analysieren. Nach der Vorstellung von „Version 1“ des Leistungsnachweises gab ich bekannt, dass die Studierenden die Möglichkeit hätten, selbst die „Version 2“ eines Leistungsnachweises auszuarbeiten. Dieser müsse jedoch dieselben Kriterien erfüllen wie „Version 1“ (zum Beispiel Praxisorientierung, ökonomische Durchführung etc.).

Der Leistungsnachweis der Studierenden

Die Studierenden konnten ihre Ideen für die „Version 2“ in einem gemeinsamen Onlinedokument notieren. Sechs Wochen lang konnten wir auf dieses Dokument zugreifen und es bearbeiten. Lediglich eine Handvoll Studierender schrieb daran mit. Sie schlugen vor, anstelle der beiden „fiktiven“ Aufgaben in „Version 1“ eine reelle Aufgabe aus dem Praktikum für die Analyse zu verwenden und so einen Transfer zu den allgemeindidaktischen Inhalten der Lehrveranstaltung herzustellen. Die Analyse solle zu Hause durchgeführt und per E-Mail eingereicht werden können. Nach Ablauf der sechs Wochen stellten wir die beiden Versionen einander gegenüber. In einem Plenumsgespräch diskutierten wir ihre jeweiligen Vor- und Nachteile. Dabei nahm ich die Gesprächsbeteiligung als sehr gering wahr. Die Gründe dafür kamen später bei der Evaluation zutage. Weitere Änderungen an der „Version 2“ gab es nicht mehr.

Drei Entscheidungen

Im Anschluss an die eher kurze und flauere Diskussion standen drei wesentliche Entscheidungen an: 1. Soll „Version 2“ wirklich zur Anwendung kommen? Diese Entscheidung fiel soziokratisch (also nach dem Kein-Einwand-Prinzip) durch alle Beteiligten (Studierende und Dozent): Als es keine Gegenvoten mehr gab, galt „Version 2“ als angenommen. 2. Welches Beurteilungsinstrument soll angewendet werden? Hier bot sich ein Beurteilungsraster an. Ich entschied mich, selbst ein Raster vorzulegen, da die Studierenden in jenem Semester noch nicht wissen konnten, nach welchen Kriterien ein solches entwickelt wird. 3. Welche Version des Leistungsnachweises soll gewählt werden? Hierbei konnten sich die Studierenden individuell entscheiden. Alle wählten „Version 2“.

Evaluation

Der partizipativ entwickelte Leistungsnachweis war nicht per se der einfachere: Die Bestehensquote lag bei 57 Prozent. Eine Kartenabfrage zu Beginn des darauffolgenden Semesters machte ersichtlich, dass das Hauptargument für die Wahl von „Version 2“ gewesen war, den Zeitdruck gegen Ende des Semesters zu mildern. Der Einreichungstermin von „Version 2“ lag zwei Wochen nach dem Termin von „Version 1“. Auf die Frage „Wie war es für mich, den Modulnachweis partizipativ mitzugestalten?“ antworteten die Studierenden mit Aussagen wie „angenehme Augenhöhe zwischen Studierenden und Dozent“, „ungewohnt, war aber gleich eine Anwendung für das spätere Berufsleben“, „allgemein toll, aber ich habe das Angebot zu wenig genutzt“, „Eigenverantwortung durch Mitbestimmung“. Die relativ geringe Beteiligung an der Diskussion über die beiden Versionen konnte nun erklärt werden: Für die Studierenden war es eine völlig neue und ungewohnte Erfahrung, bei einem sie selbst betreffenden Leistungsnachweis für ein Hochschulseminar mitreden zu dürfen.

Zum Weiterlesen

Ruhberg, C., Beutel, S.-I. & Espermüller-Jug, E. (2022). Partizipative Leistungsbeurteilung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik (S. 758–768). Wochenschau.

DemoS-Projekt: www.demokratie-erleben.at

Cast away

Johannes Spies & Raphael Honeder

Keywords: Diskussionskultur, Kooperation, Kompromissfähigkeit

Beim Inselfpiel „Cast away“ können Schüler:innen in einer Kleingruppe gemeinsam Regeln für das Zusammenleben definieren und dabei ihre eigenen Wertvorstellungen einbringen und miteinander abgleichen. Die Idee des Spiels ist, Schüler:innen aktiv in einen politischen Entscheidungsfindungsprozess einzubeziehen. Zu den Zielen gehören die Erkenntnisse, dass Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft wichtig sind und dass die Verteilung begrenzter Ressourcen geregelt werden muss. Während des Spiels soll eine gleichberechtigte und respektvolle Diskussionskultur entstehen. Da sich alle Mitspielenden an der Lösung der Aufgabe beteiligen sollen und eigene Ideen einbringen können, hat es einen partizipativen Charakter. Durch die Teilhabe am Arbeitsprozess erfahren die Schüler:innen Gestaltungsräume und erleben Wirksamkeit. Sie können sich als eigenständig handelnde Subjekte erfahren. Durch das Spiel üben die Schüler:innen ihre politische Urteilskraft sowie ihre Methoden- und Handlungskompetenz.

Durchführung

Der Klasse wird eine Geschichte erzählt: Darin hatte sie einen Preis gewonnen und war mit einem Schiff unterwegs. Das Schiff kenterte, und die Schüler:innen strandeten auf einer einsamen Insel. Sie haben nur ihre Kleidung und eine Kiste bei sich. In der Kiste sind zehn Flaschen Cola, vier Säcke Reis, fünf Tafeln Schokolade, sieben Äpfel und vier Packungen Chips. Im Gebirge auf der Insel gibt es eine Trinkwasserquelle.

Nach dieser Einführung wird die Klasse in Gruppen von vier bis fünf Personen eingeteilt. Jedes Gruppenmitglied bekommt eine Aufgabe (Gruppenleitung, Moderation, Plakatgestaltung). Die Gruppen sollen gemeinsam Fragen zum Zusammenleben klären und anhand ihrer Ergebnisse ein Plakat gestalten.

Folgende Fragestellungen können leitend sein:

- Braucht ihr Regeln für die Gruppe?
- Welche Regeln sind für das Zusammenleben wichtig?
- Wie wollt ihr die Regeln festlegen?
- Wie sieht euer Tagesablauf aus?
- Wer übernimmt welche Aufgaben?

- Ein Gruppenmitglied hat sich schwer an der rechten Hand verletzt und ein weiteres Mitglied gibt an, aus religiösen Gründen am Freitag nicht arbeiten zu dürfen. Wie geht ihr damit um?
- Was passiert bei Regelverstößen?
- Wie geht ihr mit euren Vorräten um?

Nicht alle erdachten Ideen können realisiert werden. Daher ist es notwendig, dass die Mitspielenden im Sinne einer gemeinsamen Entscheidungsfindung ihre Positionen diskutieren und einen gemeinsamen Kompromiss aushandeln. Das berücksichtigt die politische Handlungskompetenz der Schüler:innen. Die Gruppe soll erfahren, dass es Lösungen gibt, die nicht jeder oder jedem Einzelnen ideal erscheinen, aber für die Mehrheit zielführend sind. Sie soll auch zu der Erkenntnis kommen, dass Streit nur gelöst werden kann, wenn beide Seiten aufeinander zugehen und Kompromisse finden.

Das Spiel dauert etwa 40 Minuten. Die folgende Unterrichtseinheit dient der Präsentation und der Reflexion.

Reflexion

Gemeinsam können folgende Fragen thematisiert werden:

- Wie habt ihr die Rollen verteilt?
- Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe? Waren alle gleichermaßen beteiligt? Sind alle mit dem Ergebnis zufrieden?
- Wie war es, die Aufgaben auszuarbeiten? Gab es schwierige oder sogar unlösbare Themen?
- Wie seid ihr auf die Regeln gekommen? Brauchtet ihr diese überhaupt?

Die Erfahrung aus der bisherigen Praxis zeigt, dass Schüler:innen insbesondere aufgrund der Reflexionsrunde die verschiedenen Entscheidungsfindungsprozesse bewusst erfahren und einordnen konnten. Mit folgenden Fragen kann die Lehrperson dies moderieren: Was war das Problem? Warum hattet ihr dieses Problem? Wie oder warum konntet ihr dieses Problem nicht lösen? Was hätte es gebraucht, um dieses Problem lösen zu können?

Die Reflexion schließt mit einer allgemeinen Fragerunde und der Wiederholung des Gelernten: Jede Form des Zusammenlebens braucht Regeln, der Mensch handelt als politisches Wesen und die Verteilung begrenzter Ressourcen muss vereinbart werden.

Zum Weiterlesen

Materialien zum Spiel: www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/fachdidaktiken/politik_gesellschaft/spiel/index.html

Vorlesewettbewerb

Lea Grimm

Keywords: Vorlesewettbewerb, Jury, Kriterienkataloge

An deutschsprachigen Vorlesewettbewerben nehmen meist Schüler:innen zwischen elf und 13 Jahren teil. Häufig schätzt eine offizielle Erwachsenen-Jury die Vorlesefähigkeiten der Teilnehmenden ein und kürt einen Gewinner oder eine Gewinnerin. Aktuell werden solche Wettbewerbe von der Schweiz (Haute Ecole Pédagogique Fribourg), von Österreich (Österreichisches Kulturforum Brüssel) und von Deutschland (Börsenverein des Deutschen Buchhandels) aus organisiert. Am letztgenannten Wettbewerb, den einst Erich Kästner mitbegründete, nehmen jährlich etwa 600.000 Schüler:innen teil. Das Ziel ist klar: Kinder und Jugendliche fürs Lesen begeistern.

Ein Vorlesewettbewerb, den Schüler:innen im Klassenraum ausrichten, bietet eine zusätzliche Gratifikation: Kinder und Jugendliche können dadurch für partizipative Entscheidungsprozesse begeistert werden. Denn bei dieser Art von Vorlesewettbewerb können Schüler:innen selbst die Verantwortung für die Durchführung übernehmen und gemeinsam Entscheidungen treffen. Sie können zunächst bei der Auswahl der Jury und der Texte sowie später als Mitglieder der Jury bei der Auswahl der Textstelle und bei der Punktevergabe mitentscheiden.

Wer wird Mitglied der Jury?

Die Juryauswahl kann entweder per Abstimmung erfolgen oder soziokratisch (Entscheidung nach dem Kein-Einwand-Prinzip). Bei einer Abstimmung können die Schüler:innen zunächst Kriterien für die Eignung diskutieren und gemeinsam festhalten. Auf dieser Basis machen Schüler:innen dann mündlich Vorschläge für geeignete Juror:innen. Die Lehrkraft sammelt und notiert Namen, ohne zu zensieren. In geheimer Wahl können die Schüler:innen bis zu zwei Namen von der Vorschlagsliste auf den Wahlzettel schreiben. Die drei Kandidat:innen mit den meisten Stimmen gewinnen.

Welche Texte werden vorgelesen?

Die Auswahl der vorzulesenden Textstelle gestaltet sich unterschiedlich. Beim sogenannten Wahltext ist es einfach: Hier entscheiden die teilnehmenden Schüler:innen selbst, welche Stelle aus welchem Buch sie jeweils vorlesen. Beim sogenannten Fremdttext ist es etwas komplizierter: Hier trifft zunächst die Lehrkraft eine Vorauswahl von sechs Büchern. Diese sollte sich möglichst an den Nominierungen der letzten fünf Jahre für den Österreichischen Kinder- und

Jugendbuchpreis oder den Deutschen Jugendliteraturpreis orientieren. Die Lehrkraft stellt den Schüler:innen ihre Vorauswahl in Form von Kurzpräsentationen oder Booktrailern sowie jeweils mit einer kurzen Leseprobe vor. Anschließend diskutiert die Klasse über die sechs vorgestellten Bücher, wobei sie sich vor allem auf dessen Inhalt und Sprache konzentriert. Am Ende votieren die Schüler:innen per Handzeichen für *ihr* Lieblingsbuch. Aus diesem Buch sucht später die Jury eine geeignete Stelle zum Vorlesen aus, die besonders viel Komik oder Spannung enthält.

Wer gewinnt?

Nun können sich Freiwillige bei der Jury anmelden und sowohl den Wahltext als auch den Fremdtex in der Klasse laut vorlesen. Die Einschätzung der Kandidat:innen vollzieht sich in Anlehnung an das Prozedere beim Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels. Entscheidend ist die Erfüllung von drei Kriterien: Lesetechnik, Interpretation und Textstellenauswahl (beim Wahltext). Für jedes Kriterium kann die Jury jeweils bis zu fünf Punkte vergeben. Zusätzlich hält die Jury auf dem Bewertungsbogen ihren Gesamteindruck fest. Das Kind mit den meisten Punkten gewinnt. Bei Punktgleichheit entscheidet die Jury nach dem Gesamteindruck. Die Jury einigt sich, indem jedes Jurymitglied seine Einschätzung äußert und begründet; anschließend entscheidet die Mehrheit.

Zum Weiterlesen

Tipps zur Durchführung: www.vorlesewettbewerb.de/fuer-lehrer/tipps-zur-durchfuehrung

Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis: www.kinderundjugendmedien.de/nachrichten/auszeichnungen-und-preise/7361-oesterreichischer-kinder-und-jugendbuchpreis-2025

Deutscher Jugendliteraturpreis: www.jugendliteratur.org/ueber-den-preis/c-102

Digitale Partizipation

Nathalie Jahn

Keywords: Jugendbeteiligung, E-Partizipation, Conceptboard

Die Einbindung von Schüler:innen in die Gestaltung ihres Lernumfelds ist ein zentraler Aspekt der modernen Bildungslandschaft. Entscheidungsprozesse im Klassenzimmer sind dabei essenziell, da sie nicht nur demokratische Werte vermitteln, sondern auch das Verständnis für Kompromisse und gemeinschaftliche Entscheidungen fördern. Digitale Tools können diese Prozesse unterstützen.

Auf *e-parti.eu*¹ finden Lehrkräfte und Jugendarbeiter:innen vielfältige Ressourcen, um Beteiligungsprozesse gezielt zu planen und geeignete digitale Tools auszuwählen. Die Plattform stellt Checklisten, Lernvideos sowie eine umfangreiche Sammlung digitaler Tools bereit – darunter auch datenschutzkonforme Optionen –, die eine interaktive und sichere Partizipation ermöglichen. *E-Parti* nutzt gezielt die Potenziale moderner Technologien, um Fachkräfte für die Bedeutung digitaler Jugendbeteiligung zu sensibilisieren und ihnen praxisnahe Werkzeuge bereitzustellen.

Digitale Werkzeuge für gemeinsame Entscheidungen im Unterricht

Im Schulunterricht steht die Entwicklung eines nachhaltigen Projekts auf dem Plan. Die Schüler:innen haben sich je nach ihren individuellen Interessen in kleine Teams aufgeteilt, um Umweltprojekte zu konzipieren, die sie später der Klasse präsentieren. Die Teams arbeiten an verschiedenen Initiativen, etwa an einer Recycling-Kampagne oder einer Kleidertauschbörse. Um ihre Ideen zu visualisieren, auszuarbeiten und anschließend vorzustellen, nutzen sie das digitale Whiteboard-Tool *Conceptboard* und erstellen damit digitale Mindmaps oder kreative Collagen. Das Tool fördert die Zusammenarbeit, indem es allen Beteiligten ermöglicht, gleichzeitig Beiträge zu erarbeiten und Einblicke in die Entwürfe anderer Gruppen zu erhalten.

Nach der Präsentation der Projekte nutzt die Lehrkraft das Tool *Einblick*, um die Vorschläge der Schüler:innen umfassend zu analysieren. Im Tool hinterlegte sie dafür vorab die Projektideen der Schüler:innen und verband diese mit relevanten Fragestellungen, wie etwa zu den möglichen Kostenpunkten oder der Umweltwirkung der Projekte. Die Schüler:innen übermitteln ihre Rückmeldungen zu den Fragestellungen sowie weitere Pro- und Kontraargumente zu den vorgestellten Projekten online, indem sie einen QR-Code scannen und ihre Antworten direkt in dem Tool eingeben. Mittels einer intuitiven Drag-and-Drop-Funktion kann die Lehrperson die Rückmeldungen gruppieren und zentrale Erkenntnisse herausarbeiten. Es empfiehlt sich, die Projektideen einzeln nacheinander zu bearbeiten und im Live-Modus gemeinsam Kategorien zu bilden und zu diskutieren. Auf Wunsch der Schüler:innen kann die Erfassung der Rückmeldungen auch anonym erfolgen, um eine offenere und unvoreingenommene Diskussion zu ermöglichen.

Den Abschluss des Prozesses bildet eine traditionelle Abstimmung im Klassenzimmer. Das Projekt, das die meisten Stimmen erhält, setzt die Klasse anschließend gemeinsam um. Bei einem knappen Ergebnis gibt es eine Stichwahl

1 Die Website wurde im Rahmen des Projekts *Fit für die europäische Jugendarbeitspraxis: E-Partizipation gestalten – digital, divers, hybrid* (FITDDJI) erstellt. Das Projekt mit Partnerorganisationen der Jugendbildung aus Österreich, Liechtenstein und Deutschland wurde über das EU-Programm *Erasmus+* gefördert.

zwischen den beiden beliebtesten Projekten, um eine klare Entscheidung zu gewährleisten. Dieser Ansatz stellt sicher, dass die Entscheidung wohlüberlegt erfolgt und dass eine Mehrheit der Schüler:innen sie mitträgt.

Weshalb digitale Tools für Partizipation entscheidend sind

Digitale Tools sind wichtig, um junge Menschen in ihrer digitalen Alltagswelt nicht nur zu erreichen, sondern auch zur aktiven Mitgestaltung ihres Umfelds zu ermutigen. Der gezielte Einsatz digitaler Tools befähigt Lernende, als Expert:innen in ihrer eigenen Lebenswelt zu agieren – einer Welt, mit der sie durch digitale Medien bereits vertraut sind. Auch Lehrkräfte profitieren vom Einsatz der Tools, indem sie sich mit digitalen Beteiligungsprozessen auseinandersetzen und geeignete Tools für ihren Unterricht auswählen.

Zum Weiterlesen

E-Parti: www.e-parti.eu

Conceptboard: www.e-parti.eu/tools/conceptboard

Einblick: www.e-parti.eu/tools/einblick

Mitbestimmung im Schulalltag

Dominik Widmer & Schüler:innen der Schule Trogen

Keywords: Wahlaufgaben, Themenwahl, Klassenzimmergestaltung

Den folgenden Beitrag verfassten teilweise Schüler:innen der Schule Trogen (Schweiz). Die Schüler:innen zeigen die vielfältigen Möglichkeiten auf, bei denen sie an ihrer Schule mitbestimmen und mitentscheiden. So können sie zum Beispiel individuelle Entscheidungen darüber treffen, was sie nach dem Eintreffen in der Schule vor dem Unterricht machen wollen, welches Atelier sie wählen oder welche (Prüfungs-)Aufgaben sie in Mathematik bearbeiten. Auch kollektive Entscheidungen treffen die Schüler:innen, beispielsweise wenn sie gemeinsam festlegen, wie die Klasse in verschiedenen Fächern aufgeteilt wird (Halbklasseneinteilung) oder welche Sitzordnung es im Klassenzimmer gibt.

Eintreffen

Sobald wir in der Schule eintreffen, dürfen wir ins Schulzimmer. Wir müssen nicht draußen warten. Bis der Unterricht mit dem Morgenkreis beginnt, dürfen wir etwas zum Eintreffensthema tun, zum Beispiel Deutsch, Lesen oder Spiele.

Wir dürfen auch an den Hausaufgaben arbeiten. Die Zeit soll aber auch zum Erledigen der Ämtli genutzt werden oder um Wichtiges mit der Lehrperson zu besprechen. Unter einem „Ämtli“ versteht man in der Deutschschweiz ein kleines Amt, also eine Arbeit, die Schüler:innen turnusmäßig für die Gruppe übernehmen (zum Beispiel Tafeldienst oder Mülldienst).

Projekt- und Atelierwahl

In der Mittelstufe findet am Donnerstagnachmittag das Atelier statt. Sieben Wochen lang werden jeweils parallel sechs bis acht Ateliers angeboten. Wir können drei davon als Wunsch angeben und werden dann einem davon zugeteilt. Allerdings beginnt unsere Mitsprache schon früher, denn wir können schon im Voraus mögliche Atelierthemen vorschlagen. Danach wird eine Themensammlung erstellt. Davon können wir für eine bestimmte Anzahl an Vorschlägen stimmen. Die Ateliers, die die meisten Stimmen bekommen, bauen die Lehrpersonen ins Angebot ein. Jedes Schuljahr gibt es in irgendeiner Form auch immer eine Projekt- oder Forschungsarbeit. Diese Arbeiten können ganz unterschiedlich lang dauern und allein, zu zweit oder in Gruppen durchgeführt werden. Die maximale Dauer beträgt ein halbes Jahr. Die Rahmenbedingungen besprechen die Lehrpersonen mit den Kindern. Unser Projekt- oder Forschungsthema dürfen wir jeweils selbst wählen, meist innerhalb eines übergeordneten Themas.

Matheplan

Im Matheplan dürfen wir oft selbst bestimmen, welche Aufgaben wir lösen wollen. Dadurch sollen wir lernen, uns selbst auch in Bezug auf unsere Leistung gut einzuschätzen. Unser Auftrag ist dann, nicht nur die Aufgaben zu lösen, sondern auch die Auswahl so zu treffen, dass unsere Aufgaben weder zu einfach noch zu schwierig sind.

Wahlaufgaben in Lernzielkontrollen

Bei einer Lernzielkontrolle in Mathe gibt es pro Thema jeweils drei Aufgaben. Davon müssen wir nur zwei lösen. Jede:r entscheidet individuell. Bei Lernzielkontrollen in einer Fremdsprache werden meist zwei Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau angeboten. Auch hier wählt jede:r eine Aufgabe aus.

Halbklasseneinteilung

Das Werken wird im Halbklassenunterricht erteilt. Diese Art der Gruppe gibt es auch oft beim Spielen im Sportunterricht. Die Halbklassen bestimmen wir am ersten Schultag selbst. Natürlich reden wir zuerst in der Klasse darüber und es

gibt gewisse Vorgaben. Dann entscheiden die Lehrpersonen, worauf wir selbst nochmals die Chance erhalten, Anpassungen vorzunehmen. Wenn wir nicht zufrieden sind, können wir die Halbklasseneinteilung auch erneut zum Thema machen. Dann schreiben wir ein sogenanntes Traktandum für den Klassenrat und suchen dort eine Lösung.

Sitzordnung und Schulmöbel

Immer wieder – normalerweise nach Ferien – räumen wir unser Schulzimmer komplett um oder verändern die Sitzordnung. Dabei haben wir verschiedene Mitsprachemöglichkeiten. Die Lösungen finden wir im Gespräch. Die Arbeitsplätze können wir auch völlig individuell mit Gegenständen von zu Hause einrichten. Manchmal gibt es Vorgaben für die Sitzordnung wie „Bildet für das kommende Quartal altersdurchmischte Gruppentische.“ Es kann aber auch sein, dass die Kinder die Einteilung an den Gruppentischen zuerst bestimmen können.

Im Schuljahr 2024/2025 konnten die Kinder am ersten Schultag einen Schulmöbelbauer besuchen und dort alle Möbel testen. Hintergrund dieses Ausflugs war, dass die Kinder beim Ausrüsten eines neu gebauten Schulzimmers mitreden konnten. Im Klassenlager in Basel ermöglichte der Lehrer verschiedene Einblicke in dortige Schulen, die mit innovativen Lern- und Bewegungsmöbeln ausgestattet sind. Mit Modellmöbeln konnten die Schüler:innen die Schulzimmereinrichtung visualisieren und im Matheunterricht die Kosten für die Anschaffung berechnen. Die Vorschläge gingen zur Schulleitung, die dazu einen Antrag bei der Schulkommission einreichte. Unter Berücksichtigung des Budgets und von Aspekten wie der Gleichbehandlung aller Schulklassen erfüllte sie einen Teil der Wünsche. Kurz vor Weihnachten trafen die Möbel im Schulzimmer ein.

Zum Weiterlesen

Ein Beispiel zur individuellen Projektarbeit von Peter Theurl findet sich im Kapitel „Interesse“.

Schüler:innen-Haushalt

Amt der Vorarlberger Landesregierung & DIALOGPLUS

Keywords: Schüler:innen-Haushalt, Wahlentscheidung, Planungsteam

Demokratie bedeutet, gemeinsam zu entscheiden. Für Schüler:innen bleibt das oft abstrakt. Mit den Schüler:innen-Haushalten, die 2023 in Vorarlberg starteten, wird Demokratie hingegen erlebbar. Der Schüler:innen-Haushalt ist ein innovatives

Modell für Schulen. Es ermöglicht ein praktisches Erlernen von demokratischen Entscheidungsprozessen. Dabei werden Verbesserungen im Schulumfeld mithilfe eines im Vorfeld definierten Budgets von 3000 Euro umgesetzt.

Einblick in das Modell

Das Projekt, das ursprünglich aus Brasilien stammt, wird von einem Planungsteam aus vier bis zwölf Schüler:innen und zwei Begleitpersonen, zum Beispiel Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter:innen, organisiert. Dieses Team setzt im Sinne der Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung alle Schritte selbst um: von der Bekanntmachung an der Schule über den Aufruf, Ideen einzubringen, die Prüfung von deren Umsetzbarkeit, die Organisation des Wahlkampfs bis hin zum Wahltag und der Umsetzung der Gewinneridee innerhalb eines Schuljahres. Die individuelle Gestaltung all dieser Schritte obliegt dem Planungsteam. *DIALOGPLUS – Büro für Partizipation und soziale Innovation* begleitet dieses mit einem interdisziplinären Team, damit die neue Art der Selbstorganisation auch gut im Schulalltag Platz findet.

Erste Erfolge in Vorarlberg

Im Schuljahr 2022/2023 setzten zwei Pilotschulen in Vorarlberg das Modell erstmals um. Das Interesse der Schüler:innen war deutlich spürbar: An beiden Schulen nahmen über 80 Prozent von ihnen an der Wahl teil. Für die Wahlen liehen die Schulen etwa Wahlkabinen und Wahlurnen von Gemeinden aus. Eine Wahlkommission betreute den Wahlvorgang. In der Mittelschule Bludenz entschieden sich die Schüler:innen für einen Boxautomaten. Durch die Einnahmen daraus konnte die zweitplatzierte Idee – ein Schulfest – umgesetzt sowie eine Spende finanziert werden.

Besonders profitierten die Schüler:innen des Planungsteams von ihren Erfahrungen, die einzelnen Schritte einer Wahl aktiv mitzugestalten. „Durch das Projekt sind wir zu richtigen Wahlexpert:innen geworden“, berichtete ein Teammitglied begeistert.

Demokratische Erfahrungen, die begeistern

Die Rückmeldungen aus den Pilotschulen zeigen, wie sehr die Schüler:innen von diesem Format profitieren. Die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen, motivierte viele, sich aktiv einzubringen. Ob durch das Basteln von Ideenboxen oder das Verfassen von Beiträgen für die Gemeindezeitung und Social Media – die Schüler:innen machten das Projekt zu ihrem eigenen. Der Ideenaufwurf des Projekts ermöglichte es den Schulleitungen,

über das Budget des Schüler:innen-Haushalts hinaus Anliegen der Jugendlichen zu erkennen, auf die sie künftig eingehen können.

„Die Schüler:innen erleben hautnah, wie durch gemeinschaftliches Nachdenken großartige Ideen entstehen können“, erklärt Begleitperson Elisabeth Bleimschein-Ratz. „Sie lernen, andere Meinungen zu akzeptieren und zu verstehen, dass politische Prozesse oft komplexer sind, als sie auf den ersten Blick erscheinen.“

Gleichzeitig stellt das Projekt auch neue Anforderungen an das Lehrpersonal. „Demokratie findet nicht nur in den Planungsteams statt. Auch Lehrpersonen, die nicht direkt in den Schüler:innen-Haushalt involviert sind, sind gefordert, Demokratie als Thema im Unterricht aufzugreifen“, betont Elisabeth Bleimschein-Ratz. „Demokratie wird Schulthema – und das ist eine große Chance.“

Derzeit wird das Modell an fünf weiteren Vorarlberger Mittelschulen umgesetzt. Dabei entstanden bereits Ideen wie Sitzsäcke für jede Klasse oder ein Graffiti-Workshop zur Gestaltung einer Schulwand. Mit jeder neuen Schule wächst die Chance, Demokratiebildung nachhaltig in den Schulalltag zu integrieren und Schüler:innen auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten.

Zum Weiterlesen

Informationen zum Projekt: schuelerhaushalt.at

DIALOGPLUS Schüler*innenHaushalt 2024/2025: dialogplus.at/projekt/schuelerinnenhaushalt-2024-25-demokratie-im-schulalltag

Schüler:innen-Haushalte in Vorarlberg: vorarlberg.at/de/-/schuelerinnenhaushalt

Literatur

- Arendt, H. (2011). Über die Revolution. Piper.
- Bender, C. & Graßl, H. (2014). Losverfahren: Ein Beitrag zur Stärkung der Demokratie? Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (38–39), 31–37. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/191195/losverfahren-ein-beitrag-zur-staerkung-der-demokratie/>
- Cerulla, B., Engler, S., Exner, A., Herrmann, K. & Zentarra, D. (2022). Soziokratie in der Laborschule. Auf dem Weg zu zufriedenstellenden Beschlüssen zum Wohle des Ganzen. Schule – Forschen – Entwickeln 1 (1), 80–95. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6037
- Crouch, C. (2008) Postdemokratie. Suhrkamp
- Dewey, J. (1996). Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim.
- Ehlers, U. D. (2022). Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. https://nextskills.org/downloads/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf
- Grand, L. & Memisi, J. (2021). Drehst du noch oder kreist du schon? Wie Soziokratie Führung verändert und Entwicklung ermöglicht. In B. Winistörfer, D. Schädeli, J. Berger, N. Niethammer & R. Pfaffhauser (Hrsg.), Schule 21 macht glücklich. Vision Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (S. 104–106). Kalt Medien.
- Gras, J. (2024). Klassenrat [Sammelrezension]. Pädagogik 68 (10), 53–57.

- Große Hüttmann, M. (2020). Deliberation. In M. Große Hüttmann & H.-J. Wehling (Hrsg.), *Das Europalexikon* (3. Auflage). Bonn. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-europalexikon/176777/deliberation/>
- Habermas, J. (1990). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101–142). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). Faktizität und Geltung. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1993). Dogmatismus, Vernunft, Entscheidung. Zur Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichen Zivilisation. In J. Habermas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien* (S. 307–335). Suhrkamp.
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF, United Nations Children's Fund. <https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf>
- Lehner, E. (2023). Partizipation auf Klassenebene: „... wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 169–204). Budrich.
- Lembcke, O. (2012). Entschiedene Unentscheidbarkeit. Varianten dezisionistischer Demokratietheorie. In O. Lembcke, C. Ritzl & G. Schaal (Hrsg.), *Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien* (S. 317–353). Springer.
- Otto, A. (2024, 24. Juli). Wie gut können Sie Entscheidungen treffen? Spiegel Psychologie. Abgerufen am 9. Mai 2025 von <https://www.spiegel.de/psychologie/psychologie-wie-gut-koennen-sie-entscheidungen-treffen-a-aeafc27d-6d63-4009-9f7a-6e209b17c474>
- Pfister, H.-J., Jugermann, H. & Fischer, K. (2016). *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. Springer.
- Praeg L. (Idee & Konzept) & Mörth, W. (Text) (2019). *Wir wählen! Anleitung zur offenen Klassensprecher*innen-Wahl. Tage der Utopie – Verein zur Förderung enkeltauglicher Zukunftsbilder* (Hrsg.). <https://tagederutopie.org/wirkstaetten-der-utopie/wir-waehlen/>
- Quenzel, G., Beck, M., Ha, J., Jungkunz, S., Lehner, E., Meusburger, K., Ott, M., Renner, A. & Schläpfer, M. (2022). Kompass. Partizipation. Für mehr Mitbestimmung in der Schule. PH Vorarlberg. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/BP_Kompass_endf.pdf
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen*. Suhrkamp.
- Schelling, F. (1927 [1795]). Philosophische Briefe über Dogmatismus und Kritizismus (1795). In F. Schelling (Hrsg.), *Werke Hauptbd. 1, Jugendschriften: 1793–1798* (S. 205–266). C. H. Beck.
- Schubert, K. & Klein, M. (2021). Entscheidung. In K. Schubert & M. Klein (Hrsg.), *Das Politiklexikon. Begriffe | Fakten | Zusammenhänge* (8. aktual. u. erw. Auflage, S. 107). Dietz.
- Siebert, J., Becker, M. & Oeser, N. (2023). Making the right career choice: A new educational tool to train decision-making proactivity in high school students. *Decision Sciences Journal for Innovative Education* 21 (1), 10–25. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dsji.12280>
- Siebert, J. & Keeney, R. (2015). Creating More and Better Alternatives for Decisions Using Objectives. *Operations Research* 63 (5), 1144–1158. <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/opro.2015.1411>
- Sommer, A. (2022). Eine Demokratie für das 21. Jahrhundert. Warum die Volksvertretung überholt ist und die Zukunft der direkten Demokratie gehört. Herder.
- Strauch, B. (2022). *Soziokratie: Organisationsstrukturen zur Stärkung von Beteiligung und Mitverantwortung des Einzelnen in Unternehmen, Politik und Gesellschaft* (2. Auflage). Franz Vahlen.
- Weiß, V. (2025). *Das deutsche demokratische Reich. Wie die extreme Rechte Geschichte und Demokratie zerstört*. Klett-Cotta.
- Wilder, H. (2021). Let's decide together: Practicing sociocracy with children. Institute for Peaceable Communities.



Demos – zusammenfinden, gestalten und sichtbar werden

Thomas Rhyner & Julia Ha

Übersicht

Wer ist das Volk?	257	Ohne Anerkennung – ohne mich	268
Wirgefühli in der Schule	258	Verkörperertes Wissen	271
Just-Community-Schulen	261	Migrationssensible Elternzusammenarbeit	272
Maluna, Mindoro & Lacos	263	girls*only goes FLINTA*!	274
Civic Education Days	264	Pride-Flags-Quiz	276
zusammen:weiterdenken	267	Empowering Migrant Voices	278

Während der Begriff Bildung grundsätzlich positiv besetzt ist, wird der Begriff Volk eher mit Vorbehalt verwendet. Denn der Begriff ist im deutschsprachigen Raum, insbesondere in Deutschland, aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit bis heute negativ konnotiert. Die völkische Ideologie des Nationalsozialismus, die eine homogene Volksgemeinschaft postulierte, hatte zur Folge, dass Millionen Menschen als nicht zugehörig angesehen, ausgegrenzt und schließlich ermordet wurden. Der Nationalsozialismus verwendete somit den Begriff Volk im Sinne von *ethnos*, der eine Abstammungsgemeinschaft imaginiert (Retterath, 2016).

Der Begriff Volk kann aber auch als *demos*, einer Gemeinschaft gleichberechtigter Staatsbürger:innen, verstanden werden (Retterath, 2016). Diese Vorstellung impliziert die „Verschiedenheit in der Einheit“ und damit die Akzeptanz von Pluralität (Retterath, 2016, S. 65). Diese Gemeinschaftsidee war grundlegend für das Konzept öffentlicher Schulen, insbesondere der Volksschulen.

Marquis de Condorcet stellte im April 1792 der Gesetzgebenden Versammlung in Paris die Grundideen der öffentlichen Volksschule vor: Sie sollte fortan allen Menschen die Möglichkeit bieten, ihre Talente zu entfalten – und damit nicht mehr nur Knaben, Novizen, Adligen oder Wohlhabenden (Condorcet, 1973). In gegenseitiger Wechselwirkung sollte auf der Basis von *liberté, égalité* und *fraternité* der Wohlstand aller Mitglieder der Gesellschaft gesteigert werden. Diese öffentliche Institution sollte vom Parlament und damit vom Volk gesteuert werden. Zudem sollte sie kostenlos zur Verfügung stehen. Die Interessen der Allgemeinheit sollen wichtiger sein als partikulare Interessen einzelner Personen oder Stände. Ein universeller Unterricht solle über mehrere Schulstufen hinweg die Gleichheit unter den Menschen fördern. Im Zuge der Französischen Revolution kamen als Volk somit deutlich mehr Menschen in den Genuss einer Allgemeinbildung als im ständisch geprägten Spätmittelalter. Diese Idee einer Volksbildung ist noch heute im Gedanken der allgemeinen Schulpflicht erkennbar.

Über 200 Jahre nach Condorcets Entwurf sind trotz des Rufes nach *égalité* an öffentlichen Schulen noch immer etliche Ungleichheiten erkennbar. In der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts zeigen sie sich beispielsweise bei der soziodemografischen Zusammensetzung verschiedener Schulquartiere in derselben Stadt. Schon vor dem ersten Schultag haben Kinder einen Startvorteil, wenn ihre Familien mit bildungsnahen Ressourcen ausgestattet sind, ihre Eltern förderliche Unterstützung anbieten und adäquate Bildungsentscheidungen fällen (Boudon, 1974; Bourdieu, 1983). Weitere Ungleichheiten entstehen durch ein separierendes Schulsystem, das Kinder mit physischen oder geistigen Handicaps von öffentlichen Schulen ausschließt. Auf internationaler Ebene erhielt deshalb die Idee einer *Bildung für alle* Auftrieb: 1994 forderte eine Konferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) in Salamanca die Staatengemeinschaft auf, jedem Kind den Zugang zu einer regulären – und damit öffentlichen – Schule zu ermöglichen (UNESCO, 1994). 2006

folgte ein Übereinkommen der Vereinten Nationen über das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen (UN, 2006). Die Vertragsstaaten sind aufgerufen, von separierenden auf integrierende Schulsysteme umzustellen.

Doch wie kann das vielfältige Volk an Schulen gebildet werden? Wie kann an einer Schule ein Wirgefühl entstehen, das auf demokratischen Werten wie Respekt, Toleranz und Minderheitenschutz fußt? Wie können in einer hierarchisch strukturierten Schule Türen für die Partizipation und Mitgestaltung *aller* Beteiligten geöffnet werden? Und wer gehört überhaupt zum Volk? Wie kann es gelingen, dass alle dazugehören? Der folgende Text geht dem Begriff Volk im Kontext von Demokratie und Bildung nach.

Wer ist das Volk?

Thomas Beineke

„Das Volk‘ existiert nicht.“ (Rancière, 2017, S. 98)

Wer ist das Subjekt der Demokratie? Wer soll wie, wo und an was partizipieren, mitbestimmen und gestalten? Eine saloppe Antwort auf diese Fragen ist die Rede von einem Kollektivsubjekt ‚Volk‘. Bei näherer Betrachtung erweist sich diese jedoch als überaus problematisch. Mit Jacques Derrida (2000, S. 138) kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass sowohl die Auffassung von einem Staatsvolk als auch die aufgrund ethnischer oder kultureller Kriterien hergeleitete Zugehörigkeit zu einem Wir im Kern auf willkürlichen Grenzziehungen und Schließungen basieren, die gerade *nicht* einem demokratischen Prinzip gehorchen. Die Konstruktion einer kollektiven Identität und damit der Kitt für das Selbstverständnis eines ‚Volkes‘ erfolgt in diesem historisch besonders wirkmächtigen und destruktiven Mechanismus stets durch die Abgrenzung von einer Fremdgruppe – beispielsweise von ‚den‘ Migrant:innen, ‚den‘ Frauen, ‚den‘ Homosexuellen, ‚den‘ Eliten oder ‚den‘ Juden (Niethammer, 2000).

Im Gegensatz zu solch statischen und homogenisierenden Formen von Gemeinschaftsbildungen, die im Kern durch Ausschluss und Abwehr strukturiert sind, kann in einem dynamischen Modell die politische Praxis zum konstituierenden Moment einer Gruppe oder eines Kollektivs werden, das sich demokratisch organisieren möchte. Das würde bedeuten, dass die jeweiligen Mitglieder in einem Prozess der Aushandlung, der Debatte und des Streits (siehe Begriff „Streit“) über die gemeinsamen und geteilten Inhalte, Ziele, Werte und Normen bestimmen und eine gemeinsame Zukunft gestalten. Die integrative Kraft liegt in diesem Fall in der inklusiven Erfahrung einer partizipatorischen und demokratischen Gestaltungsmacht. Diese kann zugleich eine Erfahrung kollektiver Selbstwirksamkeit

(siehe Begriff „Selbstwirksamkeit“) sein. Mit diesem Fokus wird Gesellschaft denk- und erfahrbar als etwas, das Menschen in einem kollektiven und niemals abgeschlossenen Prozess tatsächlich beeinflussen und verändern können.

Die eingangs gestellte Frage nach dem Kollektivsubjekt der Demokratie beantwortet der archaisch konnotierte Begriff ‚Volk‘ nur unbefriedigend. Um die Pluralität und Heterogenität der gesellschaftlichen Wirklichkeit anzuerkennen und eine weitere Öffnung aller Lebensbereiche für die inklusive Teilhabe und Mitbestimmung möglichst vieler zu befördern, kann etwa ein alternativer Begriff wie „Multitude“ (Hardt & Negri, 2004, S. 109) nützlich sein. In diesem Konzept wird Gesellschaft etwa nicht als homogene Masse, sondern als „Singularitäten, die gemeinsam handeln“ (Hardt & Negri, 2004, S. 123) verstanden. Der Fokus liegt hier also auf der Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Menschen, Ideen und Lebensweisen.

Jenseits der theoretischen Begriffsbestimmung stellt sich immer auch die konkrete Frage, wie Mitbestimmung im Alltag gestaltet wird, etwa in der Schule. Geht man nämlich davon aus, dass die Demokratie kein fixes Subjekt hat, sondern sich immer erst dort bildet, wo Menschen öffentlich und zwanglos gemeinsam Probleme diskutieren, Lösungen suchen und tätig werden, dann sind auch Schulen, Universitäten oder Betriebe Orte, an denen sich ein demokratisches Kollektivsubjekt in einem dynamischen Verständnis in jedem Moment neu und inklusiv erfinden kann.

Wirgefühle in der Schule

Thomas Rhyner

Schule kann ein Ort sein, an dem sich ein ‚Volk‘ neu und inklusiv erfinden kann. Voraussetzung dafür ist, dass sich das Subjekt der Demokratie immer wieder neu konstituiert, indem die Beteiligten gemeinsam und öffentlich über Werte und Ziele diskutieren. Lernende können sich so als Gemeinschaft erleben. Wenn sie gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten, dieses erreichen und damit Veränderungen bewirken, können sie sich zudem als (kollektiv) selbstwirksam erleben. Jungkunz (2023) zeigt beispielsweise, dass das Ausmaß demokratischer Schulkultur mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit zusammenhängt. In einer demokratischen Schulkultur wissen Schüler:innen beispielsweise, dass sich Lehrpersonen für die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen interessieren. Oder es ist den Kindern und Jugendlichen möglich, in Gremien wie einem Schüler:innenrat oder einer Vollversammlung Ideen und Vorschläge für die Entwicklung der eigenen Schule einzubringen.

Lernende und Lehrpersonen haben verschiedene Möglichkeiten, sich als (Schul-)Gemeinschaft zu erleben. Horst Biedermann beschreibt in seinem Beispiel den Ansatz der „Just-Community-Schule“, bei der alle Schüler:innen in Vollversammlungen ihre Stimme erheben. Dabei können sie lernen, gemeinsame Positionen zu aktuellen Themen der Schulgemeinschaft zu erarbeiten und öffentlich zu vertreten. Das Beispiel von Fatmir Racipi, Cäsar Camenzind, Helen Frehner und Adrian Strazza zum regelmäßig stattfindenden Stadtprojekt an der Oberstufe Sonnenhof im schweizerischen Wil zeigt auf, wie dort Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelman, 2016) erlebt werden kann. Für eine Woche verwandelt sich die Schule in eine Stadt, in der gelebt, gewirtschaftet, debattiert und regiert wird. Mit der fiktiven Währung *Solidos* bezahlen die Bürger:innen dieser Stadt Dienstleistungen, Mittagessen und Einkäufe. Die Schüler:innen lernen so, was es heißt, Verantwortung zu übernehmen und mitwirken zu können, aber auch Entscheidungen auszuhalten, die nicht mit den eigenen Interessen übereinstimmen.

Wenn sich Schule nach außen öffnet und die Lernprozesse nicht nur auf dem Schulareal geschehen, können sich Kinder und Jugendliche als Teil der demokratischen Gesellschaft verstehen (Gehrig, 2018). Lehrende und Lernende können dabei mit Eltern, außerschulischen Fachpersonen oder Menschen aus der Berufs- und Arbeitswelt zusammenarbeiten und Lernorte außerhalb der Schule aufsuchen. Sie lernen und üben sich in kleinen Projekten zu engagieren, etwa beim *Service Learning*. Bei diesem lernen Schüler:innen etwas Neues und sie verbinden diesen Lernprozess gleichzeitig mit einem sozialen Engagement. Beispielsweise lernen Kinder in der 4. Klasse, einen Text flüssig vorzulesen. Diese Kompetenz zeigen sie, indem sie in einen benachbarten Kindergarten gehen und dort eine Geschichte vorlesen. Gemeinnützige Aktivitäten wie Senior:innenbesuchsdienste, Spendenaktionen in Form von Straßenmusik oder das Einsammeln von Abfällen in Bächen können weitere Schritte einer Öffnung nach außen sein. In solchen „Verantwortungsprojekten“ (Rasfeld & Breidenbach, 2022, S. 18) können sich Lernende als selbstwirksam erfahren. Auch die *Civic Education Days*, die Iris Henseler Stierlin beschreibt, ermutigen Jugendliche, sich Gehör zu verschaffen und ihre Ideen in die Gesellschaft einzubringen. Im Zentrum steht dabei der länderübergreifende Austausch zwischen Jugendlichen und politischen Entscheidungsträger:innen in der Bodenseeregion mit dem Höhepunkt eines Jugendkongresses.

Bei Gemeinschaft geht es immer auch um eine Aushandlung der (Nicht-)Zugehörigkeit oder (Nicht-)Anerkennung bestimmter Personen(-gruppen). So gibt es Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, die Menschen marginalisierter Gruppen ihre Zugehörigkeit aberkennen. Wie kann es daher mithilfe pädagogischer Arbeit gelingen, unterschiedlichste Erfahrungen, Wissensbestände und Bedürfnisse in den Lehrberuf zu integrieren und damit Zugehörigkeit zu verdeutlichen? Julia Ha und Alsu Hug beschreiben in ihrem Beispiel ein Lehrprojekt an zwei

Hochschulen. Dieses thematisiert gemeinsam mit Studierenden, wie Zugehörigkeit im schulischen Alltag verhandelt wird – vor allem in Bezug auf Kinder mit Flucht- und Zuwanderungserfahrung. Dabei erfahren Lehramtsstudierende, wie Prozesse der Anerkennung und der Partizipation mit Machtverhältnissen verwoben sind. Vera Sperisens Beispiel verweist darauf, dass auch die politische Bildung Gefahr läuft, Jugendlichen unbeabsichtigt eine grundlegende Anerkennung als Gleiche zu verwehren, was einem gemeinsamen Wirgefühl entgegensteht. Tzegha Kibrom verdeutlicht in ihrem Beispiel, wie Rassismuserfahrungen wirken und wie notwendig eine Auseinandersetzung mit verkörpertem Wissen für die Schaffung gerechter Bildungsräume ist. Schwarze (Black) und indigene Personen sowie Personen of Colour (BIPoC) und insbesondere BIPoC-Lehrpersonen gestalten pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von professioneller Distanz und eigener Betroffenheit. Fabienne Bohler beschreibt, wie sprachensible Elterngespräche mithilfe von Dolmetscher:innen gestaltet werden können. Zentral sind dabei ihre Überlegungen zu den hegemonialen Ansprüchen von Lehrpersonen sowie deren (fehlende) Anerkennung von Eltern als Expert:innen für ihre Kinder.

Drei Beispiele zeigen außerschulische Strukturen und Initiativen auf, die marginalisierte Personen(-gruppen) unterstützen, empowern und sichtbar machen – und so deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft verdeutlichen. Im Kontext von Demokratielernen können Exkursionen oder Schulbesuche das Wissens- und Erfahrungsspektrum von Kindern und Jugendlichen erweitern. Zunächst stellt sich das amazoneZENTRUM und das Projekt *girls*only goes FLINTA** vor. Das Projekt möchte queeren Jugendlichen, Mädchen und jungen Frauen zwischen zehn und 25 Jahren einen sicheren Raum bieten, in dem sie ohne die alltäglichen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen Themen wie Geschlecht, sexuelle und romantische Orientierung, Selbstbehauptung und Gewalt diskutieren und bearbeiten können. In ihrem zweiten Beispiel liefert das amazoneZENTRUM ein eindrückliches Beispiel dafür, wie ein sicherer Raum Kreativität fördern kann, durch die neue Ideen entstehen. Im amazoneZENTRUM entstand das *Pride Flags Quiz*, das allen Beteiligten nicht nur einen Wissenszuwachs ermöglicht, sondern auch einen unterstützenden Austausch zu Fragen der Vielfalt an sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten. Sabine Klapf beschreibt im Beispiel zum Lustenauer *Beirat für Vielfalt und Zusammen.Leben*, wie Personen, die keine Stimme an der Wahlurne haben, ihre Positionen in Politik und Verwaltung einbringen können. Im Wesentlichen geht es dabei um die politische Teilhabe von Migrant:innen, mit dem Ziel, die gemeinsame Lösungsfindung sowie den Zusammenhalt in der Stadt zu stärken.

Die Beispiele zeigen, wie in der Vielfalt ein Wirgefühl entstehen kann – im Unterricht, in der Schulgemeinschaft sowie außerhalb der Schule.

Just-Community-Schulen

Horst Biedermann

Keywords: Just-Community-Schulen, moralische Entwicklung, Vollversammlung

Basierend auf der Idee, dass Lehrpersonen und Schüler:innen schulische Konflikte und moralische Probleme partizipativ und auf Augenhöhe bearbeiten, entwickelte Lawrence Kohlberg (1970, 1986) Ende der 1980er Jahre das Format der Just-Community-Schulen, die auf dem Gedanken einer demokratischen und gerechten Schulgemeinschaft funktionieren.

Zur Umsetzung gibt es eine Vorbereitungsgruppe. Sie ist verantwortlich für die Aufbereitung aktueller Themen aus der Schule – auch auf Vorschlag von Einzelpersonen. Über diese diskutiert und entscheidet die gesamte Schulgemeinschaft in einer Vollversammlung in demokratischen Prozessen (also Debatten und Abstimmungen). Sie ist somit ein Ort, an dem (auch) Schüler:innen „öffentlich werden“, indem sie vor allen Anwesenden ihre Meinung argumentativ vertreten. Die Mitglieder der Vorbereitungsgruppe werden ebenfalls demokratisch von der Vollversammlung gewählt.

An Just-Community-Schulen gibt es häufig noch weitere Instrumente, etwa eine Regulierung von Beschlüssen durch einen Vermittlungsausschuss (ebenfalls von der Vollversammlung gewählt), demokratische Prozesse und Dilemma-Diskussionen in den Klassen (Diskussion moralischer, sozialer oder politischer Kontroversen, um individuelle Entwicklungsprozesse anzustoßen), oder Reflexionen von Schulprozessen (zum Beispiel Entscheidungsprozesse aus den Vollversammlungen, Umsetzung von Beschlüssen, Konfliktlösungsmechanismen oder die Frage, wie Regeln gelebt werden) und darauf gründende Weiterbildungen durch das Kollegium (etwa zur Moderation demokratischer Versammlungen und Dilemma-Diskussionen, Sensibilisierung für Hierarchieverhältnisse usw.).

Just-Community-Schulen folgen fünf Prinzipien der Entwicklungsförderung (Oser & Althof, 1997; Oser & Biedermann, 2018):

- *Prinzip 1: Schaffung von Möglichkeiten zur Darlegung und Vertretung der eigenen Meinung auf Augenhöhe und frei von strukturellen Hierarchien:* Die Schüler:innen sollen ihre Positionen vertreten und verteidigen können, ohne von Lehrpersonen übergangen oder gemaßregelt zu werden. Dieses Prinzip soll hierarchiebasierte Parteilichkeit vermeiden und soziales Verstehen (Selman, 1984) fördern.

- *Prinzip 2: Entwicklung kognitiver Dispositionen:* Kontroversen und Konfrontation mit unterschiedlichen Positionen können auf moralischer, sozialer oder politischer Ebene zu einem kognitiven Ungleichgewicht (widersprüchliche Überzeugungen) führen. Dilemma-Diskussionen ermöglichen eine vertiefende Differenzierung und Ausweitung bestehender kognitiver Dispositionen und eine Auflösung dieses Ungleichgewichts. Sie können auf diese Weise kognitive Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen anstoßen.
- *Prinzip 3: Stärken des (Mit-)Verantwortungsbewusstseins für die Gemeinschaft:* Echte Partizipationsprozesse (von diskursiven Argumentationskämpfen über Entscheidungsfindungen bis hin zu Umsetzungsprozessen) fördern die Identifikation mit den gemeinsam getroffenen Entscheidungen (Heid, 1990).
- *Prinzip 4: Überwindung des Urteils-Handlungs-Hiatus* (also der Kluft zwischen konkreten Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen): Dieses Prinzip wird eingelöst, indem zuerst über mögliche Lösungsansätze nachgedacht wird, bevor begründete Entscheidungen getroffen werden – wie es auch in politischen Gremien der Fall ist oder zumindest sein sollte (Garz et al., 1999).
- *Prinzip 5: Leben in der Schule:* Die Schüler:innen erleben Demokratie als Vielfalt unterschiedlicher Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensformen (Himmelman, 2016). Eine aktiv fürsorglich gelebte Praxis, in welcher man sich gemeinsam den sich stellenden Aufgaben und Herausforderungen annimmt, Lösungen sucht, Entscheidungen findet und diese situationsverändernd umsetzt – sodass Schule als Lebenswirklichkeit erlebt und erfahren werden kann (Noddings, 2002).

Ab Ende des 20. Jahrhunderts entstanden Just-Community-Schulen auch in Europa. Dabei bildeten sich verschiedene Modelle mit einer unterschiedlichen Gewichtung der fünf Prinzipien aus. Der Fokus verlagerte sich dabei von der moralischen Entwicklung (Kohlberg) zur politischen Bildung (siehe etwa Althof & Stadelmann, 2010; Luterbacher, 2011).

Zum Weiterlesen

Zum Begriff und Ansatz „Just Community“: degede.de/abc/justcommunity

Maluna, Mindoro & Lacos

Fatmir Racipi, Cäsar Camenzind, Helen Frehner & Adrian Strazza

Keywords: Schulstadt, Erfahrungslernen, Projektwoche

Demokratie lebt von ihren Bürger:innen. Damit sie tragfähig bleibt, braucht es Menschen, die informiert, kritisch und aktiv mitgestalten. Doch die Vermittlung solcher Fähigkeiten ist im schulischen Alltag keine Selbstverständlichkeit. Ein eigenes Schulfach für Demokratiebildung gibt es nicht. Genau hier setzt das Schulstadtprojekt der Oberstufe Sonnenhof in Wil (Schweiz) an – als Übung gelebter demokratischer Teilhabe. Maluna, Mindoro und Lacos sind die jeweiligen Städtenamen, die von den Schüler:innen in den Durchführungsjahren im Rahmen des Schulstadtprojekts vergeben wurden.

Alle drei Jahre im Mai entsteht an der Oberstufe Sonnenhof für eine Woche eine Stadt, welche die rund 200 Schüler:innen in weiten Teilen selbst planen, führen und weiterentwickeln. Begleitet von 30 Lehrpersonen – die bewusst die Rolle von Berater:innen einnehmen – übernehmen die Jugendlichen sämtliche Funktionen, von der Stadtregierung über die Führung von Betrieben bis zu parlamentarischen Debatten. Strukturiert wird die Projektwoche in einer mehrmonatigen Vorbereitungsphase. Dabei werden nicht nur organisatorische Fragen, sondern auch politische und ökonomische Grundlagen thematisiert.

Das zentrale Element für die Stadt ist die fiktive Währung *Solidos*. Sie kann in Schweizer Franken getauscht werden und dient als Zahlungsmittel in den Restaurants, Läden oder Dienstleistungsbetrieben der Stadt. Dabei entstehen reale wirtschaftliche Dynamiken: Preise müssen an Angebot und Nachfrage angepasst und Strategien entwickelt werden; Verhandlungen mit Konkurrent:innen stehen an und auch Insolvenzen gehören mit zum Lernprozess. Der Gewinn, den die Betriebe erwirtschaften, wird an eine wohltätige Organisation gespendet – darüber wird demokratisch entschieden.

Demokratische Praxis besteht in diesem Projekt nicht nur in strukturellen Elementen wie Wahlen, Parlamentssitzungen oder Geschäftsgründungen, sondern vor allem in den vielen kleinen, aber bedeutsamen Entscheidungsprozessen im Alltag: Wer übernimmt Verantwortung? Wie werden Konflikte gelöst? Welche Regeln braucht eine Gemeinschaft? Die Schüler:innen erleben dabei unmittelbar ihre Gestaltungsmacht. Zugleich erfahren sie, wie anspruchsvoll und konfliktbehaftet demokratisches Handeln sein kann.

Aus pädagogischer Sicht ist das Projekt ein eindrückliches Beispiel dafür, wie sich Schüler:innen beim demokratischen Lernen durch ihr Handeln nicht nur kognitive, sondern auch soziale und moralische Dimensionen erschließen können. Die Stadt wird zum Raum der Erfahrung von Mitbestimmung, zum Experimentierfeld für Aushandlungen und letztlich zu einer Schule der Demokratie

im besten Sinn. Eine Schülerin formulierte es zum Abschluss der Woche mit den Worten: „Ich hätte nie gedacht, dass es so schwierig, aber auch so spannend ist, fair für alle zu entscheiden.“

Zum Weiterlesen

Einblicke ins Stadtprojekt 2025 „Lacos“: www.sohowil.ch/2025/05/15/lacos-stadtprojekt-2025

Civic Education Days

Iris Henseler Stierlin

Keywords: Civic Education, Jugendkongress, Projektarbeit

Über 100 Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren aus der Bodenseeregion und 20 begleitende Lehrpersonen hatten im November 2024 erstmals die Möglichkeit, an den *Civic Education Days* teilzunehmen, die an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen (Schweiz) stattfanden. Ziel der Veranstaltung war es, Begegnungen zwischen Jugendlichen aus der Vierländerregion Bodensee zu ermöglichen und den Austausch über Demokratie und Nachhaltigkeit zu stärken. Die Internationale Bodenseekonferenz (IBK) finanzierte die *Civic Education Days*, die IBK-Arbeitsgruppe Bildung organisierte sie federführend und die Pädagogische Hochschule Thurgau koordinierte sie. Künftig sollen die *Civic Education Days* jährlich im November in Kreuzlingen stattfinden – jeweils in Zusammenarbeit mit wechselnden Schulen aus der Bodenseeregion.

Im Zentrum der *Civic Education Days* steht die konstruktive Auseinandersetzung mit demokratischer Mitwirkung und nachhaltiger Zukunftsgestaltung im Bodenseeraum. Demokratie soll dabei nicht nur theoretisch vermittelt, sondern in der gemeinsamen Projektarbeit auch praktisch erfahrbar werden. Während der zweieinhalb Tage haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, sich in Projektworkshops eigenständig mit selbst gewählten Themen aus der politischen Bildung und der eng verknüpften Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befassen. Grundlage dafür bilden die *Ziele für nachhaltige Entwicklung* der Vereinten Nationen (EDA, 2024) sowie der Referenzrahmen *Kompetenzen für eine demokratische Kultur* (RFCDC) des Europarats (2023).

Der Ablauf der *Civic Education Days* folgt einer klaren Struktur: Schon beim Kennenlernen werden die Jugendlichen eingeladen, demokratische Verhaltensweisen und Formen des Miteinanders zu thematisieren und zu reflektieren. Ein einführender Vortrag vertieft das Verständnis von Demokratie als Kulturtechnik des alltäglichen Zusammenlebens. Darauf aufbauend dient der „Kompetenzen-Schmetterling“ des RFCDC (siehe Abbildung 22) als Leitstruktur. Diese

Kompetenzgrundlagen begleiten auch die folgenden Projektarbeits- und Reflexionsphasen, die zeitlich den größten Teil der *Civic Education Days* einnehmen.

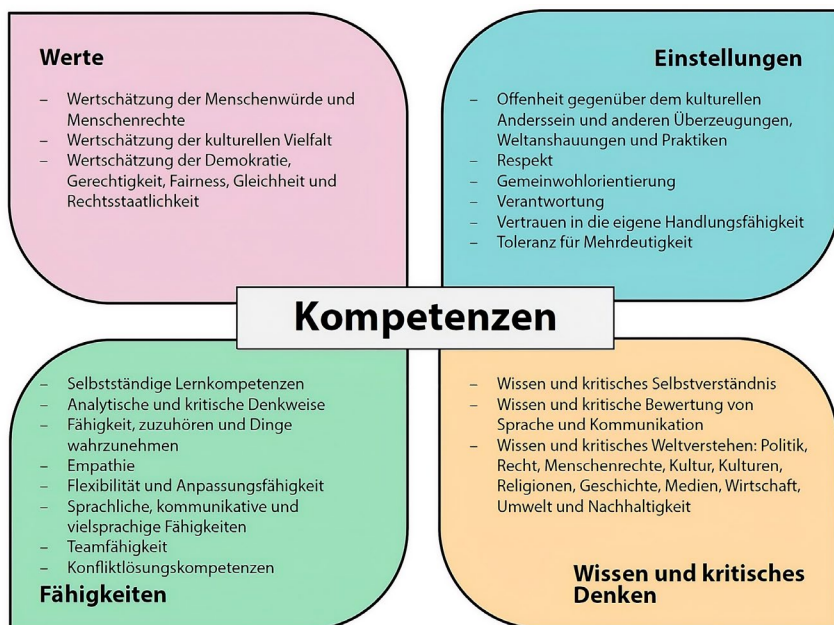


Abbildung 22: Der Kompetenzen-Schmetterling (Quelle: Europarat, 2023, S. 40)

Die Schülerinnen und Schüler konkretisieren ihre Projektideen entlang etablierter Methoden: Sie entwickeln Mindmaps, erstellen eine Projektplanung, verteilen Aufgaben innerhalb der themenbezogenen Projektgruppen und gestalten ein DIN-A2-Poster, das sie zum Abschluss bei einer Posterausstellung präsentieren und diskutieren (siehe Abbildung 23). Ergänzende strukturierte Reflexionssequenzen unterbrechen mehrfach die Projektarbeit. Die Organisatorinnen und Organisatoren führen diese gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Jugendlichen durch, orientiert unter anderem an den folgenden Leitfragen:

- Wie wurden die ausgewählten Kompetenzen des RFCDC im Projekt umgesetzt?
- Welches beobachtbare Demokratieprofil zeigte sich?
- Welches persönliche Entwicklungspotenzial lässt sich für das eigene gesellschaftliche Handeln während der Umsetzungsphase nutzen?

Die *Civic Education Days* sind in ein dreistufiges Gesamtkonzept eingebettet. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Projektideen mindestens ein Schuljahr lang weiterzuentwickeln. Diese Ausarbeitung wird so weit

wie möglich in das Unterrichtcurriculum integriert, unterscheidet sich jedoch je nach Schultyp (berufliche Schule oder Gymnasium) sowie in Abhängigkeit von den jeweiligen Lehrplanvorgaben der Länder bzw. Kantone. Am Ende des Schuljahres – im Mai oder Juni – kommen alle Teilnehmenden erneut zu einem länderübergreifenden Jugendkongress zusammen, bei dem sie die Projektergebnisse präsentieren und diskutieren. Das soll nicht nur zu weiterer Projektarbeit motivieren, sondern auch dem Dialog mit Politikerinnen und Politikern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Kommunalverwaltungen aus der Bodenseeregion dienen.

Allen Projekten gemeinsam ist der besondere Fokus auf die Bodenseeregion: Globale Themen und Fragestellungen werden auf lokale Kontexte übertragen und dort in ihren jeweiligen Auswirkungen untersucht. Die Themenwahl des ersten Jahrgangs 2024/2025 war breit gefächert und reichte von Artenschutz, Biodiversität und Klimaanpassung in Städten und ländlichen Räumen über Konsumverhalten bis hin zum individuellen Wahl- und Abstimmungsverhalten von Bürgerinnen und Bürgern.



Abbildung 23: Poster-Ausstellung zum Abschluss der Civic Education Days 2024 (Foto: Rolf Gollob)

Zum Weiterlesen

Civic Education Days in Kreuzlingen: phtg.ch/aktuelles/jugendbegegnung

IBK-Arbeitsgruppe Bildung: www.bodenseekonferenz.org/ag-bildung

Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur: www.politik-lernen.at/rfcdc_demokratischekultur

zusammen:weiterdenken

Julia Ha & Alsu Hug

Keywords: Rassismuskritik, Flucht, Zugehörigkeit

„Wie wollen wir der Vielfalt in unseren Klassenzimmern gerecht werden?“ – Diese Frage war Ausgangspunkt einer intensiven Auseinandersetzung im Lehreprojekt *zusammen:weiterdenken* der Pädagogischen Hochschulen St.Gallen (Schweiz) und Vorarlberg (Österreich). Im Rahmen des Projekts erarbeiteten Studierende, wie Zugehörigkeit im schulischen Alltag gelebt, verweigert oder neu verhandelt wird – insbesondere mit Blick auf Kinder mit Flucht- und Zuwanderungserfahrung.

Ein zentrales Ergebnis lautete: Schule als demokratischer Ort ist nicht neutral. Sie prägt mit, wer als Teil des Ganzen anerkannt wird. Die Teilnehmenden reflektierten, wie im pädagogischen Handeln Vorstellungen von „uns“ – als Gemeinschaft mit gemeinsamen Normen – sichtbar werden. Wer wird wie angesprochen? Wessen Lebensrealitäten werden im Unterricht thematisiert – und wessen nicht?

Verschiedene Expert:innen aus den Bereichen Migrationspädagogik, Rassismuskritik, Mehrsprachigkeit und Psychotraumatologie lieferten dazu wichtige Impulse. Die Studierenden erarbeiteten sich ein interdisziplinäres Verständnis von Demokratie nicht nur als politischem System, sondern als Prozess von Anerkennung und Partizipation – vor allem für jene, deren Stimme oft überhört wird. In Reflexionsübungen zu Privilegien, etwa beim *Power Wheel* (InClued, o. D.), oder anschließend an den TED Talk *The Danger of a Single Story* von Chimamanda Adichie (siehe „Zum Weiterlesen“) führten die Teilnehmenden intensive Gespräche.

Bei regelmäßig stattfindenden Reflexionstreffen brachten die Studierenden eigene Fragestellungen sowie Praxisbeispiele zur Reflexion in multiprofessionellen Teams mit. Eine Studierende brachte beispielsweise eine Beobachtung eines Schülers ein, dessen Verhalten kritisiert und dessen Integrationswilligkeit infrage gestellt worden war. Das gemeinsame Nachdenken mit Expert:innen und anderen Studierenden zeigte: Es geht nicht darum, ob jemand „dazugehört“, sondern darum, *wer die Kriterien dafür definiert*. Daher muss Demokratiepädagogik stets auch Machtkritik beinhalten.

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht, wie persönlich und tiefgehend die Auseinandersetzung wirkte. Auf die Frage „*Inwiefern hat sich euer Blick auf das Thema Fluchtmigration und Diskriminierungssensibilität nach der Lehrveranstaltung verändert*“, antwortete eine Studierende: „*Weil ich meine Masterarbeit genau über das Thema schreibe, bin ich allgemein sehr sensibilisiert [...] Ich gehe nicht anders mit den Kindern um, aber ich bin viel [...] empathischer geworden. Ich*

weiß, was sie mitnehmen. Ich kenne jetzt auch ihren Rucksack – oder einen Teil von ihrem Rucksack.“

Das Projekt *zusammen:weiterdenken* zeigt: Demokratie lernen heißt, sich der Frage nach dem „Wir“ zu stellen. Wer gehört dazu – und wer darf das entscheiden? Besonders in der Schule, wo Zugehörigkeit täglich performativ erzeugt wird, braucht es Räume für kritische Reflexivität. Die Studierenden entwickelten durch *journaling* – einer angeleiteten schriftlichen Reflexionsmethode –, durch kollegiales Coaching und kreative Ausdrucksformen ein Gespür für diese Fragen – und zwar nicht anhand von „Fällen“, sondern bezogen auf Individuen.

Die *zentrale Erkenntnis* lautet: Schule als demokratischer Erfahrungsraum gelingt, wenn Diversität als demokratische Ressource verstanden und dazu empirisches Wissen aktiv in die Lehrpersonenausbildung inkludiert wird. Das ‚Volk‘ in der Schule ist nicht vorgegeben, sondern muss immer wieder neu und inklusiv gedacht werden.

Zum Weiterlesen

Zum Projekt: proforis.phsg.ch/entities/project/72ed0eee-0e86-4e99-bfb9-3b314d85e2b2

TED Talk: www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Differenzsensible Lehre – Informationen und Linksammlung: differenzsensible-lehre.ch

Ohne Anerkennung – ohne mich

Vera Sperisen

Keywords: Zugehörigkeit, Migrationsgesellschaft, Anerkennung

Viele Kinder wachsen mit der Gewissheit auf, anerkannt zu werden als Teil der Gesellschaft, in der sie leben. Viele Kinder machen aber auch regelmäßig Ausschlusserfahrungen, die über ihren Körper, ihre Sprache oder ihre familiäre Herkunft legitimiert werden. Schule kann solche Ausschlüsse reproduzieren. Sie kann aber auch Raum für Gleichheit, Anerkennung und Teilhabe schaffen (Hafeneger & Widmaier, 2019). Die Formel „ohne Anerkennung – ohne mich“ bringt ein zentrales Prinzip politischer Partizipation auf den Punkt. Beteiligung setzt voraus, dass Menschen sich als Teil eines Wir begreifen können. Tragfähige Demokratien benötigen ein solches Fundament eines gemeinsamen Wir. Dieses muss gesellschaftliche Pluralität als Realität anerkennen und nicht als Missstand dämonisieren. Ohne Anerkennung entsteht kein Zugehörigkeitsgefühl und ohne dieses keine Verantwortungsbereitschaft und kein Interesse an Teilhabe.

Handlungsspielraum der Lehrperson

Aus Sicht von Lehrpersonen geht es darum, Schüler:innen konsequent als Gleiche anzuerkennen und gleichzeitig Sensibilität für die unterschiedlichen Erfahrungswelten der Schüler:innen zu entwickeln. Nicht ihre Hautfarben oder Staatsangehörigkeiten unterscheiden die Kinder und Jugendlichen existenziell, sondern ihre unterschiedlichen Erfahrungen, die sie im Alltag mit ihren Körpern und ihrem Personalausweis machen. Anerkennung zur Teilhabe bedeutet im schulischen Kontext, den professionellen Blick auf die Schüler:innen so zu verändern, dass nicht eine reflexartige Einteilung in vermeintlich einheimische oder migrantische Kinder das pädagogische Handeln leitet. Soziale Situationen mit Schüler:innen sollten mit einem „zweiten Blick“ (Mantel et al., 2019) gedeutet werden, nicht durch die Brille von Stereotypen. Nehmen wir das fiktive Beispiel des neunjährigen Schülers Jamal, der im Unterricht dazwischenruft und das Unterrichtsgeschehen laut kommentiert. Die Lehrperson empfindet ihn als respektlos. Diese Situation wird auf den „ersten Blick“ häufig mit stereotypen Vorstellungen über Jungs mit Migrationshintergrund und vermeintlich kulturfremde Elternhäuser verknüpft und entsprechend gedeutet. Wenn ich als Lehrperson mir diesen „ersten Blick“ vergegenwärtige, kann ich mir beim „zweiten Blick“ folgende Fragen stellen: Wie würde ich reagieren, wenn ein Kind aus einer akademisch geprägten Familie dasselbe Verhalten zeigt? Würde ich es ebenfalls als respektlos, störend, übermütig oder psychologisch auffällig ansehen? Unsere Bewertungen von menschlichem Verhalten sind eng mit der sozialen Herkunft, dem sprachlichen Ausdruck und normativen Erwartungen verknüpft. Der zweite Blick hilft uns, unsere Bewertungen dahingehend zu hinterfragen. Er eröffnet auch pädagogische Räume, um Kinder nicht defizitär zu betrachten, sondern sie in ihrer Lebensrealität ernst zu nehmen und zu unterstützen. Hierzu braucht es Wissen und Übung. Auch der zweite Blick lässt sich üben, etwa indem man im Team oder allein regelmäßig Alltagssituationen hinterfragt: Welchen Schüler:innen traue ich bestimmte kognitive und soziale Lernprozesse eher zu und warum? Welche Schüler:innen oder Situationen machen mich aggressiv und warum? Was nehme ich bei einzelnen Schüler:innen als Besonderheit wahr und wie ordne ich diese ein?

Institutionelle Perspektive

Betrachtet man Schule als komplexes Bildungssetting, ist die Frage bestimmend, welche Vorstellungen von einem Wir darin dominieren. Diese Vorstellungen zeigen sich etwa in den verwendeten Schulbüchern, im alltäglichen Umgang mit den Schüler:innen, in den Leitbildern der Schulen und in den Grundhaltungen der Lehrkräfte. Ein begrenzendes Wir-Verständnis wird etwa deutlich, wenn Lehrmittel „unsere Kultur“ als etwas Einheitliches darstellen, anstatt unterschiedliche

Formen des Zusammenlebens sichtbar zu machen und sie als gleichwertig zu beschreiben. Es zeigt sich auch, wenn Lehrpersonen im Politikunterricht nicht thematisieren, dass Schüler:innen aus unterschiedlichen rechtlichen Positionen sprechen, sondern stattdessen von einer homogenen Lerngruppe mit gleichen staatsbürgerlichen Rechten ausgehen. Ein Forschungsprojekt mit Jugendlichen zeigte, dass die Expertise zur Entwicklung neuer, adäquaterer Wir-Vorstellungen in den meisten Klassenzimmern bereits vorhanden ist (Sperisen, 2024). In Gruppengesprächen berichteten Jugendliche dabei, wie sie sich in der Primarschulzeit alle einfach als Kinder verstanden. In der Oberstufe wurden sie dann zu „Ausländerkindern“ und „Schweizer Kindern“. Die Schüler:innen erzählten vom ambivalenten Verhältnis zu ihrer eigenen nationalen Identität sowie von anderen identitären Bezügen, die sie mit allen Schulfreund:innen teilen können – beispielsweise das lokale Wir, den Bezug zum Wohnort oder zum Wohnquartier: Alle sind von hier.

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit können und sollen Lehrkräfte an Schulen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen bewusst thematisieren. Dabei kann man vom Gemeinsamen ausgehen – in Bildungsettings ebenso wie bei schulischen Prozessen. Auf diese Weise kann aus dem Schulort, der Schule, dem geteilten Alltag, den geteilten Interessen oder den geteilten Freuden, Ängsten oder Bedürfnissen ein Klassen-Wir, ein schulisches Wir, ein lokales Wir oder ein gesellschaftliches Wir entstehen. Übertragen auf den Geschichtsunterricht kann das etwa bedeuten, den gemeinsamen Schulort zum Ausgangspunkt für eine lokale Industriegeschichte zu machen, bei der Migration als Perspektive eine bedeutende Rolle spielt und unterschiedliche Lebensrealitäten in der Gegenwart erklärt.

Zum Weiterlesen

Kollender, E. (2022). Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem. In S. Seng, D. Rezene & A. Drücker (Hrsg.), *Klassismus und Rassismus* (S. 42–46). www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2022_Klassismus_Rassismus.pdf

Mantel, C., Aepli, M., Büzberger, M., Dober, H., Hubli, J., Krummenacher, J., Müller, A. & Puškarić, J. (2019). *Auf den zweiten Blick*. hep.

Verkörperertes Wissen

Tzegha Kibrom

Keywords: Rassismuskritik, Embodiment, Empowerment

Rassismuserfahrungen wirken tief – nicht nur im Denken, sondern auch im Körper. In meiner Arbeit mit BIPOC-Lehrpersonen¹ (Schwarze (Black) und indigene Personen sowie Personen of Colour) und anderen erwachsenen Teilnehmenden verbinde ich rassismuskritische Bildungsarbeit mit körperorientierten Zugängen wie Embodiment oder Empowerment. Diese Verbindung ist kein pädagogischer Luxus, sondern eine notwendige Praxis. Sie schafft Räume, in denen Schutz, Selbstwirksamkeit und kollektive Resilienz möglich werden. Empowerment ist kein Extra – es ist eine Notwendigkeit für BIPOC in Bildungsräumen.

Rassismus begegnet uns häufig leise – in Zwischenräumen, im Alltäglichen, in Systemen. Er hinterlässt seine Spuren in Körpern. Körper erinnern sich daran, auch wenn Worte dafür fehlen – Embodiment macht diese Erinnerungen nutzbar. Mein Ansatz nimmt dieses verkörperte Wissen ernst. In Workshops und Trainings lade ich BIPOC ein, sich mit ihren Erfahrungen zu verbinden – nicht nur über Verstand, sondern mit dem gesamten Körper.

Häufig geschieht das durch ganz einfache Bewegungsimpulse im Raum. Schon kleine Übungen wie gemeinsames Atmen, sanftes Bewegen oder bewusstes Gehen helfen, im Hier und Jetzt anzukommen. Präsenzübungen, etwa das bewusste Wahrnehmen von Geräuschen oder Gegenständen im Raum, unterstützen dabei, sich sicher zu fühlen. Außerdem lade ich die Teilnehmenden gezielt dazu ein, beim Erzählen und Zuhören auf ihren Körper zu achten: Wie fühlt sich das an? Wo spüre ich vielleicht Anspannung oder Entspannung? Auf diesem Wege entstehen Erfahrungsräume, die Sicherheit, Abgrenzung und Heilung ermöglichen.

Gerade BIPOC-Lehrpersonen bewegen sich oft zwischen den Anforderungen professioneller Distanz und der eigenen Betroffenheit. Empowerment bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, im klassischen Sinne stark zu sein. Es heißt vielmehr, die eigenen Grenzen zu spüren, Fürsorge zu kultivieren und Räume zu schaffen, in denen kollektives Lernen und solidarisches Handeln wachsen können. Das kann beispielsweise bedeuten, dass Teilnehmende in Kleingruppen über ihre Erfahrungen sprechen und sich gegenseitig unterstützen. In diesen Räumen üben wir bewusst das Zuhören: Es geht darum, wirklich präsent zu sein, wenn andere erzählen, und dabei die eigenen Reaktionen im Körper wahrzunehmen. Außerdem entsteht durch den Austausch das Bewusstsein, dass ich mit meinen Erfahrungen nicht allein bin. Das stärkt das Gefühl von Verbundenheit und gegenseitiger Unterstützung. Diese Haltung wirkt unmittelbar in

1 Zur Selbstbezeichnung BIPOC siehe NdM (2025).

das pädagogische Handeln hinein – und in die Gestaltung von Lernräumen, die rassismuskritisch, sicher und lebendig sind.

Wenn wir rassismuskritische Bildungsarbeit als verkörperten Prozess verstehen, eröffnet das neue Wege – über das bloße Wissen hinaus – und hin zu einer tiefen, transformierenden Praxis; zu einer Bildung, die nicht nur informiert, sondern Beziehung ermöglicht, die nicht nur analysiert, sondern bewegt. Rassismuskritische Bildungsarbeit braucht mehr als Theorie. Sie braucht Mut. Sie braucht Nähe. Sie braucht Körper. Denn nur, wenn wir anerkennen, dass Körper nicht neutral sind, können wir Bildungsräume schaffen, die wirklich gerecht sind.

Zum Weiterlesen

Video zu intergenerationalem Trauma: www.youtube.com/watch?v=3_aGbH1DuxA

Menakem, R. (2017). *My grandmother's hands. Racialized trauma and the pathway to mending our hearts and bodies.* Central Recovery Press.

Migrationssensible Elternzusammenarbeit

Fabienne Bohler

Keywords: Elterngespräche, interkulturelles Dolmetschen, Familiensprache

Obwohl Kindertageseinrichtungen die erste und somit eine besonders prägende Bildungsinstitution im Leben eines Kindes darstellen, begegnen Kinder dort oftmals einer einsprachigen Wirklichkeit, die der sprachlichen Vielfalt vieler Familien nicht gerecht wird (Panagiotopoulou, 2016). Daran schließt die Schule an – diese setzt Kompetenzen in der Bildungssprache meist voraus. Kompetenzen in weiteren Sprachen werden hingegen oft nicht wertgeschätzt, außer solche in den gelehrten Fremdsprachen. Auch von den Eltern erwartet die Schule für die Zusammenarbeit Kenntnisse in der Lokalsprache. Kinder und ihre Eltern ohne diese Kenntnisse behandelt die Schule so als sprachlose Individuen, obwohl sie über ein ganzes Repertoire (oder gar mehrere) in weiteren Sprachen verfügen (Thomauske, 2017). Mit Beibehaltung dieses monolingualen Habitus mit Fokus auf der Bildungssprache Deutsch blenden Bildungsinstitutionen die Lebensrealitäten zahlreicher Menschen in einer Migrationsgesellschaft aus (Montanari & Panagiotopoulou, 2025). Die Zusammenarbeit mit Familien, die neu zugewandert sind oder eine nichtlokale Erstsprache verwenden, nehmen pädagogische Fachkräfte oft als Herausforderung wahr (Sulzer, 2013). Beispielsweise Elterngespräche können so zu Situationen werden, in denen Differenz produziert wird (Kesselhut, 2015). Sprache wirkt als Medium, über welches Machtverhältnisse, soziale Asymmetrien und institutionelle Normen ausgehandelt und reproduziert

werden (Panagiotopoulou, 2017). An dieser Stelle können interkulturelle¹ Dolmetschende als Bindeglied oder Brücke zwischen den Gesprächsparteien fungieren. Zudem können sie dazu beitragen, das Machtungleichgewicht zwischen beiden Parteien anzugleichen und sprachliche sowie kulturelle Barrieren abzubauen (Otero Moreno, 2018).

Im Rahmen des Angebots *Kita-integrierte Deutschförderung* (KiD) zur Sprachförderung der Stadt Zürich (Vogt & Puenzieux, 2022) in Zusammenarbeit mit dem Institut Frühe Bildung 0 bis 8 der Pädagogischen Hochschule St.Gallen ziehen Kindertagesstätten solche interkulturellen Dolmetschenden zu Elterngesprächen hinzu. Die begleitende Forschung soll Erkenntnisse zur Frage der Partizipation in einer mehrsprachigen Gesellschaft liefern und erfassen, wie sich die Gespräche hinsichtlich Struktur, Inhalt und sozialer Interaktion gestalten und inwiefern Kitas und Eltern vom Einbezug von Dolmetschenden profitieren können. Auf Grundlage der Forschungsergebnisse will die Hochschule zudem Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Elternkooperation sowie zu migrationssensiblen Kompetenzen entwickeln.

Erste Resultate der Begleitforschung zeigen, dass den Eltern in den Elterngesprächen nur wenig Raum gegeben wird. Zudem adressieren pädagogische Fachkräfte sie nicht als Expert:innen für ihre Kinder. Vielfach wird in den Gesprächen Deutsch als „die Sprache“ bezeichnet, was einen hegemonialen Anspruch der Bildungssprache verfestigt (Dirim, 2023).

Die folgenden Punkte umreißen, wie pädagogische Fachkräfte, unterstützt von interkulturellen Dolmetschenden, zu einem gelingenden Elterngespräch beitragen können:

- Falls möglich, die dolmetschende Person vorab kurz briefen.
- Vor dem Gespräch Zeitrahmen, Gesprächsinhalt und Ablauf festlegen und dies zu Beginn des Gesprächs klar kommunizieren.
- Für das Gespräch mehr Zeit einplanen als üblich (aufgrund der Dolmetschungen).
- Von allen Beteiligten das Einverständnis für die Einbeziehung einer dolmetschenden Person einholen.
- Alle Beteiligten über die Schweigepflicht der dolmetschenden Person informieren.
- Die erziehungsberechtigten Personen direkt ansprechen und nicht in der dritten Person über sie sprechen.
- Prägnante Sprache verwenden.

1 Interkulturelle Dolmetschende ist dabei die offizielle Bezeichnung der Vermittlungsstelle Medios in Zürich.

Pädagogische Fachkräfte sollten die jeweiligen Erziehungsberechtigten stets als Expert:innen für ihre Kinder anerkennen und ernst nehmen. Sie sollten deren pädagogisches Handeln würdigen und aktiv in pädagogische Prozesse mit einbeziehen. In Elterngesprächen ist es entscheidend, dass die Fachkräfte einen Raum schaffen, in denen Familien ihre Perspektiven differenziert artikulieren können. Dazu müssen die Fachkräfte bestehende Machtasymmetrien kritisch reflektieren und ein Bewusstsein für ihre institutionelle Stellung entwickeln. Ein aufrichtiges Interesse an der Familienkultur und den Sprachen der jeweiligen Familie ist eine zentrale Grundlage für den Aufbau tragfähiger, vertrauensvoller Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien.

Zum Weiterlesen

Zum Projekt *KiD*: www.phsg.ch/de/forschung-entwicklung/projekte/kita-integrierte-deutschfoerderung-kid

girls*only goes FLINTA*!

Verein Amazone

Keywords: FLINTA^{*1}, LGBTQIA⁺², Diskriminierung

Queere Jugendliche machen in ihren Lebenskontexten häufig Diskriminierungserfahrungen, erleben Ausgrenzung und Gewalt (FRA, 2020; Gaiswinkler et al., 2023). Der Verein Amazone in Vorarlberg (Österreich) schuf in einem partizipativen Prozess Möglichkeiten der Sensibilisierung, Reflexion und Partizipation, um Angebote, Räumlichkeiten und Zugänge insbesondere für trans*, inter*, nicht-binäre und agender³ Jugendliche zu verbessern.

Ausgangslage

Der Verein Amazone wurde 1998 von Mädchen und Frauen gegründet, um zusätzlich zu bestehenden männlich dominierten öffentlichen Räumen einen Freizeit- und Experimentierraum nur für Mädchen und junge Frauen zwischen zehn und 25 Jahren zu schaffen. Das Mädchenzentrum war von Beginn an konsequent partizipativ ausgerichtet: Die Besucherinnen gestalten Inhalte, Themen,

1 Akronym für female, lesbian, inter, non-binary, trans und agender

2 Akronym für lesbian, gay, bisexual, trans, queer, inter, asexual

3 Zu den Dimensionen von Geschlecht siehe Geschlechterradar (2023).

Angebote, Räume etc. aktiv mit und teilen ihre Expertisen mit anderen Jugendlichen.

Die Angebote eröffnen Perspektiven auf Geschlecht und damit verbundene Machtstrukturen sowie Möglichkeiten der Freizeitgestaltung abseits von Geschlechterrollenbildern. Die Besucherinnen nehmen das Mädchenzentrum als Safer Space mit einer sexismuskritischen Haltung wahr. Daher ist es insbesondere relevant für Jugendliche, die in ihrem Alltag Mehrfachdiskriminierung erfahren und einen Ort suchen, an dem sie sein können, wer sie sind.

Die Mitarbeiterinnen des amazoneZENTRUM begleiten seit vielen Jahren queere Jugendliche, etwa bei Coming-out oder Transition. Sie arbeiten mit feministischer Grundhaltung und stellen sicher, dass im Verein eine sexismuskritische und heteronormativitätskritische Haltung gelebt wird. Dennoch wurde über die Jahre spürbar, dass Zugänge vor allem für nicht-binäre und trans* Jugendliche (insbesondere Mädchen) fehlten.

Schritte

In einem zweijährigen Prozess wurden Aktivitäten erarbeitet, um Angebote und Räumlichkeiten, aber auch Zugänge zu verbessern. Die Teilnehmerinnen* bearbeiteten in vielfältigen Formaten dafür relevante Themen wie Geschlecht (Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck), sexuelle und romantische Orientierung, Geschlechternormen oder Gewalt an und Diskriminierung von LGBTQIA+-Personen, Zivilcourage, Selbstbehauptung und Raumverteidigung.

Queere Jugendliche wurden aktiv in den Prozess miteinbezogen und teilten ihre Expertisen. Es gelang, den Begriff FLINTA* für Besucherinnen* zu etablieren, ihn begreifbar zu machen sowie Zugänge zu den Angeboten zu verbessern. Die vielen Ideen der Jugendlichen, etwa Pflückgedichte zu Begriffen, Flaggen als Zeichen der Sichtbarkeit in den Räumlichkeiten, (Peer-to-Peer-)Angebote für queere Jugendliche oder die für Menschen aller Geschlechter und Altersgruppen offene Veranstaltung „Weltmädchen*tag meets Coming Out Day“ wurden umgesetzt. Teamintern wurden Sensibilisierung, fachliche Weiterentwicklung, Vernetzung und Selbstreflexion initiiert.

Erfahrungen

Der Prozess wurde von allen Besucherinnen* und Mitarbeiterinnen* mitgetragen, queerfeindliche Haltungen wurden reflektiert. Die sichtbar erhöhte Präsenz queerer Besucherinnen* machte deutlich, wie hoch der Bedarf an FLINTA*-Räumen ist, in denen im Falle von Ausgrenzung oder Diskriminierung interveniert wird. Der Austausch über Diskriminierungserfahrungen stärkte die Solidarität unter allen Besucherinnen* nachhaltig.

Dennoch kam es zu Irritationen, Konfrontationen und Konflikten, wenn Besucherinnen* nicht eindeutig in eine binäre Vorstellung von Geschlecht eingeordnet werden konnten. Die Präsenz und fachliche Kompetenz von Peers und Mitarbeiterinnen* ermöglichten es, diese Situationen gut aufzufangen und den Safer Space gemeinsam zu gewährleisten.

Zum Weiterlesen

Verein Amazone: www.amazone.or.at/deineamazone

Pride-Flags-Quiz

Verein Amazone

Keywords: LGBTQIA+, FLINTA*, Geschlechtsidentität

Das Pride-Flags-Quiz war eine Idee von Besucherinnen* des amazoneZENTRUM. Gemeinsam mit ihnen wurde es im Zuge des Projekts *girls*only goes FLINTA** (siehe vorheriges Beispiel) erarbeitet. Dabei setzten sich die beteiligten Jugendlichen mit identitätsstiftenden queeren Symbolen auseinander. Zunächst gingen sie der Frage nach, warum es für jede sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität eine eigene Pride Flag braucht – viele von ihnen hatten die Erfahrung gemacht, dass vor allem Erwachsene diese Frage stellen. Sie stellten fest, dass die unterschiedlichen Flaggen für Sichtbarkeit und Raumeinnahme, für Identität und Selbstbewusstsein sowie für gegenseitige Solidarität stehen. Im Anschluss daran wurde das amazoneZENTRUM mit Pride Flags förmlich „zugepflastert“. Die Projektteilnehmerinnen* recherchierten die Bedeutungen und Entstehungsgeschichten unterschiedlicher Flaggen, diskutierten diese und entwarfen dann das Pride-Flags-Quiz.

Ziel

Das Quiz vermittelt Wissen zu sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten, stellt historische Bezüge zu queerem Aktivismus her und eröffnet Räume zur Diskussion über vielfältige Lebensentwürfe. Es verdeutlicht außerdem den Zweck von Pride Flags: Sie sind wichtig für Coming-out-Prozesse, für die eigene Identitätsfindung sowie für die gegenseitige Solidarität und Unterstützung. Das Quiz hilft zu verstehen, dass Menschen Begriffe, Sprache und Symbole brauchen, um sich in der Gesellschaft als Minderheit zu finden, aber auch um gehört und gesehen zu werden.

Beschreibung

Das Quiz dauert 15 bis 30 Minuten – je nach Diskussionsfreude auch länger. Gespielt werden kann es mit Jugendlichen ab 13 Jahren und mit Gruppen zwischen fünf und 15 Personen. Benötigt werden verschiedene Pride Flags (oder Abbildungen von diesen), Moderationskarten, Stifte, Beschreibungen der Flaggen sowie Preise für die Gewinner*innen (zum Beispiel Rainbow-Sticker, Miniflaggen oder Buttons). Wir empfehlen, folgende Pride Flags zu verwenden (siehe „Zum Weiterlesen“):

- Allgemeine Pride Flags: LGBT+ Pride Flag, aktualisierte Progress-Flag
- Flaggen der sexuellen Vielfalt: Neue lesbische Pride Flag, neue schwule Pride Flag, bi*sexuelle Pride Flag, pansexuelle Pride Flag, asexuelle Pride Flag
- Flaggen der geschlechtlichen Vielfalt: intersex Pride Flag, trans Pride Flag, nonbinary Pride Flag, agender Pride Flag

Vorbereitung

Bevor es losgeht, sollten sich alle Teilnehmenden auf die folgenden Regeln verständigen:

- Beleidigung und Diskriminierung haben keinen Platz – alle dürfen und sollen intervenieren, wenn Wertschätzung fehlt.
- Vorurteile und Stereotype werden angesprochen und sichtbar gemacht. Das Quiz bietet den Raum, darüber zu reflektieren und zu diskutieren.
- Freiwilligkeit: Es ist okay, nichts zu sagen und nur zu beobachten oder zuzuhören.
- Jede:r spricht für sich selbst: Niemandem wird eine sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität zugeschrieben. Es gibt kein Fremdouting.

Ablauf

Die Flaggen werden auf dem Boden ausgelegt – mit genug Platz, um dazwischen herumzulaufen und sie anzusehen. Die Teilnehmenden schreiben allein oder in Teams ihre(n) Namen sowie die (ihrer Meinung nach richtige) Bezeichnung der jeweiligen Pride Flag auf eine Moderationskarte und legen diese mit der Rückseite nach oben auf die entsprechende Flagge. Wenn alle Flaggen mit Kärtchen belegt sind, dreht die Spielleitung die Karten um. Die einzelnen Flaggen werden nun gemeinsam besprochen. Die Teilnehmenden werden ermutigt, eigene Gedanken, Fragen und Erfahrungen einzubringen. So kommen unterschiedliche queere Begriffe zur Sprache, werden erklärt und diskutiert. Zudem gibt es Informationen

zu Entstehungsgeschichte, Bedeutung und Farben der einzelnen Flaggen. Die Person (oder das Team), die am meisten Flaggen erraten hat, erhält einen Preis.

Zum Weiterlesen

Lexikon zu den Pride Flags: queer-lexikon.net/pride-flags

Verein Amazone: www.amazone.or.at/deineamazone

Empowering Migrant Voices

Sabine Klaf

Keywords: Beirat, Zusammenleben, Empowerment

In Lustenau, der bevölkerungsreichsten Marktgemeinde Österreichs, leben Menschen aus über 90 Nationen. Drittstaatsangehörige machen knapp 14 Prozent der Einwohner:innen aus, dürfen allerdings per Gesetz nicht an Kommunalwahlen teilnehmen. Dabei sind Menschen mit Migrationsgeschichte aus dem Gemeindeleben, etwa aus Schulen oder Vereinen, nicht mehr wegzudenken. Im 2024 in Lustenau gegründeten *Beirat für Vielfalt und Zusammen.Leben* können diese Menschen ihre Anliegen erstmals strukturiert an die Politik herantragen.

Adnan Buyar, Obmann des Beirats, beschreibt diesen so: „Der Beirat ist sozusagen das Bindeglied zwischen Migrant:innen und der Politik. Er dient dazu, Menschen, die in Österreich nicht wählen dürfen, eine Möglichkeit zu geben, ihre Meinungen und Ideen zu äußern. Die Aufgabe des Beirates ist es, diese Anliegen aufzunehmen und an die Lustenauer Politik weiterzuleiten, damit sie dort berücksichtigt werden. Dieser Herausforderung stellen wir uns mit großem Engagement.“

Außerdem soll der Beirat die Verwaltung und die politischen Gremien der Gemeinde fachlich beratend unterstützen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Förderung des interkulturellen Dialogs. Der parteiunabhängige Beirat freut sich auf die Zusammenarbeit mit allen Bürger:innen und lädt dazu ein, den gemeinsamen Weg hin zu einer offenen und vielfältigen Gemeinschaft mitzugestalten. Im Mittelpunkt steht dabei ein respektvolles und friedliches Miteinander in der Gemeinde.

Südwind und das Projekt Empowering Migrant Voices

Die Rahmenbedingungen für den Beirat wurden gemeinsam mit Gemeindepolitiker:innen aller Parteien, mit der Fachstelle Zusammen.Leben sowie Lustenauer Bürger:innen mit Migrationshintergrund entwickelt. Die

entwicklungspolitische Organisation *Südwind Vorarlberg* begleitete den Prozess von Anfang an intensiv. Im Rahmen des Projekts *Empowering Migrant Voices for Local Integration and Inclusion* (EMV-LII) setzt sich Südwind für eine politische Teilhabe von Migrant:innen ein. „Demokratische Teilhabe stärkt den Zusammenhalt, hilft bei der Lösungsfindung und verstärkt die Integration in die Gesellschaft. Der neue Beirat in Lustenau ist ein echtes Vorzeigeprojekt und findet hoffentlich viele Nachhahmer:innen in anderen Gemeinden“, sagt Sabine Klapf, Leiterin der Regionalstelle Vorarlberg von Südwind. Südwind unterstützt lokale und regionale Behörden und Institutionen bei der Kontaktaufnahme mit Migrant:innen und eröffnet mit innovativen Methoden neue Wege und Räume für Partizipation.

Im Unterricht

Die Idee eines Beirats kann im Unterricht in Form eines Rollenspiels erlebbar gemacht werden. Hierfür bietet Südwind einen Workshop mit der Simulation einer Konferenz des Menschenrechtsrats der Vereinten Nationen (UN) an. Jugendliche ab 16 Jahren können dabei demokratische Werte erfahren und erleben, wie ein politisches Organ funktioniert. Die Teilnehmer:innen können in die Rollen verschiedener Akteur:innen des UN-Menschenrechtsrats schlüpfen. Mittels sogenannter Rollenkarten nehmen sie bestimmte Positionen ein und bereiten entsprechende Standpunkte vor. Bei der simulierten Konferenz vertreten sie diese dann, diskutieren miteinander und stimmen gemeinsam ab.

Zum Weiterlesen

Zum Projekt *Empowering Migrant Voices*: www.suedwind.at/emv-lii

Beirat für Vielfalt und Zusammen.Leben der Gemeinde Lustenau: www.lustenau.at/de/leben-in-lustenau/zusammenleben/beirat-fuer-vielfalt-und-zusammen-leben

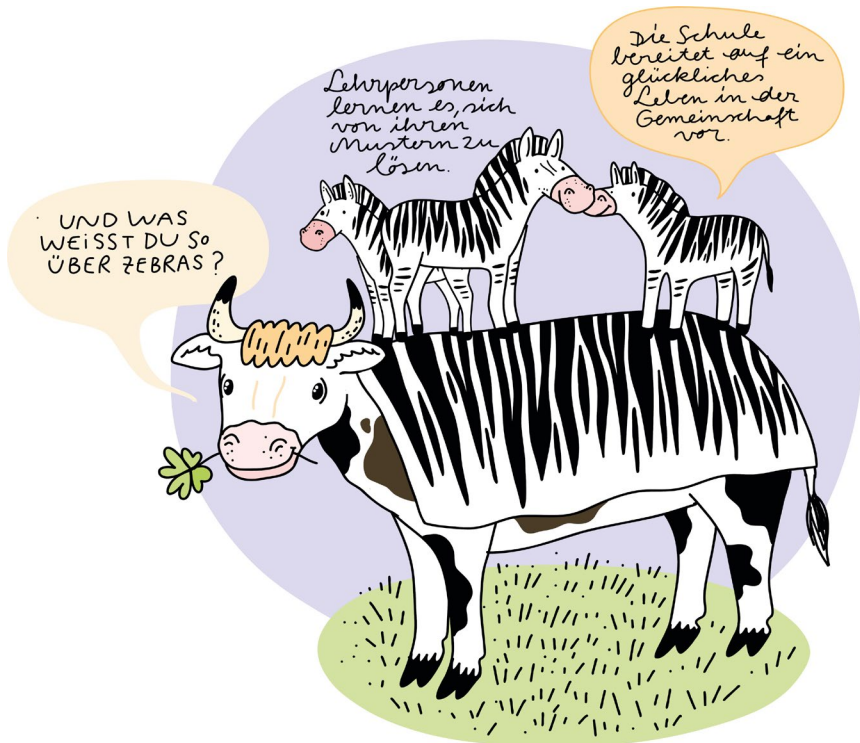
Simulation des UN-Menschenrechtsrats: www.suedwind.at/workshop/der-un-menschenrechts-rat

Literatur

- Althof, W. & Stadelmann, T. (2010). Demokratische Schulgemeinschaft. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (S. 20–53). Beltz.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Condorcet (1773). Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). In B. Michael & H.-H. Schepp (Hrsg.), *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart* (S. 130–133). Fischer Athenäum.

- Derrida, J. (2000). Politik der Freundschaft. Suhrkamp.
- Dirim, İ. (2023). Migrationspädagogik. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen (S. 377–384). Springer VS.
- EDA – Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2024). Abteilung Wohlstand und Nachhaltigkeit. Ziele für nachhaltige Entwicklung der Agenda 2030. Abgerufen am 24. Juli 2025 von <https://www.agenda-2030.eda.admin.ch/de/agenda-2030-fuer-nachhaltige-entwicklung>
- Europarat (2023). Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1: Kontext, Konzepte und Modell. Council of Europe Publishing. https://www.politik-lernen.at/dl/suoMJM-JKomMllJqx4LJK/RFCDC_Band1_Modell_pdf
- FRA – European Union Agency For Fundamental Rights (2020). EU-LGBTI II. A long way to go for LGBTI equality. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf
- Gaiswinkler, S., Pfabigan, J., Pentz, R., Teufl, L. & Winkler, R. (2023). LGBTIQ+ Gesundheitsbericht 2022. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). https://jasmin.goeg.at/id/eprint/2868/1/LGBTIQ_Gesundheitsbericht_2022_bf.pdf
- Garz, D., Oser, F. & Althof, W. (Hrsg.) (1999). Moralisches Urteil und Handeln. Suhrkamp.
- Gehrig, H. (2018). Individualisierende Gemeinschaftsschule: Demokratie und Menschenrechte leben und lernen: Zwölf Impulse. Schulverlag plus.
- Geschlechterradar (2023). Dimensionen von Geschlecht. Abgerufen am 20. Juni 2025 von <https://www.geschlechter-radar.org/dimensionen/>
- Hafenerger, B. & Widmaier, B. (2019). Warum rassistuskritische politische Bildung? In B. Hafenerger, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), Rassismuskritische politische Bildung: Theorien – Konzepte – Orientierungen (S. 9–15). Wochenschau.
- Hardt, M. & Negri, A. (2004). Multitude. Krieg und Demokratie im Empire. Campus.
- Heid, H. (1990). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. Neue Sammlung, 31, 459–481.
- Himmelfmann, G. (2016). Demokratie Lernen als Lebens, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wochenschau.
- InClued (o. D.). Wheel of Power and Privilege. Abgerufen am 16. Juni 2025 von <https://www.included.ai/wheel>
- Jungkunz, S. (2023). Erwerb von Kompetenzen durch Partizipation. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz (S. 113–140). Barbara Budrich.
- Kesselhut, K. (2015). Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 7–22). Beltz Juventa.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice. A modern restatement of the Platonic view. In N. F. Sizer & T. R. Sizer (Hrsg.), Moral education. Five lectures (S. 56–83). Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1986). Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung (S. 21–55). Suhrkamp.
- Luterbacher, M. (2011). Das Just-Community-Programm macht den Unterschied: Die Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen bei Primarschulkindern. In V. Reinhardt (Hrsg.), Demokratie und Partizipation von Anfang an (S. 65–75). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mantel, C., Aepli, M., Büzberger, M., Dober, H., Hubli, J., Krummenacher, J., Müller, A. & Puškarić, J. (2019). Auf den zweiten Blick: Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt. Ein Handbuch für Lehrpersonen im 1. und 2. Zyklus. hep.
- Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J. A. (2025). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen (2. Auflage). UTB.
- NdM – Neue deutsche Medienmacher*innen e. V. (2025). BIPoC. Abgerufen am 16. Juni 2025 von <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/bipoc/>
- Niethammer, L. (2000). Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Rowohlt.
- Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. Teachers College Press.

- Oser, F. & Althof, W. (1997). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Klett-Cotta.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). *Moralentwicklung und Moralförderung*. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 559–569). Beltz.
- Otero Moreno, C. (2018). *Community Interpreting zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren für Personen mit Deutsch als Zweitsprache: Einsatzbereiche, Anforderungen, Professionalisierung*. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 403–434). Frank & Timme.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf
- Panagiotopoulou, A. (2017). *Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung*. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 257–274). Springer VS.
- Rancière, J. (2017). *Der unauffindbare Populismus*. In A. Badiou, J. Butler, P. Bourdieu, G. Didi-Huberman, S. Khiri & J. Rancière (Hrsg.), *Was ist ein Volk?* (S. 97–103). Laika.
- Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2022). *Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung* (5., ergänzte Auflage). Kösel.
- Retterath, J. (2016). *Was ist das Volk? Volks- und Gemeinschaftskonzepte der politischen Mitte in Deutschland 1917–1924*. De Gruyter.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Sperisen, V. (2024). *Anerkennung und Teilhabe als demokratierelevante Faktoren. Zur Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsfragen im Unterricht der Politischen Bildung*. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15 (1), 36–53. <https://doi.org/10.46499/2418.3091>
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Sulzer.pdf
- Thomauke, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer VS.
- UNESCO – Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Abgerufen am 11. August 2025 von https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/08_Dokumente/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UN – Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen am 11. August 2025 von <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/aussenpolitik/voelkerrecht/internationale-uebereinkommenzumschutzdermensenrechte/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen.html>
- Vogt, F. & Puenzieux, D. (2022). *Multiprofessionelle Kooperation für frühe Sprachförderung: „Gut vorbereitet in den Kindergarten“ in der Stadt Zürich*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (10), 22–27.



Öffentlichkeit – sich einmischen

Gudrun Quenzel

Übersicht

Was meint Öffentlichkeit?	285	Klimaschutz beim Essen	296
Öffentlichkeit in der Schule	286	Climate Change Theater Action	298
Parteien gründen	289	Schüler:innenparlament	300
Fragen stellen	291	Medienproduktion	302
Forumtheater	292	Kreative Methoden	304
Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten	294	Unsichtbares Theater	305

„Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben“, lautet ein viel zitierter Ausspruch. Aber welches Leben ist damit gemeint? Lernt man für das eigene Leben? Oder für den Lebensunterhalt – also die spätere Berufstätigkeit? Lernt man für Gemeinschaft und Zusammenleben? Man ist geneigt zu sagen: „Natürlich für alles ein bisschen“. Aber reicht dieses bisschen? Schaut man sich die öffentliche Diskussion an, so scheint das nicht so zu sein. Einige fordern, junge Menschen sollten mehr Allgemeinbildung erwerben, damit sie eine gute Orientierung für ihr späteres Leben haben (siehe etwa Böttcher et al., 2019). Andere möchten den Fokus stärker auf die berufliche Vorbereitung legen: Schule soll sich auf die Inhalte konzentrieren, die man im späteren Berufsleben tatsächlich anwenden kann (siehe etwa Anger et al., 2025). Wieder andere stellen die Persönlichkeitsentwicklung und den Aufbau einer stabilen Identität in den Mittelpunkt. Gerade in Zeiten eines schnellen sozialen Wandels, so ihr Argument, sei es für junge Menschen wichtig, zu wissen, wer sie sind, was sie wollen und wie sie ihre Ziele erreichen können (siehe unter anderem OECD, 2020). Und wieder andere möchten den Fokus deutlich stärker auf das aktive Erlernen eines guten gemeinsamen Zusammenlebens legen – einschließlich der Frage, wie dieses gute Leben aussehen soll und wie es gemeinsam gestaltet werden könnte (siehe unter anderem Klafki, 2021).

Es werden also zahlreiche Ansprüche an die Schule herangetragen – aus der Öffentlichkeit, von Politiker:innen, Wirtschaftsvertreter:innen, Gewerkschaften, Erziehungswissenschaftler:innen, Kirchen, Eltern und von zahlreichen anderen Vereinen, Verbänden, Gruppierungen und Einzelpersonen. All diese Ansprüche werden in den Diskussionen über die Rolle von Schule in der Gesellschaft verhandelt.

Zugleich ist die Schule selbst ein gesellschaftlicher Mikrokosmos, in dem sich junge Menschen aus unterschiedlichen Familien, mit unterschiedlichen finanziellen und sozialen Ressourcen, mit unterschiedlichen Neigungen und Interessen, mit unterschiedlichen politischen Einstellungen und unterschiedlichen Werten treffen. In der Folge erfahren junge Menschen in der Schule, dass es zu (fast) jedem Thema verschiedene Meinungen gibt, dass Menschen verschiedene Voraussetzungen und Fähigkeiten haben und dass nicht immer alle das Gleiche wollen. Häufig sind die Diskussionsanlässe sehr konkret: Wohin soll die nächste Klassenfahrt gehen? Was machen wir, wenn wir uns nicht einigen könnten? Wie gehen wir dann vor?

Viele Themen, die in der Schule verhandelt werden, haben außerdem einen eindeutig politischen Bezug. Manchmal wollen Schüler:innen jedoch in der Schule über soziale und politische Probleme nicht nur reden, sondern konkret zu deren Lösung beitragen. In diesen Fällen beginnen junge Menschen, die Gesellschaft um sie herum aktiv zu verändern und zu gestalten. Schule ist also im dreifachen Sinne mit Öffentlichkeit verbunden. Erstens werden verschiedene Erwartungen aus der gesellschaftlichen Öffentlichkeit an Schulen herangetragen, zweitens sind Schulen an sich bereits ein Teil der Öffentlichkeit und drittens wirken Schulen auf

verschiedene Weise auf die Öffentlichkeit ein. Aber was genau bedeutet Öffentlichkeit eigentlich?

Was meint Öffentlichkeit?

Thomas Beineke

„Der Einzelne in seiner Vereinzelung ist niemals frei.“ (Arendt, 2003, S. 99)

Hat Demokratie einen Raum? Braucht Politik eine Arena? Antworten auf diese Fragen lassen sich anhand von Hannah Arendts Überlegungen zur Rolle des Politischen in der antiken griechischen Gesellschaft (*polis*) finden. In Arendts idealtypischer historischer Rekonstruktion ist die *Agora* – der zentrale öffentliche Platz der antiken Städte – der Ort, an dem die politische Frage nach der Organisationsform des menschlichen Zusammenlebens gestellt werden konnte. Es ist diese Agora, der für alle jederzeit zugängliche Marktplatz, der ein zwangloses Zusammenkommen und einen Dialog der Vielen erst ermöglicht. Die Notwendigkeit eines realen Treffpunktes für die Bildung einer Öffentlichkeit wurde also bereits bei der Architektur der Städte bedacht. Die Agora war Fluchtpunkt für alle gleichen und freien besitzenden Bürger (Frauen und Sklav:innen blieben davon ausgeschlossen), die die Schwelle ihres eigenen Hauses in Richtung Öffentlichkeit überschritten, um aktiv am politischen Leben teilzunehmen.

Mit dieser räumlich-städtebaulichen Versinnbildlichung können wir Öffentlichkeit mit Arendt als Anwesenheit der anderen Meinungen auffassen. Indem im öffentlichen Raum vielfältige Sichtweisen aufeinandertreffen und konfrontativ und energisch diskutiert werden, entsteht ein Prozess des Streits (siehe Begriff „Streit“) um das bessere Argument. Darin kann das Politische zum Leben erweckt werden. Erst in diesem Miteinander-Sprechen entsteht eine geteilte Welt zwischen den Menschen. Sie wird umso größer und reicher, je mehr Menschen und damit Perspektiven und Meinungen daran teilhaben können. Politik beruht laut Arendt (2003, S. 9) auf „der Tatsache der Pluralität der Menschen“. Politische Praxis bedeutet demnach eine Anreicherung von Wirklichkeit gerade durch die Vielfältigkeit der Perspektiven aller Versammelten. Die Möglichkeit, in der öffentlichen Aushandlung andere Standpunkte und Perspektiven einzunehmen sowie im Gespräch die Kunst der Überzeugung und Überredung ohne Gewalt und Zwang einzuüben, also zu lernen, „an der Stelle jedes andern [zu] denken“ (Kant, 2022 [1790], S. 225), eröffnet geistige Freiheit und Elastizität. Sie ist die Voraussetzung für Demokratie, gedacht als aktives, partizipatorisches Geschehen. Öffentlichkeit ist mit Arendt zu verstehen als diskursive Arena des Wettstreits

überzeugender Argumente und der Redekunst. Das Miteinander von Menschen bildet und bewährt sich erst in diesem politischen Prozess. Der zwanglose öffentliche Austausch dient dabei nicht bloß einer notwendigen politischen Entscheidungsfindung. Vielmehr birgt er in sich den Kern des Interesses der Menschen an einer gemeinsamen Gestaltung der Welt, die für alle lebenswert ist.

Angesichts von festen Lehrplänen, fixen Abläufen sowie von Konkurrenz und Vereinzelung unter Schüler:innen scheint dieses emphatische Verständnis von Öffentlichkeit nicht ohne Weiteres auf die Schule übertragbar zu sein. Dabei wäre Schule als ein gemeinsamer Erfahrungsraum geradeweg prädestiniert dafür, ein öffentlicher Raum zu werden. Bereits bestehende Orte und Foren, an denen Menschen zusammenkommen – etwa der Schulhof, die Aula oder auch der Klassenraum – können durch kleine Verschiebungen zu Orten der Öffentlichkeit werden. Eine solche Verschiebung wäre etwa, abseits von hierarchischen, schematischen oder funktionalen Abläufen und Zwecken den Fokus stärker auf das Miteinander-Reden und Diskutieren zu legen. Auch eine Reflexion darüber, was eigentlich wie in virtuellen Räumen verhandelt wird, kann zur Entwicklung eines demokratisch-politischen Sensoriums, das heißt einer Sensibilität etwa für menschenverachtende und diskriminierende Inhalte und für die Wichtigkeit einer kritischen Diskussions- und Streitkultur, beitragen. Beispielsweise würde die Entscheidung (siehe Begriff „Entscheidung“) über Inhalte und Ziele des Unterrichts oder über die Gestaltung des Schulraums dadurch öffentlich, dass sie für alle transparent zur Diskussion gestellt werden. Eine solche Praxis könnte einen Shift in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schüler:innen anstoßen, der bedeuten kann, andere Meinungen und eine aktive gegenseitige Bezugnahme auf verschiedene Sichtweisen als Bereicherung anzuerkennen. Dazu braucht es nicht zuletzt Mut und Übung (siehe Begriff „Übung“) darin, jenseits herkömmlicher, eingeschliffener Denkmuster Perspektiven zu entwickeln, die auf etwas Gemeinsames und Geteiltes hinweisen. Auf diese Weise könnte Schule von einem räumlichen Container, das heißt von einem bloß funktionalistischen Gebäude mit strikten, vergebenen „Benutzungsordnungen“, zu einem öffentlichen, lebendigen Ort der Politik werden, in dem etwas zwischen den Menschen entstehen kann (Reichenbach, 2016).

Öffentlichkeit in der Schule

Gudrun Quenzel

Folgt man Hannah Arendts Überlegung, dass ein gemeinsamer und allen zugänglicher Platz wichtig ist, damit alle mit allen reden können und ein Dialog zwischen verschiedenen Meinungen entstehen kann – und damit Öffentlichkeit erst

möglich wird – so stellt sich die Frage, wie so ein Platz in der Schule aussehen könnte.

Naheliegend ist die Schulaula, sofern eine vorhanden ist. Eine Aula ist in der Regel von mehreren Seiten zugänglich. In ihr können sich Schüler:innen aus verschiedenen Klassen, unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Interessen treffen, miteinander reden und diskutieren. Tatsächlich wird in vielen Schulen die Aula als Pausen- oder Aufenthaltsraum genutzt. Häufig treffen sich die Schüler:innen dort mit ihren Freund:innen. In ihren Gesprächen geht es um gemeinsame Interessen, Erlebnisse sowie um Schul- und Freizeitaktivitäten. Auch die politische Frage, wie das Zusammenleben in der Schule – oder auch in der Gesellschaft – gelingen kann, stellen dabei sicherlich auch hin und wieder einzelne Schüler:innen. Mitunter wird auch engagiert darüber diskutiert. Aber eine gemeinsame und kontroverse Diskussion, in der verschiedene Sichtweisen in ihrer Vielfalt aufeinandertreffen, in der energisch diskutiert und um das bessere Argument gerungen wird – und zwar über verschiedene Gruppen mit ihren jeweiligen Meinungen hinweg – findet bei dieser eher spontanen und unorganisierten Nutzung von Aulen in der Regel nicht statt.

Damit die Aula, der Pausenhof oder der Versammlungsraum zu einem Ort werden kann, an dem die politischen Fragen des Zusammenlebens diskutiert werden – damit er also zu einer Art *Agora* werden kann –, braucht es meist eine aktive Planung. Damit in der Schule eine Öffentlichkeit im Sinne Arendts entstehen kann, müsste zunächst eine Versammlung einberufen werden. Vermutlich müssten auch Themen gesammelt und vorbereitet werden. Es müsste diskutiert werden, wer daran teilnehmen soll – beispielsweise alle Schüler:innen bestimmter Schulstufen oder gar der gesamten Schule oder nur die gewählten Klassensprecher:innen. Zu klären wäre auch, ob die Schüler:innen mit den Lehrpersonen diskutieren wollen oder nur untereinander. Damit sich eine dynamische Diskussion entwickeln kann, sollten vor allem Dinge diskutiert werden, die für Schüler:innen tatsächlich relevant sind und die sie beeinflussen können. Ansonsten bleiben die Diskussionen häufig abstrakt und haben eher den Charakter einer Übung.

Interessant ist in diesem Zusammenhang Arendts Gedanke, dass *in* dem Sprechen eine geteilte Welt entsteht, die umso reicher und vielfältiger wird, je mehr Perspektiven in sie einfließen. Das heißt, dass die Versammlung mit dem Ziel, verschiedene Perspektiven auszutauschen und um das bessere Argument zu streiten, bereits ein Zweck *an sich* ist. Austausch und Streit schaffen eine gemeinsame Welt und erweitern so auch die Welt jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers. Schüler:innen lernen, zu überzeugen und überzeugt zu werden, Standpunkte zu vertreten und zu überdenken. Die Fähigkeit, die Perspektive einer oder eines anderen einzunehmen und aus dieser zu denken, ist eine Voraussetzung für Demokratie, aber zugleich auch an sich bereits demokratisch.

Wenn wir die Schule als einen Ort denken, an dem junge Menschen gemeinsam Verantwortung übernehmen – für alle Angelegenheiten, die das Zusammenleben betreffen –, dann ist auch die *Klasse* eine Öffentlichkeit und das Klassenzimmer ein Versammlungsraum – wenn auch in sehr kleinem Rahmen für eine eher kleine, im Voraus feststehende Gruppe. In der Klasse geht es um viele Themen, die die Interessen und Lebenswelten der Schüler:innen unmittelbar berühren. Außerdem ist die Klasse eine Gemeinschaft, in der es wichtige Fragen zu klären gilt: Wie wollen wir miteinander umgehen? Wie wollen wir zusammen arbeiten? Welche Themen möchten wir gemeinsam bearbeiten? In der politischen Bildung bezieht man sich seit Längerem auf den sogenannten Beutelsbacher Konsens (Ipb, o. J.). Darin heißt es unter anderem: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“. Wenn die Bandbreite möglicher Standpunkte nicht erörtert wird, wenn das Für und Wider möglichst aller Alternativen nicht abgewogen wird, ist es kaum möglich, sich ein eigenes fundiertes Urteil zu bilden. Ohne Diskussion ist es nicht möglich, die Meinungen anderer zu verstehen, sich miteinander zu verständigen und Kompromisse zu finden – oder aber zu lernen auszuhalten, dass dies manchmal nicht möglich ist.

In diesem Sinne ist die Schule ein öffentlicher Raum, in dem debattiert und gestritten wird und in dem gemeinsam die Frage diskutiert wird, auf welche Weise wir zusammen leben wollen und welche Regeln wir uns als Gemeinschaft geben wollen. Aber wie geht das konkret? Es gibt viele Möglichkeiten, die Schule etwas mehr zu einer *Agora*, zur Öffentlichkeit werden zu lassen. Wir haben in diesem Kapitel einige Beispiele gesammelt, die sich bereits an verschiedenen Schulen bewährt haben: Peter Rheinberger beschreibt, wie Schüler:innen in einer Art Planspiel Parteien gründen können, in denen sie sich für die aus ihrer Sicht relevanten Belange in der Schule einsetzen. Sophia Richter schildert, wie Lehrpersonen im Unterricht verstärkt offene Fragen stellen und über Nachfragen gezielt Erwägungs- und Begründungshorizonte öffnen können. Durch (Nach-)Fragen, Abwägen und Begründen können Schüler:innen ein Gefühl dafür entwickeln, dass Antworten immer nur vorläufig sein können und wie wichtig Fragen sind, um etwas zu verstehen. Björn Reifler stellt das sogenannte *Forumtheater* vor, in dem Schüler:innen sich darüber bewusst werden können, was ihnen eigentlich wichtig ist, welche Handlungen sie befürworten und ablehnen und bei dem sie lernen können, Situationen zu verändern. Der Beitrag von Monika Hofauer beschreibt, wie im projektorientierten Unterricht eine gezielte Auseinandersetzung mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen erfolgen kann. Dabei wählen die Schüler:innen gemeinsam die Inhalte aus, zu denen sie arbeiten wollen, sowie die Form der Präsentation. Stefan Jarau zeigt, wie Grundschüler:innen sich mit den CO₂-Emissionen beim Transport von Lebensmitteln auseinandersetzen, darüber ein Bewusstsein für den Mehrwert regionaler und saisonaler Lebensmittel entwickeln und die Ergebnisse öffentlichkeitswirksam präsentieren. Dialoge zur

Klimakrise anregen sowie Zukunftsvisionen entwickeln können Schüler:innen gemeinsam mit Studierenden auch bei Theaterprojekten zur Klimagerechtigkeit, die Ingrid Gessner und Angelika Ilg vorstellen. Katharina Harrer und Daniel Dautović-Steindl zeigen, wie ein Schüler:innenparlament über verschiedene Schultypen und Altersgruppen hinweg einen Begegnungsraum schaffen kann. Dabei lernen Schüler:innen, gleichzeitig Verantwortung zu übernehmen, Kompromisse zu schließen und ihre Schule aktiv mitzugestalten. Zudem entdecken sie dabei gemeinsame Ziele und entwickeln ein stärkeres Bewusstsein für ihre Einflussmöglichkeiten. Florian Karrer schildert, wie Schüler:innen gezielt den Kontakt zur Öffentlichkeit außerhalb der Schule suchen können, indem sie Radiosendungen oder andere mediale Produkte zu Inhalten gestalten, die sie an ein größeres Publikum kommunizieren möchten. Maria Hammer beschreibt, wie Jugendliche am fast ausgetrockneten Zicksee Performances entwickeln, um die Klimakrise sichtbar zu machen, mit Umweltorganisationen ins Gespräch kommen und mit Politiker:innen die europäische Klimapolitik diskutieren. Auf etwas unkonventionellere Art können Schüler:innen auch die Methode des *Unsichtbaren Theaters* nutzen, um die Kommunikation mit anderen zu suchen oder auf gesellschaftliche Missstände hinzuweisen, was Björn Reifler in seinem zweiten Beitrag beschreibt.

Parteien gründen

Peter Rheinberger

Keywords: Parteigründung, Runder Tisch, Schulgemeinschaft

Die Gründung von Schulparteien bietet sich im Rahmen des projektorientierten Unterrichts in der Sekundarstufe an – etwa in den Fächern Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung, Geografie oder Wirtschaftskunde. Die Schüler:innen aus einer oder mehreren Klassen gründen in selbst gewählten Teams (mit beispielsweise drei bis fünf Mitgliedern) Schulparteien, denen sie jeweils einen Namen und eine Abkürzung geben. Im Laufe der Zeit wählen die Parteimitglieder Spitzenkandidat:innen und stellen konkrete Mittel der Wahlwerbung her (zum Beispiel Plakate, Flugblätter, kleine Geschenke mit Emblemen oder Slogans). Zunächst steht allerdings die Auseinandersetzung mit vorgegebenen und auch selbst gewählten Themen bzw. Problemfeldern aus dem schulischen Kontext im Vordergrund. Im Kern sollen die Schüler:innen sich in ihren jeweiligen Parteien über Inhalte austauschen, die sie (in-)direkt betreffen, sich auf gemeinsame Positionen einigen und ein Parteiprogramm erstellen. Darin soll

zu lesen sein, wofür die jeweilige Partei (nicht) eintritt und welche Ziele sie wie erreichen will. Mögliche Themen bzw. Problemfelder sind:

- Noten bzw. verbale Beurteilungen (eventuell nur in bestimmten Fächern)
- Energydrinks oder gespritzte Fruchtsäfte in der (nicht-)vegetarischen (Mittags-)Pause
- Annahme: Die Schule bekommt von der Gemeinde einmalig 40.000 Euro. Was soll mit dem Geld passieren (zum Beispiel der Kauf neuer Computer, die Erneuerung des Pausenhofs oder Sparen für einen Umbau)?
- Annahme: Eine Bank finanziert die Ausrüstung von 25 Schüler:innen mit Turnschuhen, T-Shirts und Turnhosen. Wer soll diese Ausrüstung erhalten? Sollten zum Beispiel arme Schüler:innen begünstigt werden oder sollte etwa im Sinne der Chancengleichheit das Los entscheiden?
- Vision: Wie soll die Schule im Jahr 2030 aussehen – drinnen und draußen? Welche Schwerpunkte sollen wie gesetzt werden?

Die möglichen folgenden Schritte sind nach meiner Erfahrung für alle Beteiligten aufschlussreich: Die Spitzenkandidat:innen (zum Beispiel mit spezieller Kleidung oder Frisur, möglicherweise mit einer Schautafel oder mit vorgegebenen Rollen – etwa angriffslustig oder versöhnlich) diskutieren an einem von der Lehrperson moderierten Runden Tisch miteinander. Darauf folgt eine gemeinsame Reflexion: Wer bzw. welche Partei konnte überzeugen? Warum? Dabei können vielfältige Bezüge zu aktuellen politischen Entwicklungen (Wahlen, Herausforderungen etc.) hergestellt werden. Außerdem lassen sich im Sinne des Demokratielernens, der Partizipation und der Verantwortungsübernahme (Deutscher Schulpreis, 2025) zudem Anliegen von Schüler:innen in der Schulgemeinschaft weiterverfolgen, zum Beispiel gewünschte Veränderungen im Unterricht oder in der Schule. Dadurch kann das schulische Zusammenleben positiv beeinflusst werden.

Zum Weiterlesen

Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises: www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-eine-gute-schule-aus

Fragen stellen

Sophia Richter

Keywords: Fragen, Erwägen, Begründen

Im Unterricht stellen Lehrkräfte häufig Fragen, bei denen die (richtigen) Antworten bereits feststehen. Fragen von Schüler:innen sind in solchen Unterrichtssettings meist Verständnissnachfragen. Das hat Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in: Die Lehrkraft kreiert als Wissende einen Raum, in dem sie die Lernenden als Reproduzierende adressiert – alternative Möglichkeiten und Sichtweisen der Welterschließung sind dabei kaum vorgesehen. Dabei ist das Stellen von Fragen für Lern- und Bildungsprozesse sowie für die Demokratieerziehung entscheidend. Fragen sind Ausdruck von Suchprozessen des Verstehens und der Verständigung und damit zentral für Bildungsprozesse. Das folgende Beispiel zur Veranschaulichung sowie die Ausführungen dazu finden sich ausführlich bei Blanck und Richter (2024):

Die Lehrerin konfrontiert die Schüler:innen mit der Frage: „Dürfen Kinder arbeiten?“ Ein Schüler fragt zurück: „Wie alt sind denn diese Kinder?“ Daraufhin erwidert die Lehrerin: „Wir gehen jetzt mal davon aus, dass es Kinder in Eurem Alter sind.“ Sie greift ihre ursprüngliche Frage erneut auf und lässt nun andere Schüler:innen zu Wort kommen (mündlicher Bericht einer Studentin über ihren Unterrichtseinstieg).

Die Einstiegsfrage der Lehrerin ist trotz ihrer Formulierung als geschlossene Frage insofern offen für verschiedene Antwortrichtungen, als sie nicht direkt auf ein Verbot von Kinderarbeit abzielt. Hinter der Nachfrage des Schülers nach dem Alter der Kinder können sich zahlreiche Fragen verbergen, die es im Gespräch herauszufinden gilt. Geht es ihm beispielsweise darum, mehr über „diese Kinder“ wissen zu wollen, oder darum, dass seine Beantwortung der Frage vom Alter der Kinder abhängt? Seine Nachfrage eröffnet einen grundsätzlicheren Erwägungs- und Begründungshorizont – vorausgesetzt die Lehrerin lässt mögliche Fragen hinter der Frage zu. Einige dieser Fragen könnten etwa lauten: „Wann ist ein Mensch ein Kind?“, „Was bedeutet eine Unterscheidung zwischen erwachsenen Menschen und Kindern?“, „Warum sollten Menschen (nicht) arbeiten dürfen?“ oder „Was ist eigentlich unter Arbeit zu verstehen?“ Raum für umfassendere Fragehorizonte zu schaffen ist im Kontext von Lernen, Bildung und demokratischer Erziehung zentral. Sie eröffnen eine Vielfalt möglicher Sichtweisen, der Frage folgend: „Wie könnte man es noch sehen?“ Roland Reichenbach (2001, S. 416) spricht von dem „Tradieren der Sitte des Fragens“: „Ziel ist es, daß die Kinder und Jugendlichen ein Gefühl dafür entwickeln, daß jede Antwort nur vorläufig sein kann und daß Fragen nur in einer unvollkommenen Welt möglich und nötig sind“

(Reichenbach, 2001, S. 416). Bettina Blanck (2024) spricht in diesem Zusammenhang von der Kunst, Dinge „frag-würdig“ zu machen und vor allem zu halten.

Zum Weiterlesen

Blanck, B. (2024). Auch Konsens ist nicht alternativlos! In A. Becher & E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), Politische Bildung im Sachunterricht (S. 60–68). Klinkhardt.

Blanck, B. & Richter, S. (2024). Bildung und pädagogische Beziehungen. paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2024/09/Blanck_Richter_Langversion_Endfassung.pdf

Reichenbach, R. (2001). Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Waxmann.

Forumtheater

Björn Reifler

Keywords: Forumtheater, Theaterpädagogik, Handlungsmacht

„Bildung ist nicht das Füllen eines Eimers, sondern das Entzünden eines Feuers.“ (William Butler Yeats)

Komplexe gesellschaftliche Strukturen und Probleme erfordern komplexe Lösungen. Diese verlangen wiederum ein vertiefendes Training zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. Um zukünftige Generationen auf diese Herausforderungen genügend vorzubereiten, ist es entscheidend, Räume für partizipatives Lernen zu schaffen. Das Forumtheater ist eine innovative Methode, um das demokratische Lernen zu fördern und Schüler:innen aktiv in den Bildungsprozess einzubeziehen.

Als eine Art der spielerischen Simulation und der kollektiven Reflexion kann das Forumtheater demokratische Lernprozesse unterstützen. Die Teilnehmenden können ihre Erfahrungen und Meinungen in einem geschützten Raum ausdrücken und ausprobieren. Das Forumtheater basiert auf der Idee, dass jede:r die Möglichkeit hat, die eigene Realität zu verändern. Der Theatermacher Augusto Boal stellte im Kontext der brasilianischen Diktatur fest, dass Menschen zu passiven Zuschauer:innen werden, aber besser aktive Akteur:innen ihrer eigenen Geschichten sein sollten. Indem die Zuschauenden in verschiedene Rollen schlüpfen, können sie bestehende Machtverhältnisse und soziale Konflikte sichtbar machen und gemeinsam Lösungen erarbeiten.

Beim Forumtheater wird eine Szene präsentiert, die ein soziales Problem oder einen Konflikt darstellt. Dabei gibt es immer bestimmte Rollen: eine:n Täter:in, ein Opfer sowie Mitläufer:innen. Nehmen wir das Beispiel einer Schülerin, die von ihrer dominanten Mutter beim Erledigen der Hausaufgaben gezwungen wird, ihr Zimmer aufzuräumen – mit dem Argument, sie könne sich ansonsten nicht

konzentrieren. Unter der Aufforderung der Mutter liegt die Einengung, die die Schülerin durch sie empfindet, aber auch die fehlende Akzeptanz ihrer persönlichen Freiheit. Die Mutter führt den danebenstehenden Bruder als herausragendes Beispiel für gute Ordnung an. Dieser tritt nicht für die Selbstständigkeit seiner Schwester ein. Der Druck der Mutter nimmt immer weiter zu – in Form von ständiger Beobachtung und verschiedenen Hinweisen –, bis die Schülerin irgendwann daran zerbricht. Dieses Zerschlagen zeigt sich im Versuch der Tochter, aus dem Fenster zu springen. Nach einem ersten Durchspielen dieser Szene haben die Zuschauenden die Möglichkeit einzugreifen. Sie können die Szene stoppen, wenn der Verlauf aus ihrer Sicht zu negativ ist. Sie können die Situation sowie mögliche andere Wege diskutieren. Sie können auch in die Rolle einer Figur schlüpfen – mit Ausnahme der:des Täter:in, also in diesem Fall der Mutter – und die Handlung durch ihr eigenes Agieren verändern. Eine Zuschauende probiert vielleicht aus, ob sie sich als Tochter wehren kann. Eine andere zuschauende Person setzt sich vielleicht als Bruder für seine Schwester ein und entschärft dadurch den Konflikt. Da die Teilnehmenden verschiedene Perspektiven einnehmen und verstehen müssen, fördert dieser Prozess einerseits ihr eigenes kreatives und lösungsorientiertes Denken und andererseits ihre Empathie.

Dem Forumtheater liegt die Theorie von Paulo Freire (1973) zugrunde, die die Bedeutung des dialogischen Lernens betont. Freire zufolge sollte Bildung ein Akt der Freiheit sein, der zu kritischem Bewusstsein führt. Das Forumtheater folgt diesem Ansatz, indem es den Lernenden ermöglicht, aktiv zu diskutieren und zu handeln, anstatt passiv Informationen aufzunehmen. Gleichzeitig scheint das Forumtheater unweigerlich diversitätssensibles Denken zu fördern. In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft ist es unerlässlich, verschiedene Stimmen und Sichtweisen zu integrieren. Das Forumtheater schafft dafür eine Plattform, auf der auch marginalisierte Stimmen Gehör finden. Dies trägt nicht nur zu einem besseren Verständnis sozialer Probleme bei, sondern stärkt auch das Gemeinschaftsgefühl und die Solidarität unter den Teilnehmenden.

Das Forumtheater ist mehr als nur ein kreatives Ausdrucksmittel. Es ist ein Werkzeug, das demokratisches Lernen aktiv fördert. Es ermutigt Schüler:innen, ihre Stimme zu erheben, Verantwortung zu übernehmen und sich für positive Veränderungen einzusetzen. In einer Zeit omnipräsenter gesellschaftlicher Herausforderungen ist es von größter Bedeutung, Bildungsformate zu nutzen, die sowohl das individuelle als auch das kollektive soziale Lernen stärken.

Zum Weiterlesen

Boal, A. (1999). *Der Regenbogen der Wünsche*. Kallmeyer.

Wiegand, H. (Hrsg.). (2004). *Theater im Dialog*. ibidem.

Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten

Monika Hofauer

Keywords: Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten (ZOLA), Service Learning, Nachhaltigkeit

Im Schuljahr 2023/2024 wurde an der UNESCO-Mittelschule Mondsee in Österreich das Zukunftsorientierte Lernen und Arbeiten (ZOLA) mit zwei Wochenstunden in allen 15 Klassen verbindlich eingeführt. ZOLA basiert auf Konzepten wie FREI DAY, Service Learning und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sein Ziel ist es, dass Schüler:innen Verantwortung übernehmen, Projektmanagement erlernen, Partizipation erleben und konkrete Beiträge zur Gestaltung ihrer Umwelt leisten. Alle Projekte orientieren sich an den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, SDGs). Im gesamten Schulhaus hängen 17 große Tafeln mit Erklärungen zu den einzelnen Zielen. Zum Einstieg erarbeiten die Schüler:innen in einem adaptierten Wertespiel die für sie persönlich zentralen Werte. Das Spiel ist angelegt an die Übung „Wertewanderung“ des Projekts RISE (siehe „Zum Weiterlesen“). Die persönlichen Werte werden anschließend mit den Nachhaltigkeitszielen verknüpft, um individuelle Wertvorstellungen mit globalen Zukunftsfragen in Beziehung zu setzen. Im weiteren Verlauf vertiefen die Schüler:innen ihr Verständnis für die globalen Ziele bei einer SDG-Reise durch das Schulhaus. Dabei setzen sie sich mit bestimmten Fragen zu den einzelnen Nachhaltigkeitszielen auseinander. Beispielsweise lauten die Fragen zu SDG 15 – „Leben an Land“:

- Was bedeutet Bodenversiegelung und warum sollte sie reduziert werden?
- Welche Beispiele für Bodenverbrauch oder -versiegelung fallen dir in unserer Umgebung auf, etwa auf deinem Weg zur Schule?

Für ihr Projekt wählen die Lernenden jeweils entweder ein SDG aus, zu dem sie arbeiten wollen, oder sie entwickeln eigene Ideen, die sie einem SDG zuordnen. Die Themenfindung erfolgt beispielsweise über folgende Methoden:

- Gespräche mit der betreuenden Lehrperson oder mit der Schulleitung, die sich beratend in diesen Prozess einbringen.
- Brainstorming
- Beobachtungsaufgaben („Was fällt dir beim Einkaufen auf?“)
- Spekulationen („Was wäre, wenn ...?“)
- Warum-Fragen
- ABC-Listen
- Elemente aus dem flex-based Learning

- KI-Tools wie ChatGPT zur Ideenfindung

Die Lernenden arbeiten in Teams von zwei bis fünf Personen. Die Organisation erfolgt über analoge oder digitale *Kanban*-Boards, also Tools zum Projektmanagement. Die Lehrperson begleitet als Lerncoach. Alle zwei Wochen tauschen sich die Gruppenleitung und die Lehrperson in strukturierten Updategesprächen aus. Bei Bedarf wird die gesamte Gruppe einbezogen, um gemeinsame Entwicklungen und nächste Schritte zu besprechen.

Am Ende steht eine Präsentation, die auf vielfältige Form stattfinden kann: als Theaterstück, Podcast, Interview, Video, Song, Spiel, Ausstellung, digitale Schnitzeljagd oder Präsentation (etwa mittels *Canva* oder *Book Creator*). Präsentiert wird im Klassenverband oder bei einem Schulfest. Auch Expert:innengespräche und Ausflüge werden eigenständig geplant.

Beispiele aus der Praxis:

- Begegnungsprojekte mit Altersheimen, Kindergärten, Volksschulen, Feuerwehren, Rettungsdiensten
- Müllsammelaktionen, Sanierungen eines Biotops, Tierschutzprojekte
- Verkaufsstände mit selbst erzeugten Produkten
- Organisation eines Spendenlaufs
- Interviews mit dem prominenten Skirennläufer Vincent Kriechmayr und dem Trainer der österreichischen Fußballnationalmannschaft der Frauen, Alexander Schiebl

ZOLA lebt vom Tun. Es macht Schule zu einem Ort von Mitgestaltung und Selbstwirksamkeit und fördert das Bewusstsein für gesellschaftliche Verantwortung.

Zum Weiterlesen

ZOLA und Wirtschaftsbildung: wirtschaft-erleben.at/schule/ms-mondsee-unesco

Projekt RISE – „Wertewanderung“: rise-jugendkultur.de/material/uebung-3-wertewanderung

Initiative FREI DAY Österreich: www.frei-day.at

Klimaschutz beim Essen

Stefan Jarau

Keywords: Klimawandel, Lebensmitteltransport, Regionalität

Der Klimawandel wirkt sich auf der gesamten Erde auf das Leben aus und beeinflusst die Gesundheit und das Wohlergehen der Menschen. Daher ist es wichtig, sich die Notwendigkeit eines klimafreundlichen Verhaltens bewusst zu machen. Entsprechende Kompetenzen können bereits in jungen Jahren gefördert werden. Ein Bereich unseres Alltags, in dem wir täglich klimarelevante Entscheidungen treffen, ist die Wahl unserer Lebensmittel. Neben der Produktionspraxis beeinflusst vor allem der Transport den ökologischen Fußabdruck von Lebensmitteln. Rund 19 Prozent der CO₂-Emissionen, die in der gesamten Wertschöpfungskette von Lebensmitteln entstehen, gehen auf den globalen Transport zurück (Li et al., 2022). Der Kauf regionaler und saisonaler Lebensmittel trägt somit direkt zum Klimaschutz bei.



Abbildung 24: Zwei Schüler messen auf einer Weltkarte die Strecke zwischen ihrer Wohnsitzregion und dem Herkunftsland eines Nahrungsmittels aus dem Supermarktprospekt. (Foto: Stefan Jarau)

In einem Seminar mit Studierenden für das Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wurde eine Übung entwickelt, bei der Schüler:innen sinnbildlich vergleichen können, wie sich die Länge des Transportwegs von Obst

und Gemüse auf die Menge klimaschädlicher Emissionen auswirkt. Dazu ermitteln sie zunächst von dessen Verpackung oder aus Lebensmittelprospekten die Herkunft eines Produkts und messen auf einer Weltkarte die Strecke zwischen dem Herkunftsland des Lebensmittels und ihrer Wohnsitzregion (Abbildung 24).

Anschließend schneiden sie für jedes Produkt ein Stück von einem Wollfaden ab – jeweils einen Meter Faden für jeden Zentimeter auf der Weltkarte. Dies wiederholen die Schüler:innen für unterschiedliche Obst- und Gemüsesorten. Danach werden die Wollfäden nebeneinander aufgespannt. Dadurch bekommen die Lernenden einen Eindruck von den enormen Entfernungen, die manche Lebensmittel zurücklegen. Sie können dann verschiedene Produkte miteinander vergleichen – etwa einen elf Meter langen Wollfaden für Zwiebeln aus China im Vergleich zu einem halben Millimeter für Zwiebeln aus der Region. Zum Schluss werden die Wollfäden zu Knäuel geformt. Deren Größe symbolisiert jeweils die Menge der klimaschädlichen Emissionen, die der Transport von Lebensmitteln verursacht (Abbildung 25).



Abbildung 25: Die Größe der Wollknäuel steht sinnbildlich für die Mengen an klimaschädlichen Emissionen beim Transport von Lebensmittel aus verschiedenen Herkunftsländern. (Foto: Stefan Jarau)

Die Übung kann bei Schüler:innen ein Bewusstsein für den Mehrwert regionaler und saisonaler Lebensmittel schaffen. Sie liefert Argumente für Diskussionen über eine nachhaltige Wahl von Obst und Gemüse – sei es in der Familie, im Klassenverband oder auf Ebene der Schule, etwa wenn es um die Bestellung von Pausenobst oder den Einkauf für die Kantine geht. Außerdem können Schüler:innen eine Ausstellung mit Lebensmitteln aus verschiedenen Herkunftsländern, den entsprechenden Wollfäden und Informationen erstellen und diese – etwa bei einem Schulfest – öffentlichkeitswirksam präsentieren.

Zum Weiterlesen

Jarau, S. (2024). Woher kommen unsere Lebensmittel? CultureNature Literacy für den Unterricht. cni.ph-noe.ac.at/cni/uploads/482335cni_lernszenarium_jarau_lebensmitteltransport.pdf

Unterrichtsmaterialien zu Umwelt und Nachhaltigkeit: cni.ph-noe.ac.at/projektvorhaben/lernszenarien

Informationen der Verbraucherzentrale zum Klimaschutz beim Einkaufen und Essen: www.verbraucherzentrale.de/wissen/lebensmittel/gesund-ernaehren/klimaschutz-beim-essen-und-einkaufen-10442

Climate Change Theater Action

Ingrid Gessner & Angelika Ilg

Keywords: Theaterprojekt, diskussionsbasierter Unterricht, Klimawandel

Theaterprojekte, wie etwa zum Thema Klimagerechtigkeit, eröffnen Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung von Studierenden und Schüler:innen am Unterricht. Aufgrund ihres ganzheitlichen, künstlerischen Zugangs wirken sie motivierend. Die charakteristische Wirkungsweise dramapädagogischer Methoden regt zur Mitgestaltung von Lösungen an. Gleichzeitig erwerben die Teilnehmer:innen wertvolle demokratierelevante Kompetenzen (Storsve et al., 2021; Lehtonen et al., 2020).

Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg veranstaltet alle zwei Jahre ein Klimatheaterprojekt. Damit beteiligt sie sich am internationalen Festival *Climate Change Theater Action* (CCTA). Das Projekt kombiniert diskussionsbasierten Unterricht mit einem Theaterworkshop und findet in Zusammenarbeit mit der angegliederten Praxisschule statt.

Eine Gruppe von Künstler:innen um die Autorin Chantal Bilodeau gründete das Festival 2015. Es nutzt Storytelling und Theateraufführungen, um den Dialog zur Klimakrise sowie neue Zukunftsvisionen anzuregen. Einzelpersonen, Laienspielgruppen, freie Bühnen, aber auch Schulen und Universitäten auf der ganzen

Welt sind eingeladen, sich an *Climate Change Theater Action* zu beteiligen und unter Verwendung der bereitgestellten kurzen Theaterstücke eigene Theaterevents zu veranstalten (siehe Bilodeau, 2024; Bilodeau & Peterson, 2020).

Die Aufführungen finden zeitgleich mit den jährlichen Weltklimakonferenzen (COP) statt. Sie machen damit auf die dringenden politischen Entscheidungen und die notwendigen finanziellen Zusagen zur Bekämpfung des menschengemachten Klimawandels aufmerksam. Um diese Wirkung zu verstärken, werden die Aufführungen mit Diskussionsrunden oder Aktionen verbunden, oft in Zusammenarbeit mit Umweltorganisationen.

Lehrende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und der Praxisschule führten 2021 und 2023 Theateraktionen in Zusammenarbeit mit einer amerikanischen Regisseurin sowie mit zwei englischsprachigen Schauspielern aus München durch. Im Herbst 2025 bereiten sie das Klimatheaterprojekt vor, das im November parallel zur Weltklimakonferenz (COP30) in Belém in Brasilien stattfand.

Aufbau des Theaterprojekts

Phase 1: Lesen, Input und Diskussion. In der ersten Phase erhalten die Lehramtsstudierenden vielfältige Inputs (Klimatheaterstücke, Gastvorträge, Vorträge von Studierenden, Diskussionen) und beschäftigen sich in Seminaren intensiv mit ausgewählten Theaterstücken aus dem Festivalprogramm. Gleichzeitig lesen und besprechen die am Projekt beteiligten Schulen im Unterricht die kurzen dramatischen Texte, die auf der *Climate Change Theater Action*-Website frei verfügbar sind.

Phase 2: Theaterworkshop, Aufführung, Diskussion. Kernstück des Projekts ist ein Theaterworkshop für die Lehramtsstudierenden. Er beinhaltet eine Aufführung vor Schüler:innen sowie eine öffentliche Diskussion. Bei dem Workshop bereiten Expert:innen die Studierenden auf die Aufführung vor. Gleichzeitig fördern dramapädagogische Übungen die vertiefte Auseinandersetzung mit den in den Stücken aufgeworfenen gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen.

Ein wesentliches Element des Klimatheaterprojekts ist die Zusammenarbeit mit Schulen und gemeinnützigen Organisationen. Für die Aufführungen 2021 und 2023 gestalteten Schüler:innen der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg aus selbstgemalten Bildern ein beeindruckendes audiovisuelles Bühnenbild. Darüber hinaus kooperiert das Theaterprojekt mit Schulen in der Region sowie mit Vertreter:innen von Umweltorganisationen und der Klimabewegung *Fridays for Future*. Diese werden eingeladen, sich an der Diskussion im Anschluss an die Aufführung zu beteiligen.

Phase 3: Kreatives Schreiben und Reflexion. Die Studierenden entwerfen selbst kurze dramatische Texte oder verschriftlichen ihre Erfahrungen als Teilnehmer:innen des Theaterprojekts.

Fazit

Theaterprojekte bieten den Teilnehmer:innen die Möglichkeit, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen und wertvolle kommunikative und performative Kompetenzen zu erwerben. Dramapädagogische Methoden ermöglichen eine ganzheitliche und beziehungsorientierte Lernerfahrung. Sie laden ein zum Perspektivenwechsel, für den es Empathie braucht (Bonnet & Küppers, 2011). Schließlich ermöglichen Theaterprojekte wie das vorgestellte den Beteiligten, ihre Erkenntnisse aktiv zu teilen und in den Austausch mit einer breiteren Öffentlichkeit zu treten. Die dialogischen Möglichkeiten des Theaters laden zu einem kritischen Dialog als Weg des sozialen Wandels ein.

Zum Weiterlesen

Climate Change Theatre Action: climatechangetheatreaction.com

Gessner, I. & Ilg, A. (2021). Enacting America in the Classroom. F&E Edition 27, 163–177. www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_27/FE_27_14_Gessner_et_al.pdf

Schüler:innenparlament

Katharina Harrer & Daniel Dautović-Steindl

Keywords: Schüler:innenparlament, Kooperation (schulübergreifend), Kompromissfähigkeit

Im Schüler:innenparlament der Europaschule Linz kommen die Klassensprecher:innen und deren Stellvertretungen aller Klassen zusammen – von der Vorschulstufe bis zur Mittelschule. Insgesamt hat das Parlament 32 gewählte Mitglieder, davon jeweils 16 aus der Primar- und Sekundarstufe. Zwei Lehrpersonen begleiten das Parlament, haben dort jedoch kein Stimmrecht. Je nach Bedarf kann das Parlament zusätzlich Mitschüler:innen als Auskunftspersonen hinzuziehen oder für spezifische Projektbesprechungen einladen.

Ablauf

Die Arbeit im Parlament beginnt mit Kurzberichten aus den acht Klassen der Primar- und Mittelschule. Hierzu gibt es keine starren Vorgaben. Die Schüler:innen können frei über Erlebnisse, Anliegen oder Diskussionen berichten, die ihre Klasse beschäftigen. Dabei wird protokolliert, welche Themen besonders häufig angesprochen werden, um Schwerpunkte zu identifizieren. Vertraulichkeit ist dabei eine zentrale Grundregel des Parlaments.

Nach Sammlung der Themen erfolgt ein gemeinsames Clustern der Themen, zu denen Projektgruppen gebildet werden. Das Parlament entscheidet eigenständig, welche Gruppen zu welchen Themen gebildet werden und wer bei welcher Gruppe mitarbeitet. Einzelne Schüler:innen können ihre Ideen kurz vorstellen und versuchen, Mitstreiter:innen für ihr Anliegen zu gewinnen. Sobald sich zwei Schüler:innen für das Thema interessieren, kann daran gearbeitet werden. Mitglieder können auch ihr eigenes Projekt zurückstellen und sich stattdessen einer anderen Gruppe anschließen. Schließlich werden die gebildeten Arbeitsgruppen jeweils einer von vier übergeordneten Säulen zugeordnet:

- Gesunde Schule – Themen zu Ernährung, Bewegung und Wohlbefinden
- Soziale Schule – Maßnahmen zur Förderung des Miteinanders und der Gemeinschaft
- Feiernde Schule – Organisation gemeinsamer Feste und Veranstaltungen
- Gerechte Schule – Projekte zur Mitbestimmung und Gestaltung des Schulalltags

Diese Gliederung dient nicht nur als Orientierungshilfe, sondern inspiriert die Schüler:innen auch dazu, neue Projekte in allen vier Bereichen zu entwickeln.

Derzeit laufende Gruppen arbeiten zu Ideen für einen Aufenthaltsraum während der Mittagspause, zu gesunden Snacks oder zu bewegten Pausen. Zudem bespricht das Parlament gemeinsame Weihnachts- und Sommerschlussfeiern für die Primar- und Mittelschule sowie eine aktive Mitgestaltung der Schüler:innen beim Umbau des Schulgebäudes. Weitere Gruppen behandeln Wünsche für Exkursionen sowie selbst erstellte Raumpläne, um die Orientierung im Schulhaus zu erleichtern.

Demokratie erleben und gestalten

Das Schüler:innenparlament der Europaschule Linz ist mehr als ein Diskussionsforum – es schafft einen realen Begegnungsraum für zwei Schultypen. Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe entdecken gemeinsame Ziele und Verantwortlichkeiten, wodurch sie ein stärkeres Bewusstsein für ihre Einflussmöglichkeiten entwickeln. Die Schüler:innen können Demokratie als etwas

Konkretes und Wirksames erleben: Sie lernen, Verantwortung zu übernehmen, Kompromisse zu schließen und ihre Schule – wie auch den jeweils anderen Schultyp – aktiv mitzugestalten. Damit trägt das Schüler:innenparlament wesentlich dazu bei, den Schüler:innen weitere Perspektiven aufzuzeigen, Partizipation zu fördern und ihre demokratischen Kompetenzen zu stärken.

Zum Weiterlesen

Behrens, R. (2014). Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. *Wochen-schau*.

Heinzel, F. & Prengel, A. (2002). Einleitung: Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Inte-gration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 9–19). Leske und Budrich.

Vennemeyer, K. (2019). Inklusion im Politikunterricht. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung* (S. 35–49). Springer.

Medienproduktion

Florian Karrer

Keywords: Medienproduktion, Medienkompetenz, Reflexion

Die zunehmende Nutzung digitaler Medien eröffnet Kindern und Jugendlichen neue Partizipationsmöglichkeiten, die weit über den reinen Konsum hinausgehen. In Projekten können sie eigene Radiosendungen und Podcasts gestalten. Dabei erfahren sie nicht nur kreative Entfaltung, sondern lernen auch, Informationen zu recherchieren, aufzubereiten und zu kommunizieren. Beispielsweise interviewen Schüler:innen lokale Politiker:innen oder Expert:innen, um aktuelle gesellschaftliche Themen eigenständig zu beleuchten. Solche praxisnahen Lernangebote fördern ihr Verständnis für mediale Prozesse und eröffnen ihnen einen unmittelbaren Zugang zu politisch relevanten Themen, indem sie alternative Wege der Informationsbeschaffung aufzeigen – ein Ansatz, der gezielt gegen *news deprivation* (Nachrichtenentzug) wirkt.

Mit der Planung, Aufnahme und Nachbearbeitung eigener Beiträge stärken die Schüler:innen ihre medienpädagogischen Kompetenzen auf vielfältige Weise. Im Rahmen von Workshops zu journalistischen Grundfertigkeiten erlernen sie den Umgang mit technischem Equipment und redaktionellen Abläufen, so wie dies beispielsweise im Lehrplan 21 gefordert wird (Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden, 2016), der für 21 deutschsprachige Kantone in der Schweiz gilt. Die Lernenden entwickeln dabei Fähigkeiten in Recherche, kritischer Mediennutzung und Storytelling. Dazu tragen konkrete Übungen bei, etwa zum Erstellen von Themen- und Ablaufplänen, zum Führen

von Interviews sowie zum Evaluieren von Nachrichtenquellen. Zusätzlich werden Übungen zur Nutzung von Schnittsoftware, zu kreativen Schreibtechniken und zum Aufbau von Podcasts angeboten. Spezifische Kurseinheiten zu Moderation, Dialogführung und Feedbackrunden fördern zudem das kritische Hinterfragen von Informationen und schulen den sicheren Umgang mit digitalen Tools. Praktische Stationen, in denen die Teilnehmenden eigenständig ihre Beiträge planen und umsetzen, unterstützen dabei den Transfer des Erlernten in den Alltag.

Die eigenständige Medienproduktion ermöglicht den jungen Menschen einen tiefen Einblick in die Funktionsweise und Macht von Kommunikationsmitteln. Sie lernen kritisch zu reflektieren, wie Informationen selektiert, interpretiert und verbreitet werden. Dabei erkennen sie die Bedeutung von Transparenz und Pluralität. Durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Debatten – etwa im Rahmen moderierter Diskussionsrunden oder Gruppenarbeiten zu aktuellen politischen Fragestellungen – werden die Lernenden befähigt, eigene Positionen zu entwickeln und aktiv an demokratischen Diskursen teilzunehmen. Ergänzend dazu werden Übungen zur Analyse von Medieninhalten und zur Erarbeitung von Argumentationsstrategien durchgeführt. Diese schärfen den Blick der Teilnehmenden für differenzierte Perspektiven.

Das pädagogische Konzept stärkt nicht nur die Medienkompetenz und fördert alternative Formen der Informationsbeschaffung, sondern leistet auch einen wichtigen Beitrag zu politischer Teilhabe und Demokratieförderung. Die Kombination aus theoretischen Kurseinheiten, praktischen Übungen und interaktiven Workshops prägt das individuelle Lernprofil und wirkt als Impuls für eine umfassende Bildungsentwicklung. Sie befähigt die Schüler:innen, die Herausforderungen der digitalen Welt als verantwortungsbewusste Bürger:innen aktiv mitzugestalten. Die kontinuierliche Reflexion der eigenen Produktionen und die regelmäßige Evaluierung im Team unterstützen einen nachhaltigen Lernprozess und eine stetige Verbesserung der journalistischen Fähigkeiten der Schüler:innen.

Zum Weiterlesen

Kinder- und Jugendladio *powerup_radio* des Kinderdorfs Pestalozzi: www.pestalozzi.ch/de/radio/powerupfuerlehrpersonen

Kreative Methoden

Maria Hammer

Keywords: Kreative Methoden, Performance, Theaterpädagogik

Was benötigen junge Menschen, um sich politisch äußern und beteiligen zu können? Wie kann Kreativität dabei helfen, politische Forderungen nicht nur zu formulieren, sondern sie auch greifbar und spürbar zu machen – sowohl für junge Menschen als auch für Entscheidungsträger:innen?

Mögliche Antworten liefert das europäische Jugendprojekt *My Elections – My EU!*, das *Südwind*, eine Nichtregierungsorganisation (NGO) für Globale Gerechtigkeit, im Jahr 2024 gemeinsam mit Partner:innenorganisationen aus Italien, Polen, Slowenien und Tschechien umsetzte. Jugendliche aus fünf Ländern entwickelten dabei eine künstlerische Performance, um ihre politischen Forderungen an das neugewählte Europäische Parlament sichtbar zu machen. Ein Jahr lang setzten sie sich kreativ mit den Schlüsselthemen Migration und Klimakrise auseinander – inspiriert durch reale Begegnungen an den Schauplätzen Lampedusa (Italien) und Zicksee (Österreich).

Im Mittelpunkt des Projekts standen kreative Methoden: Theater, Film, Körperarbeit und Schreiben. Sie wurden zum Ausdrucksmittel für politische Themen, persönliche Erfahrungen und gemeinsame Positionen. Erfahrene Trainer:innen aus künstlerischen und zivilgesellschaftlichen Organisationen begleiteten diesen Prozess. Auf der ersten Projektreise zur italienischen Insel Lampedusa trafen die Jugendlichen auf Menschen, die mit Geflüchteten arbeiten – vom Roten Kreuz bis zu einem Fischer, der 2013 Überlebende eines verheerenden Bootsunglücks rettete. Diese Erfahrungen flossen in dokumentarische Videos, Körperarbeit und Theater der Unterdrückten ein.

Das Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal (1989) beschreibt partizipative Theatermethoden, die gesellschaftliche Machtverhältnisse sichtbar machen und zu deren Veränderung einladen. Die Jugendlichen wählten konkrete Situationen, in denen Menschen aufgrund von Herkunft, Status oder Umständen unterdrückt werden – etwa beim Grenzübertritt, in einem Aufnahmezentrum der Europäischen Union (EU) oder im Kontakt mit Behörden. Sie stellten entsprechende Szenen dar und reflektierten sie gemeinsam anhand der Fragen: Was sind die jeweiligen Machtverhältnisse? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es? Wer könnte wie eingreifen? Ein zentrales Element war dabei das sogenannte Forumtheater: Das Publikum – also die anderen Jugendlichen – durfte in die Szenen eingreifen und bestimmte Rollen übernehmen. Auf diese Weise konnten sie aktiv alternative Handlungsweisen ausprobieren.

Im gesamten Prozess wurden begleitend körperbasierte Methoden eingesetzt – von der Stimmarbeit über Improvisation bis hin zu Meditation. Das half

den Teilnehmenden, ihre eigenen Emotionen wahrzunehmen, Vertrauen innerhalb der Gruppe aufzubauen und jenseits von Sprache einen eigenen Ausdruck zu finden. Dadurch konnten sie auch schwierige Themen auf kreative Weise verarbeiten.

Am fast ausgetrockneten Zicksee, der die Klimakrise sichtbar macht, wurde die Natur selbst zur Bühne. Die Jugendlichen entwickelten Performances am Seeufer, tauschten sich mit Umweltorganisationen aus und diskutierten europäische Klimapolitik. Zentral war dabei, dass die Teilnehmenden den Prozess aktiv mitgestalteten: Sie leiteten Workshops, entwickelten eigene Performances und übernahmen die Social-Media-Arbeit. Im Mittelpunkt standen kreative Selbstbestimmung, demokratische Gruppenprozesse und Peer-to-Peer-Lernen – was mitunter zeitintensiv und herausfordernd sein kann.

Den Abschluss des Projekts bildete eine Reise zum Europäischen Parlament nach Brüssel, wo die Jugendlichen ihre abschließende Performance *Voices through Water* (siehe „Zum Weiterlesen“) präsentierten. Diese setzte sich aus bisher erarbeiteten Elementen zusammen. Die politischen Forderungen und Ausdrucksformen waren berührend: Einige EU-Parlamentarier:innen waren sprachlos, andere zu Tränen gerührt. Kreative Methoden schafften neue Zugänge zur politischen Teilhabe. Sie helfen, komplexe Themen emotional begreifbar zu machen, und ermöglichen jungen Menschen Ausdrucksformen, mit denen sie gehört werden und Entscheidungsträger:innen direkt und emotional erreichen können.

Zum Weiterlesen

Performance *Voices Through Water*: voicesthroughwater.eu

Südwind: www.suedwind.at

Unsichtbares Theater

Björn Reifler

Keywords: Unsichtbares Theater, Theaterpädagogik, Gerechtigkeit

„Die Veränderung beginnt im Moment, in dem wir uns entscheiden, die Bühne zu betreten.“ (Augusto Boal)

Das Unsichtbare Theater – auch verstecktes Theater genannt – ist eine von Augusto Boal entwickelte Theaterform, die darauf abzielt, das Publikum unbemerkt in eine inszenierte Situation zu verwickeln. Ziel ist, die Zuschauenden zu unbewussten Akteur:innen zu machen, die auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam werden und möglicherweise ihre Einstellungen überdenken.

Das Unsichtbare Theater ist zugleich eine innovative Methode, um demokratisches Lernen zu fördern. Diese Form des Theaters ermöglicht es Teilnehmenden, gesellschaftliche Missstände zu erkennen, aktiv zu hinterfragen und andere unbewusst in ihre Überlegungen einzubeziehen. Ein eindrucksvolles Beispiel aus der Praxis zeigt, wie tiefgreifend diese Methode wirken kann.

Die Methode wurde im Rahmen eines Theaterpädagogik-Moduls an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen in der Schweiz angewandt. Die erste Herausforderung bestand bereits darin, bei den als eher zurückhaltend geltenden Schweizer Zuschauenden eine Reaktion auf gesellschaftliche Missstände zu provozieren. Die Studierenden entschieden sich dafür, die geringe Akzeptanz von Homosexualität in der Öffentlichkeit zu thematisieren. In einem Restaurant der bekannten Kette Migros inszenierten sie eine Szene, in der zwei junge Frauen ein Paar darstellten und Zärtlichkeiten austauschten. Eine weitere Teilnehmerin spielte die Rolle einer Kritikerin, die das Paar forsch aufforderte, sich zu benehmen und auseinanderzugehen. Die unbeteiligten Zuschauer – zwei junge Männer in Arbeitskleidung – reagierten zunächst belustigt sowie den Frauen gegenüber versteckt anzüglich und diskriminierend. Als jedoch die Kritikerin auftrat und zunehmend beleidigend wurde, änderte sich die Haltung der beiden Männer. Sie stellten sich plötzlich schützend vor das Paar und forderten die Kritikerin vehement auf, sich zurückzuziehen.

Diese Szene verdeutlicht die transformatorische Kraft des Unsichtbaren Theaters. Die beiden Männer, die zunächst amüsiert waren, erkannten die Ungerechtigkeit der Situation und handelten. Diese unbewusste Einbindung in das Geschehen führte zu einer spontanen, aber bedeutenden Veränderung ihrer Perspektive.

Das Unsichtbare Theater gilt als zentraler Bestandteil von Augusto Boals Methodenreihe „Theater der Unterdrückten“ (Boal, 1989). Boal stützte sich dabei stark auf die Bewusstseinsbildung in Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1973). Die Vorbereitung und Präsentation von Szenen müssen sich beim Unsichtbaren Theater stets an den Prinzipien der Aufklärung und der Bewusstseinsbildung messen. Boals Konzept zielt darauf ab, das Publikum von passiven Zuschauer:innen zu aktiven Teilnehmenden zu machen. Sie sollen nicht nur passive Empfänger:innen von Informationen, sondern aktive Mitgestalter:innen ihrer Realität werden. Die Methode fordert Menschen heraus, ihre eigene Rolle in der Gesellschaft zu überdenken, und ermutigt sie zugleich, sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren. Sie fördert nicht nur Empathie und kritisches Denken, sondern auch die Bereitschaft, für demokratische Werte einzutreten. Das Unsichtbare Theater kann somit ein kraftvolles Werkzeug sein, um Schüler:innen für soziale Themen zu sensibilisieren und sie zu ermutigen, aktiv an der Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft mitzuwirken.

Zum Weiterlesen

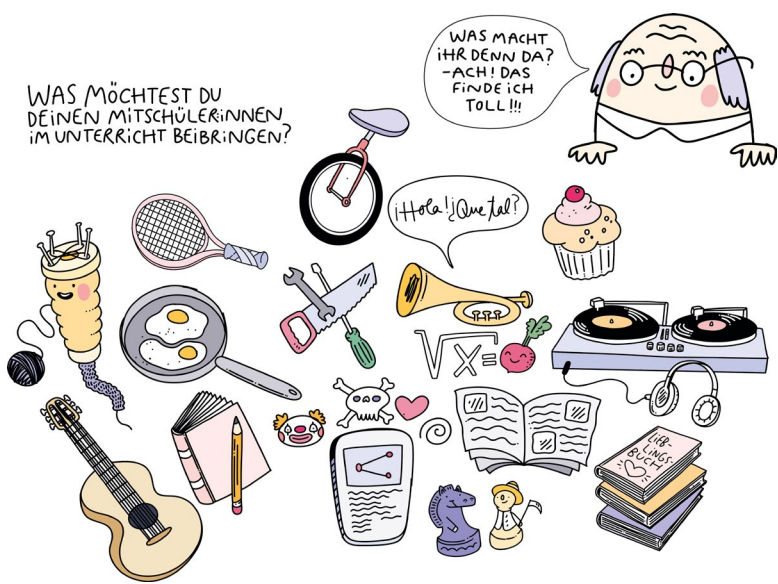
Boal A. (1999). *Der Regenbogen der Wünsche*. Kallmeyer.

Thorau, H. (2013). *Unsichtbares Theater*. Alexander Verlag.

Literatur

- Anger, C., Betz, J. & Plünnecke, A. (2025). MINT-Frühjahrsreport 2025. Arbeitsmarktbericht. Gute Gründe für MINT. Gutachten für BDA, Gesamtmetall und MINT Zukunft schaffen. Institut der deutschen Wirtschaft. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2025/MINT-Fr%C3%BChjahrsreport-2025-Arbeitsmarktbericht.pdf
- Arendt, H. (2003). Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. Piper.
- Bilodeau, C. & Peterson, T. (Hrsg.) (2020). *Lighting the Way: An Anthology of Short Plays About the Climate Crisis*. Lulu.
- Bilodeau, C. (Hrsg.) (2024). *All Good Things Must Begin: Short Plays Imagining the Future*. Lulu.
- Blanck, B. (2024). Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge. In A. Becher & E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht* (S. 60–68). Klinkhardt.
- Blanck, B. & Richter, S. (2024). *Bildung und pädagogische Beziehungen: Erwägungsorientiert-ethnographische Annäherungen*. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2024/09/Blanck_Richter_Langversion_Endfassung.pdf
- Boal, A. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp.
- Böttcher, W., Heinemann, U. & Priebe, B. (Hrsg.). (2019). *Allgemeinbildung im Diskurs: Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule*. Klett.
- Bonnet, A. & Küppers, A. (2011). Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 32–52). Diesterweg.
- Departement Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden*. https://ar.lehrplan.ch/container/AR_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Deutscher Schulpreis (2025). Was macht eine gute Schule aus? Abgerufen am 8. März 2025 von www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-eine-gute-schule-aus
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Kreuz Verlag.
- Kant, I. (2022 [1790]). *Kritik der Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Klafki, W. (2021). Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Neuere Geschichte der Pädagogik* (S. 225–247). Springer.
- Lehtonen, A., Österlind, E. & Viirret, T. L. (2020). Drama in Education for Sustainability: Becoming Connected through Embodiment. *International Journal of Education & the Arts*, 21 (19). <http://doi.org/10.26209/ijea21n19>
- Li, M., Jia, N., Lenzen, M., Malik, A., Wie, L., Jin, Y. & Raubenheimer, D. (2022). Global food-miles account for nearly 20% of total food-systems emissions. *Nature Food* 3 (6), 445–453. <https://doi.org/10.1038/s43016-022-00531-w>
- lpb – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o. J.). *Beutelsbacher Konsens*. Abgerufen am 28. April 2025 von <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Waxmann.

- Reichenbach, R. (2016). Mit Arendt falsch liegen. In R. Casala, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungswissenschaften* (S. 41–59). Ferdinand Schöningh.
- Storsve, K., Gürgens Gjørnum, R. & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal* 35 (1–2), 65–78. <https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164>



Adultismus in der Schule

Dejan Mihajlović

Übersicht

Was ist Adultismus?	310	Adultismus in der Schule (an)erkennen	316
Wie funktioniert Adultismus?	312	Rollen von Schulleitungen und Lehr-	
Wie wirkt Adultismus?	313	personen	317
Wie wird Adultismus genutzt?	314	Konkrete Ansätze und Ideen	319
Weshalb es adultismuskritische Schulen			
braucht	315		

„Most children are amazing critical thinkers before we silence them.“ (hooks, 2015)

Welches Wissen und welche Fähigkeiten müssen junge Menschen auf welche Weise erwerben, um die Demokratie zu stärken? Mit dieser Frage sollte sich jede Gesellschaft auseinandersetzen, die nachhaltig, wirksam und zukunftsfähig demokratische Prozesse entwickeln will. Dabei gilt es nicht nur ausfindig zu machen, was einen solchen Weg begünstigt, sondern auch, welche Hindernisse es gibt. Adulthood ist eine wesentliche Hürde auf dem Weg zu einer demokratischeren Gesellschaft. Dieser Beitrag konzentriert sich dabei auf Adulthood in der Schule, da dies ein Ort ist, an dem junge Menschen viel Zeit verbringen und prägende Erfahrungen machen.

Dieser Fokus auf Schule soll nicht davon ablenken, dass Adulthood kein explizit schulisches Problem ist, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Adulthood folgt einer jahrhundertealten Erzählung und Idee und ist in allen Lebensbereichen tief verankert. Familie, Politik und Recht spielen dabei ebenfalls zentrale Rollen. Adulthood ist ein komplexes Thema. Dieser Beitrag kann daher nur eine Anregung und Einladung sein, sich damit intensiv zu befassen.

Bei Adulthood geht es um Machtstrukturen, die legitimiert werden von einer bestimmten Vorstellung von jungen Menschen sowie davon, welche Rechte und Fähigkeiten man ihnen zu- bzw. abspricht – was entsprechende individuelle, gesellschaftliche und politische Konsequenzen hat. Ein Ziel dieses Beitrags ist es, diese Machtstrukturen und Ideen zu analysieren, zu erfassen und sichtbar zu machen, um sie kritisch diskutieren zu können. Das ist die Voraussetzung für eine gemeinsame Arbeit an notwendigen neuen Strukturen und Vorstellungen, was junge Menschen auszeichnet und welche Rolle sie in einer Gesellschaft spielen sollten. Der Beitrag adressiert diejenigen, die über Macht verfügen und diese mit jungen Menschen teilen und neu aushandeln lassen können.

Was ist Adulthood?

Der Begriff Adulthood setzt sich zusammen aus dem lateinischen *adult* (erwachsen) und der Endung *ismus* (für ein Glaubenssystem oder eine Ideologie). Er bezeichnet somit eine Ideologie, die Erwachsene als überlegen gegenüber jungen Menschen versteht und so ein Machtgefälle legitimiert. Ritz definiert Adulthood folgendermaßen:

Adultismus beschreibt das Machtungleichgewicht, das zwischen jungen Menschen und sogenannten Erwachsenen besteht. Adultismus verweist auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die aufgrund einer tradierten ‚Rangordnung‘ davon ausgehen, dass sie allein aufgrund ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser seien als Kinder und Jugendliche und sich daher über ihre Meinungen und Ansichten hinwegsetzen bzw. diese gar nicht erst erfragen. Adultismus ist eine Diskriminierungsform, die durch Traditionen, Regeln, Gesetze und Institutionen festgeschrieben und untermauert wird. (Ritz & Schwarz, 2024, S. 77)

Wie bei allen anderen Ismen geht es somit in erster Linie um eine Machtkonstellation, in der bestimmte Gruppen oder Personen über mehr Rechte, Einfluss oder Besitz verfügen und so in ein Herrschaftsverhältnis treten. Dabei wird diese Herrschaft als „normal“, „natürlich“ und „gerecht“(fertig) dargestellt, indem darauf verwiesen wird, dass sie schon lange so bestünde, Tradition sei, dass Gesetze diese Machtverhältnisse belegten und in Institutionen, Medien und andere Bereiche der Gesellschaft verankerten. Populäre Aussagen wie „Werd’ erwachsen!“ und „Sei nicht kindisch!“ zeichnen dabei die gegensätzlichen Endpunkte einer normativen Skala.

Junge Menschen lernen durch Adultismus von klein auf, alltäglich und viele Jahre lang, dass Herrschaftsverhältnisse vermeintlich normal sind. An diese Erfahrung und dieses entwickelte Verständnis können andere Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus, Ableismus usw. anknüpfen. Die primäre Erfahrung begünstigt es, dass Menschen diese annehmen und reproduzieren. Adultismus kann insofern als Nährboden für andere Ismen verstanden werden, da ihn alle Menschen bereits früh erleben – jede Person hatte eine Kindheit und war davon betroffen.

Das Problematische an Definitionen ist, dass sie zwar zu Recht eingefordert werden, weil sie eine notwendige Grundlage für einen Austausch sind. Gleichzeitig können sie aber die Komplexität einer Thematik oftmals nur stark verkürzt darstellen. Bei Adultismus verhält es sich ähnlich wie auch bei Rassismus, Sexismus, Ableismus, Klassismus oder verwandten Themenfeldern: Die Definition täuscht darüber hinweg, wie komplex die Auswirkungen der damit bezeichneten Macht- und Bewertungsstruktur sind und mit wie vielen Herausforderungen ihre Veränderung verbunden ist. Definitionen reduzieren sie oft darauf, „nur“ eine Diskriminierungsform zu sein. In der Folge bleibt eine gesellschaftlich notwendige vertiefte Auseinandersetzung aus.

Es gibt diverse Definitionen von Adultismus, die eine Annäherung an das Thema ermöglichen. Eine weitere ist die Untersuchung folgender drei Perspektiven: Wie funktioniert Adultismus? Wie wirkt Adultismus? Wie wird Adultismus eingesetzt? Die Beantwortung dieser Fragen kann nicht einzeln erfolgen. Die drei Aspekte hängen stets miteinander zusammen; sie bedingen sich gegenseitig.

Bestenfalls wird diese Analyse zur lebenslangen Praxis, um ein umfassenderes Verständnis von Adulthood zu entwickeln zu können.

Wie funktioniert Adulthood?

Adulthood ist ein soziales Konstrukt – ebenso wie Deutschland als Land, Nation und Staat oder auch die Schule. Soziale Konstrukte beruhen auf einer gemeinsamen Idee und gewissen Regeln. Sie funktionieren nur, solange sich die Mehrheit daran hält bzw. halten muss. Dass solche Ideen und Regeln nicht naturgegeben sind und sich verändern können, zeigen die Geschichte Deutschlands und der Wandel der Grenzen, seines Selbstverständnisses und seiner Staatsform. Je älter ein soziales Konstrukt, also die Vorstellung davon, desto „normaler“, „natürlicher“ erscheint sie und umso schwerer kann sie verändert werden. Das lässt sich am Beispiel Schule gut nachvollziehen. Adulthood ist ein soziales Konstrukt, dessen Wurzeln historisch sehr weit zurückgehen und das über Generationen weitergegeben und reproduziert wurde und wird.

Ein zentraler Aspekt von Adulthood ist die weiterhin allgemein dominierende Vorstellung, junge Menschen nur als „unfertige Erwachsene“ und damit vor allem als „*Werdende*“ anzusehen, jedoch nicht als „*Seiende*“ zu sehen und zu definieren. Die aktuelle Forschung ist hier allerdings schon weiter. Sie begreift Kindheit

als historisch veränderbare soziale Konstruktion [...], die in dieser generationalen Ordnung bislang den Kürzeren zog. Hierzu gehört der emanzipatorische Anspruch, die jungen Menschen (von frühem Alter an) nicht nur als ‚*Werdende*‘ (becomings), sondern immer auch als ‚*Seiende*‘ (beings) mit eigenen Sichtweisen und spezifischen Handlungskompetenzen und -möglichkeiten (agency) zu verstehen sowie diese sichtbar zu machen, zu achten und zu fördern“ (Hengst & Zeiher, 2005; Honig, 2009 in Liebel & Meade, 2023, S. 168).

„Der vielzitierte Spruch ‚Kinder sind die Zukunft‘ wird hiermit als adultistische Wunschprojektion von Erwachsenen demaskiert“ (Liebel & Meade, 2023, S. 168), weil ihnen im Jetzt als *Werdende* kein gesellschaftlicher Wert zugeschrieben wird.

Wichtig ist der Hinweis, dass junge Menschen als „*Werdende*“ *und* als „*Seiende*“ verstanden werden sollten. Ein wesentlicher Denkfehler liegt somit oft im fehlenden Verständnis, dass dieses *Und* gleichfalls für Erwachsene gilt. Auch sie unterliegen einem steten physischen, psychischen und kognitiven Wandel und sind deswegen nicht nur *Seiende*, sondern immer auch *Werdende*.

Diverse Ismen folgen stets der gleichen Logik und Idee, Menschen – meist aufgrund äußerer Merkmale oder negativer Fremdzuschreibungen – zu bestimmten

Gruppierungen zu kategorisieren und abzuwerten. Damit werden mögliche Funktionen wie Ausbeutung, Gewalt und Unterdrückung legitimiert. Die Kategorisierung junger Menschen als Kinder und Jugendliche – aufgrund physischer, psychischer und kognitiver Merkmale – lässt das soziale Konstrukt besonders „natürlich“ wirken und erschwert erfahrungsgemäß die notwendige kritische Auseinandersetzung mit Adulthood. Das verdeutlicht eine der Verschränkungen zwischen Funktion und Wirkung.

Wie wirkt Adulthood?

Wie auch andere Ismen wirkt Adulthood auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene, was ihn zu einem strukturellen Problem macht. Junge Menschen können ihn verinnerlichen, indem sie die Perspektive und das Verständnis derer übernehmen, von denen sie abgewertet werden. Bei Adulthood betrifft dies die Annahme, dass Erwachsene mehr wert sind als junge Menschen. Das erklärt unter anderem, weshalb auch ältere Schüler:innen jüngere nicht selten als weniger wichtig oder weniger kompetent ansehen bzw. sie nicht ernst nehmen: Sie sind aus ihrer Sicht (noch) weiter vom Ziel entfernt, erwachsen und damit gleichwertig zu sein.

Ein geringeres Selbstwertgefühl, Angst davor, die eigene Meinung zu äußern, ein Rückzug aus demokratischen und sozialen Teilnahmeprozessen, eine Übernahme von Rollen, die auf Gehorsam statt auf Selbstwirksamkeit bauen, aber auch erlernte Hilflosigkeit sind einige der möglichen Auswirkungen von Adulthood. Dabei ist ebenso wie bei anderen Ismen die Absicht irrelevant. Handlungen und Aussagen wirken auch dann rassistisch, wenn sie ohne das Wissen und die Absicht erfolgen, rassistisch zu sein. Genauso verhält es sich beim Adulthood: Wenn Lehrpersonen Schüler:innen verbieten, die Toilette aufzusuchen, weil sie denken, dass diese dadurch wichtigen Unterrichtsstoff verpassen würden, könnte das sogar als gute Absicht interpretiert werden. Das ändert aber nichts daran, dass es adultistisch ist und wirkt.

Adulthood etabliert eine defizitorientierte Perspektive, indem er junge Menschen an den Maßstäben und Vorstellungen Erwachsener misst und bewertet bzw. daran, was gemessen an ihnen (noch) nicht erfüllt wird. Dabei kann aus dem Blick geraten, was junge Menschen unabhängig davon können und was sie auszeichnet. Damit läuft so manches Potenzial Gefahr, verborgen zu bleiben. So ist etwa bekannt, dass junge Menschen besonders kreativ sein und eine andere Perspektive auf Dinge haben können, was zur Lösung komplexer Probleme beitragen könnte. Erwachsene als Norm zu definieren, verhindert es, junge Menschen als gleichwertige und wertvolle Mitglieder der Gesellschaft zu verstehen.

Adultismus begünstigt bei Erwachsenen die Überzeugung, besser als junge Menschen zu wissen, was gut für sie sei oder was sie wirklich wollen. Zugleich begünstigt er eine Sichtweise, die das Alter als wesentliche Erklärung für ein bestimmtes, (für Erwachsene) inakzeptables Verhalten annimmt, anstatt des Charakters oder anderer Faktoren. Adultismus spricht jungen Menschen damit ihre Individualität ab. Das wiederum erschwert auch Erwachsenen die notwendige und gute Beziehungsarbeit, da sie dadurch ihr Gegenüber nicht vollständig verstehen können.

Wie wird Adultismus genutzt?

Erwachsene handeln nur selten mit der bewussten Absicht und Idee, adultistisch zu sein – allein schon, weil Adultismus als Begriff und Ideologie an sich generell noch immer wenig bekannt ist. Allerdings setzen Erwachsene regelmäßig und sehr bewusst ihre Macht ein, um junge Menschen dazu zu bringen, zu tun, was sie (als Erwachsene) für angebracht oder richtig halten. Der Elefant im Raum heißt in diesem Zusammenhang Erziehung. Jedoch ist bereits der Begriff und die Idee von Erziehung von adultistischen Vorstellungen geprägt, denn:

Die*der Erzogene*r ist das Objekt des erziehenden Subjektes, das sie*ihn emporheben und in einen vermeintlich vollkommenen Zustand verwandeln will. Das erziehende Subjekt versucht, seinen ‚Zögling‘ nach fremdbestimmten Kriterien und in manipulativer Absicht zu formen und zu dressieren. (Miller, 1980; Mallet, 1987 in Liebel & Meade, 2023, S. 230)

Damit wird auch der Widerspruch einer regelmäßig formulierten, populären Forderung, junge Menschen zur Mündigkeit zu erziehen, deutlich, weil sie nicht fremdbestimmt erlangt werden kann. Das gilt auch für Begriffe wie Demokratieerziehung bzw. für dazugehörige Ideen. Junge Menschen können zur Hörigkeit erzogen werden, aber nicht zu demokratisch denkenden und handelnden Menschen.

Liebel und Meade (2023) zählen sechs Bereiche adultistischer Diskriminierung junger Menschen auf, die miteinander verzahnt sind und sich überschneiden können: Sanktionierung nicht konformen Verhaltens, eingrenzender und paternalistischer Kinderschutz, beschränkter Zugang zu Ressourcen, Herstellung von Normativität, Ausbeutung und Instrumentalisierung sowie generationale Diskriminierung. Unter Herstellung von Normativität verstehen Liebel und Meade (2023) beispielsweise den Verweis von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen fehle es an der nötigen Kompetenz oder „sie seien nicht reif genug,

um sich rational und fachkundig zu äußern“ (S. 115). Dabei koppeln die Erwachsenen dieses Können an ihre eigenen Denk- und Sprachgewohnheiten, da sie „ausschließlich sich selbst als reif und entwickelt verstehen“ (Liebel & Meade, 2023, S. 115).

Auf Basis dieser Normativitätsvorstellung identifizieren Erwachsene Probleme und entwickeln vermeintliche Lösungen, ohne junge Menschen gleichberechtigt daran zu beteiligen bzw. ohne dass ihr Wissen und ihre Perspektiven in einen offenen Prozess einfließen. Ein Paradebeispiel für dieses Vorgehen sind Debatten rund um Social Media, Smartphones oder andere Themen, die eine Kultur der Digitalität umfassen – speziell an Schulen. Hier greifen meist zeitgleich einige der oben aufgezählten Bereiche adultistischer Diskriminierungen.

Besonders der eingrenzende und paternalistische Kinderschutz ist hier hervorzuheben. Er wird beim Bildungspopulismus (Wampfler, 2024) häufig verwendet und zudem medial und politisch verstärkt, um Ängste zu schüren, zu polarisieren und zu übersimplifizieren. Das erschwert oder verhindert eine differenzierte und vertiefte Auseinandersetzung mit komplexen Themen. Nicht umsonst nutzen autokratische und faschistische Kräfte das Narrativ „unsere Kinder“ vor Gefahren schützen zu wollen, gerne als Deckmantel, um demokratische Errungenschaften anzugreifen.

Weshalb es adultismuskritische Schulen braucht

Im ersten Abschnitt wies dieser Beitrag mit Blick auf eine starke und zukunfts-fähige Demokratie auf die gesellschaftlichen und politischen Folgen von Adultismus hin. Es liegen einige Erkenntnisse vor, die aufzeigen, weshalb Schulen sich dauerhaft – als Teil der Schulkultur – kritisch mit Adultismus auseinandersetzen sollten:

Jahrelang erfahrene Missachtung kann Menschen dazu konditionieren, ihr Unbehagen und ihre Wut an anderen Menschen, die weniger mächtig oder von ihnen selbst abhängig sind, abzureagieren. [...] Die Psychologin Alice Miller (1980) [...] weist vor allem daraufhin, dass Menschen, deren Gefühlsleben in der frühen Kindheit unterdrückt und deren Willensäußerungen von Anfang an gebrochen wurden, die Möglichkeit genommen wird, in ihrem Erwachsenenleben anderen Menschen mit Achtung zu begegnen. [...] Auf diese Weise werden nicht nur adultistische Strukturen und die ungleiche generationale Machtordnung reproduziert, sondern es sich auch gravierende Konsequenzen für die politische Ordnung ergeben. [...] Die nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA unternommenen ‚Studien zum autoritären Charakter‘ haben ihrerseits darauf aufmerksam gemacht, wie anfällig Menschen aufgrund ihrer

Kindheitserlebnisse für autoritäre und faschistische politische Propaganda werden können. [...] Als wichtige Variable des autoritären Charakters wurden ‚autoritäre Unterwürfigkeit‘ und die ‚autoritäre Aggression‘ ermittelt. Autoritäre Unterwürfigkeit sei dem ‚antidemokratischen Potential‘ in hohem Maße förderlich. (Lielbe & Meade, 2023, S. 165–167)

Diese Ergebnisse verweisen somit auf die (politisch und gesellschaftlich) destruktiven Folgen von Adultismus. Eine alltägliche Praxis des kritischen Denkens anstelle autoritärer Unterwürfigkeit sollte daher (nicht nur) für junge Menschen das Schulleben bestimmen und prägen. Hinzu kommt eine weitere elementare Hürde, die Adultismus für alle Seiten aufstellt: Erziehung verhindert Beziehung und damit auch die Grundlage für ein wirksames und nachhaltiges Lernen.

Da es sich bei Adultismus um ein gesamtgesellschaftliches und strukturelles Problem handelt, kann dieses auch nur in einer Zusammensetzung erfolgreich angegangen werden, die das berücksichtigt. Für Schulen bedeutet das, gemeinsam als Schulgemeinschaft Strukturen zu bilden und Prozesse zu eröffnen, in denen beides regelmäßig reflektiert und nachgebessert wird. Eine ernsthafte und kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen muss dabei auch alle anderen Ismen mitdenken. Schule als Safer Space zu gestalten, an dem sich alle (jungen) Menschen möglichst sicher und respektiert fühlen können und in dem sie frei von Abwertung oder Gewalt sind, ist in diesem Zusammenhang eine hilfreiche Zielsetzung.

Adultismus in der Schule (an)erkennen

Schule, aber auch das Bildungssystem insgesamt, entspringt als soziales Konstrukt einer sich wandelnden Idee von Erwachsenen und einer adultistischen Konzeption, die (wiederum) Erwachsene gesetzlich verankern und legitimieren. Deshalb ist es auch nicht befremdlich, dass es traditionell Erwachsene sind, die jungen Menschen erklären, weshalb diese in die Schule gehen sollen, was und weshalb sie dort lernen (sollen) – angeblich für sich selbst, für die eigene Zukunft usw. Schule ist ein Ort der Fremdbestimmung: Hier bekommen junge Menschen gesagt, wo sie wann sein und was sie wie machen sollen.

Die hier beschriebenen Rahmenbedingungen und die dadurch erzeugten Herrschaftsverhältnisse sind ebenso deutlich wie ungünstig für eine demokratische Gesellschaft. Das anzuerkennen und ehrlich zu kommunizieren – auch im Austausch mit jungen Menschen – gehört zu einem ersten, notwendigen Schritt einer kritischen Auseinandersetzung mit Adultismus. Das betrifft auch die Unterrichtsvorbereitung, die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsbewertung.

Beispielsweise gaben bei der Jugendstudie Baden-Württemberg 2024 nur 4,4 Prozent der befragten Schüler:innen an, bei der Gestaltung des Unterrichts mitbestimmen zu können. Bei der Leistungsbewertung bzw. Notengebung waren es 5 Prozent (BWKM, 2024, S. 86). Unterricht macht den wesentlichen Teil eines Schultages aus. Zudem sind die Bewertungen bzw. Noten ein zentrales Mittel schulischer Macht. Daher machen diese Zahlen Machtverhältnisse transparent – und damit die Funktion, Wirkung und Nutzung von Adultismus.

Eine Frage ist besonders hilfreich, wenn es darum geht, Adultismus sichtbar zu machen und zu erkennen: Würde ich einen Menschen in meinem Alter auch so behandeln? (Medienmanufaktur Düsseldorf, 2018) Lautet die Antwort darauf Nein, so handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um Adultismus. Mit dieser Frage können einfach alle Interaktionen mit Schüler:innen reflektiert und diskutiert werden. Darüber hinaus bietet sich eine Analyse der Machtverhältnisse aus unterschiedlichen Perspektiven an, beispielsweise eine räumliche Betrachtung: Wie ist der Raum gestaltet? Gibt es eine Hierarchie in der Anordnung, zum Beispiel erhöhtes Vorne durch ein Podest? Wer hat den Raum wie gestaltet? Ob und wie lädt der Raum zur Beteiligung ein?

Ein Raum wird nicht nur physisch durch Gegenstände geprägt. Wie sind die Redeanteile verteilt? Wer spricht, wie viel und wer nicht? Welche Möglichkeiten der Kommunikation und Beteiligung gibt es? Wer hört (wem) zu und wer (wem) nicht? Wie offen kann wer im Lernraum mit wem sprechen? Welche Regeln gelten im Raum? Wer hat diese aufgestellt? Wie frei und selbstbestimmt wurden sie ausgehandelt? Diese Fragen können auf alle schulischen Bereiche ausgeweitet werden. Am demokratisch erfolgreichsten zu beantworten sind sie, wenn sie mit jungen Menschen gemeinsam gesammelt, gestellt und diskutiert werden.

Rollen von Schulleitungen und Lehrpersonen

Da es bei Adultismus um Machtstrukturen geht, spielen Schulleitungen eine Schlüsselrolle. Sie verfügen im System Schule über die meiste Macht. Inwieweit sie bereit sind, ihre Macht mit den anderen am Schulleben Beteiligten zu teilen, bestimmt und prägt eine Schulkultur wesentlich. Dabei geht es nicht nur um Schüler:innen. Auch Lehrpersonen, die an schulischen Belangen beteiligt werden und sich einbringen können, neigen dazu, diese demokratische Kultur im Unterricht umzusetzen und zu fördern. Wie das konkret aussehen kann, beschreibt bell hooks:

Wenn ich zu Beginn des Semesters den Kursraum betrete, liegt es an mir, zu vermitteln, dass wir, wie kurz auch immer, zusammen eine Gemeinschaft von Lernenden sein wollen. Damit positioniere ich mich als Lernende. Aber ich will damit nicht sagen, dass ich nicht mehr Macht habe, und ich versuche nicht zu sagen, dass wir hier alle gleich sind. Ich versuche zu sagen, dass wir alle in dem Maße gleich sind, in dem wir gleichermaßen an der Schaffung eines Lernkontextes beteiligt sind (hooks, 2023, S. 157).

hooks verweist auf eine zentrale Erkenntnis und zugleich auf eine in Bildungsräumen stets bestehende Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden: Erst wenn ein Lernraum als gemeinsamer verstanden, kommuniziert und ermöglicht wird, kann sich das Potenzial des Wissens und der Sichtweisen aller Beteiligten vollständig entfalten. Wenn dann jede Person bereit und fähig ist, sich einzubringen, wechseln die Rollen zwischen Lehrenden und Lernenden, worauf auch schon Freire (2017) hingewiesen hat: „Education must begin with the solution of the teacher-student contradiction, by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students.“ (S. 45)

Eine adultismuskritische Pädagogik fördert einen gleichwürdigen Dialog und die Partizipation. Sie stärkt damit das Selbstbewusstsein und die Handlungsmacht junger Menschen. Je kohärenter und verbreiteter dieses Verständnis als Angebot in den Schul- und Unterrichtsalltag integriert ist, desto eher nehmen junge Menschen es als authentisch wahr. Das beginnt bereits bei der Idee von Unterricht bzw. bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung:

The teacher's thinking is authenticated only by the authenticity of the students' thinking. The teacher cannot think for her students, nor can she impose her thought on them. Authentic thinking, thinking that is concerned about reality, does not take place in ivory tower isolation, but only in communication. If it is true that thought has meaning only when generated by action upon the world, the subordination of students to teachers becomes impossible. (Freire, 2017, S. 50)

Junge Menschen ernst zu nehmen, bedeutet auch, sie ihre eigenen Fragen stellen zu lassen. Diese können bei individuellen Lernprozessen als roter Faden dienen. Wenn junge Menschen lediglich auf Fragen antworten müssen, von denen sie wissen, dass die fragende Lehrperson die Antworten bereits kennt, werden sie nicht zu (wirksamem) Lernen und kritischem Denken angeleitet, sondern zum Funktionieren.

Eine aktive und gleichberechtigte Mitwirkung beschränkt sich aber nicht nur auf das Wie, sondern auch auf das Was und ob mit erzeugten, simulierten Problemen gearbeitet wird oder mit authentischen, die die jungen Menschen tatsächlich betreffen. Beispiele hierfür sind die Schulordnung oder der Umgang mit Smartphones und Social Media. Junge Menschen werden am besten geschützt,

indem ihre Rechte geschützt und gefördert werden und indem sie selbstbestimmt, frei, mündig und souverän denken und handeln können.

Konkrete Ansätze und Ideen

Aufklärungsarbeit ist der Ausgangspunkt einer adultismuskritischen Schule. Das bedeutet zunächst, mithilfe von Videos, Podcasts, Büchern oder anderen Medien alle am Schulleben Beteiligten (also auch Eltern) über Adultismus zu informieren. Das befähigt unter anderem Schüler:innen, Machtstrukturen und ihre Funktion, Wirkung und Nutzung zu verstehen sowie sie im Austausch mit Erwachsenen zu spiegeln und infrage stellen zu können. Diese notwendige Aufklärungsarbeit erfolgt kohärenterweise mit jungen Menschen bzw. durch sie. Das kann in Form einer Arbeitsgruppe sein oder im Rahmen anderer bestehender Strukturen, etwa den Gremien der Schüler:innenvertretung.

Es bietet sich auch an, alle bereits bestehenden Beteiligungsstrukturen, -prozesse und -formate, aber auch die Repräsentation junger Menschen in schulisch relevanten Gremien zu überprüfen. In der Regel werden politische Gremien und ihre Arbeit in bestehender Struktur einfach auf junge Menschen übertragen, da sie sich für Erwachsene bewährt haben. Aber was sind tatsächlich adäquate Beteiligungsformate für junge Menschen? Muss von und mit jungen Menschen etwas Neues, Ergänzendes konzipiert und organisiert werden? Junge Menschen müssen die Möglichkeit haben, sich so organisieren zu können, wie es ihnen zusagt. Dafür benötigen sie Unterstützung.

Einen Schultag als *Barcamp* zu planen und durchzuführen, bietet allen am Schulleben beteiligten Personen einen konkreten Rahmen und zugleich die Möglichkeit, (sich in) andere(n) Rollen sowie eine demokratische Kultur zu (er)leben: selbstbestimmt, partizipativ, offen, gleichberechtigt, transparent, flexibel, inklusiv und kollaborativ. Safer Space oder Demokratiebildung könnten günstige übergeordnete Themen sein. Sie eröffnen viel Spielraum für diverse Probleme, Fragen, Lösungen, Ideen und Diskussionen.

Mit *aula* (o. J.) liegt ein Schulkonzept vor, das zwei zentrale Herausforderungen von Schule (und Gesellschaft) angeht: Demokratiebildung und Digitalität. Eine Beteiligungsplattform und eine App bilden dabei den Rahmen. Die inhaltlich tragenden Säulen des Konzepts sind erstens ein Vertrag, den die Schulgemeinschaft aushandelt und der den Beteiligungsraum absteckt und regelt, zweitens regelmäßige aula-Stunden, in denen Ideen eingestellt, diskutiert, verbessert und abgestimmt werden, drittens Moderator:innen, die in den digitalen Räumen helfen, und viertens eine Gruppe von Lehrpersonen und Schüler:innen, die den

gesamten Prozess reflektiert, korrigiert und weiterentwickelt. Dabei hat jede Person eine gleichwertige Stimme.

Junge Menschen benötigen vor allem Mitstreiter:innen, die im Machtungleichgewicht über Macht verfügen: Erwachsene, die sich und ihre(n) Macht(einsatz) kritisch reflektieren und die an strukturellen Veränderungen arbeiten, um Adulthood abzubauen und ihm entgegenzuwirken; Erwachsene, die jungen Menschen möglichst viel und oft Raum und eine Stimme geben bzw. die sie befähigen, sich selbst Bühnen zu bauen und Gehör zu verschaffen; Erwachsene, die jungen Menschen helfen, sich zu organisieren, Verbündete zu finden – innerhalb und außerhalb von Schule – und so Selbstwirksamkeit zu erfahren. Eine adultismuskritische Schule stärkt nicht nur junge Menschen und fördert gute Beziehungen und Lernprozesse, sondern investiert in eine demokratische und zukunftsfähige Gesellschaft.

Zum Weiterlesen

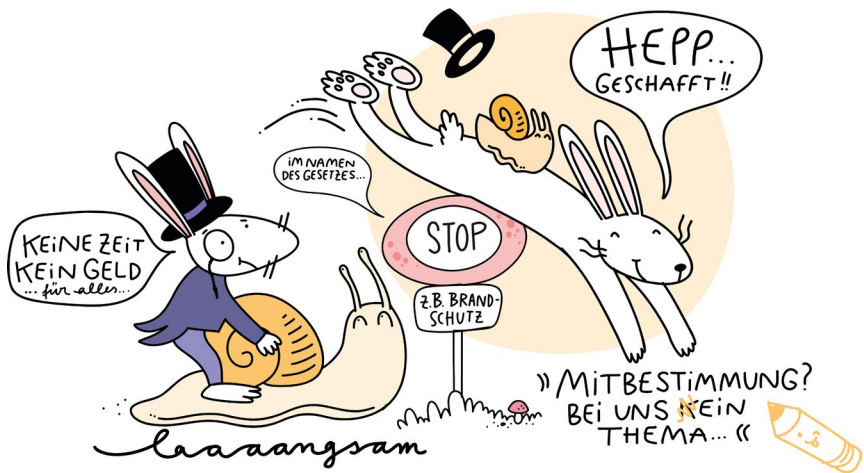
Ritz, M. & Schwarz, S. (2024). Adulthood und kritisches Erwachsensein. Unrast.

Liebel, M. & Meade, P. (2023). Adulthood. Bertz + Fischer.

Vortrag zu Adulthood und Aula von Dejan Mihajlović: www.ph-vorarlberg.ac.at/demos#mihajlovic

Literatur

- aula (o.J.). Verantwortung lernen – Verantwortung tragen. Abgerufen am 1. Juli 2025 von <https://www.aula.de/>
- BWKM – Baden-Württembergs Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2024). Jugendstudie Baden-Württemberg 2024. Ergebnisbericht der 7. Jugendstudie. Abgerufen am 1.7.2025 von https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateien/Jugend/Jugendpolitik/Jugendstudie-BW-2024_Endbericht.pdf
- Freire, P. (2017). Pedagogy of the Oppressed. Penguin/Random House.
- hooks, b. (2015, 12. Dezember). Buddhism, the Beats and Loving Blackness. New York Times. Abgerufen am 1. Juli 2025 von <https://archive.nytimes.com/opinionator.blogs.nytimes.com/2015/12/10/bell-hooks-buddhism-the-beats-and-loving-blackness/>
- hooks, b. (2023). Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit. Unrast.
- Liebel, M. & Meade, P. (2023). Adulthood: Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung. Bertz + Fischer.
- Medienmanufaktur Düsseldorf (2018). Naiv-Kollektiv: Was ist Adulthood? [Video]. YouTube, 19.3.2018. <https://youtu.be/iITfj-kpnOQ?si=QccLM26nQx6ARdRm>
- Ritz, M. & Schwarz, S. (2024). Adulthood und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf-)geschlossenen Türen (2. Auflage). Unrast.
- Wampfler, P. (2024, 7. Oktober). Pädagogischer Populismus. Schule Social Media. <https://schulesocialmedia.com/2024/10/07/paedagogischer-populismus/>



Schule als demokratischer Übungsraum

Katharina Meusburger, Elisa Lehnerer, Gudrun Quenzel, Marilen Schönert, Thomas Beineke, Julia Ha, Thomas Rhyner & Axinja Hachfeld

Dieses Buch bietet keine fertigen Lösungen. Es sammelt Erfahrungen, stellt theoretische Überlegungen an und versucht Prozesse anzustoßen, von denen Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen profitieren können. Es zeigt, wie vielfältig Demokratie in Schule, Unterricht und Gesellschaft verankert ist und wie zahlreich die Möglichkeiten sind, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen demokratische Denkweisen, Werte und Handlungsformen einzuüben. Dies ist auf allen Ebenen möglich – von der Grundschule bis zur Hochschule.

Wenn wir Demokratie als etwas verstehen, was gelernt werden kann, ist es wichtig, sich auf diesen Lernprozess einzulassen. Dabei ist der Weg zu mehr Demokratie in der Schule durchaus mühsam – denn Demokratie ist stets ein vielschichtiger Aushandlungsprozess. Zu erkunden und auszuprobieren gehört ebenso dazu wie zu korrigieren, miteinander zu reden, sich gegenseitig zuzuhören,

sich zu streiten, aber auch kreative Lösungswege zu suchen und Kompromisse zu finden. Denn Demokratie ist niemals „fertig“.

In einer Demokratie bleibt vieles vorläufig und unbestimmt. Die Debatte darüber, wie wir zusammenleben und unseren Lebensraum gestalten wollen und wie die sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse aussehen sollen, in denen wir leben, ist ein fortwährender, niemals abgeschlossener Prozess.

Die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen bringen stetig neue Herausforderungen mit sich. Daher kann niemand im Voraus den richtigen Weg kennen. Wir alle können nur gemeinsam üben, was es heißt, Prozesse demokratisch zu gestalten. Das ist auch gut so, denn nur in einer Diktatur ist alles klar vorgegeben und von vornherein festgelegt. Nur dort gibt es vermeintlich eindeutige Antworten auf komplexe Fragen und klare Verhaltensregeln.

Daher bedarf es sozusagen einer *Akzeptanz des notwendigen Dilettantismus der Demokratie*. Diesen notwendigen Dilettantismus und den damit einhergehenden Verlust der Kontrolle über Abläufe und Ergebnisse nach außen und innen zu vertreten, ist für Lehrer:innen nicht immer einfach. An sie werden hohe Erwartungen hinsichtlich ihrer fachlichen Professionalität gestellt. Demokratisierung der Lebenswelt bedeutet jedoch, dass eine Gemeinschaft selbst bestimmen darf, was für sie wichtig ist und wie sie sich organisieren möchte – auch wenn es vielleicht Expert:innen gäbe, die viele Entscheidungen viel fundierter und rationaler treffen könnten. Sie würde damit aber zugleich die für eine Demokratie vitale Dynamik ergebnisoffener Aushandlungen und Debatten abstellen, die es braucht, damit es letztlich zu einem Ergebnis kommt, das für alle gut und akzeptabel ist.

Eine Demokratisierung der Lebenswelt Schule verlangt zudem von den Lehrpersonen das Vertrauen in ihre Schüler:innen, damit diese ihre Bildung und ihre Lerninhalte mitentscheiden *können*. Mitbestimmung heißt nicht, dass die Lernenden alle Bildungsinhalte allein festlegen, sondern dass Lehrpersonen sie in entsprechende Überlegungen und Planungen einbeziehen, sie ernst nehmen, ihnen Wahlmöglichkeiten anbieten und ihnen ermöglichen, ihre Interessen zu verfolgen. Für Lehrer:innen ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass entsprechende Beteiligungsmöglichkeiten Zeit und Regelmäßigkeit benötigen: Der Erwerb der Kompetenzen, die für eine aktive Mitbestimmung notwendig sind, ist ein langfristiger Prozess.

Lehrpersonen, die sich aktiv für eine Demokratisierung von Schule und Unterricht einsetzen, berichten uns, dass es gerade am Anfang oft nicht einfach war und sie viel gelernt haben – doch am Ende war es aus ihrer Sicht stets ein sehr lohnendes Unterfangen. Wir hoffen, dass die hier versammelten Texte etwas Unterstützung bieten und vor allem zeigen, dass man diesen Weg nicht allein gehen muss.

Im Buch beschreiben einige Beispiele aus der Praxis, wie die Einbeziehung von Schüler:innen im Unterricht gelingen kann. Andere beleuchten, wie eine Beteiligung von Schüler:innen auf Klassenebene umgesetzt werden kann. Wieder andere

zeigen, wie auf Schulebene Abstimmungen und gemeinsame Projekte möglich sind oder wie konkretes Demokratielernen im öffentlichen Raum stattfindet.

Auf *Ebene des Unterrichts* gibt es einfache und häufig praktizierte Möglichkeiten, Schüler:innen eine Mitgestaltung zu ermöglichen – beispielsweise durch Wahlmöglichkeiten bei Referatsthemen, kleine von Schüler:innen mit- oder selbstgestaltete Unterrichtselemente oder eine Wahl zwischen verschiedenen Themenoptionen. Lehrpersonen, die Schüler:innen umfangreicher beteiligen wollen, können das mit einer Aktionsforschung ermöglichen. Dabei wird zunächst geklärt, was die Schüler:innen gerne im Unterricht machen würden und was sie dazu beitragen könnten. Sie können sich beispielsweise gegenseitig ihre Hobbys vorstellen oder etwas beibringen (*Peer-to-Peer-Lernen*). Eine andere Möglichkeit ist, einen Film auszuleihen, ihn gemeinsam anzusehen und zu besprechen und dazu selbst gewählte Aufgaben zu bearbeiten. Lehrer:innen können auch auf bewährte und bereits entwickelte adaptive Lernsysteme zurückgreifen, wie es das Beispiel Mathemeer zeigt. Wenn im Stundenplan fächerübergreifende Stunden für projektbasiertes Lernen zur Verfügung stehen, lassen sich agile Lernformate ausprobieren, etwa das Selbstorganisierte Lernen (SoL) mit einer interaktiven Lernumgebung, ein FREI DAY oder das Cooperative Offene Lernen (COOL). Auch bei der Leistungsbeurteilung oder der Prüfungsgestaltung können Lehrer:innen die Lernenden beispielsweise durch Selbsteinschätzungen oder durch die gemeinsame Ausarbeitung von Prüfungskriterien „mit ins Boot“ holen.

Auf *Klassenebene* bietet es sich an, wiederholte, regelmäßige Abläufe der Beteiligung von Schüler:innen zu etablieren. Dies geht beispielsweise mit einem Klassenrat, mit einer ausgefeilten Diskussions- und Streitkultur oder mit einer Verständigung darüber, wie die Klasse Entscheidungen treffen will bzw. bei welchen Entscheidungen welches Entscheidungsverfahren eingesetzt werden soll – vom Losverfahren über Mehrheitsentscheide bis hin zu soziokratischen oder konsensorientierten Entscheidungen. Auf Klassenebene können auch verschiedene Themen besprochen und geklärt werden, die alle Schüler:innen in der Klasse betreffen. Etwa kann über die Gestaltung des Klassenraums diskutiert oder das soziale Miteinander gepflegt werden, indem Schüler:innen sich wertschätzend übereinander äußern oder alltägliche Konflikte klären. Auch können Entscheidungskompetenztrainings am Beispiel der eigenen Berufswahl oder auch Privilegienchecks durchgeführt werden, durch die Schüler:innen ihre gesellschaftliche Positionierung reflektieren können. In regelmäßigen Klassenratsstunden finden demokratiebildende Inhalte ihren Raum, aber auch Methoden wie das faktenbasierte Debattieren oder Dilemma-Diskussionen.

Auch auf der *Schulebene* bestehen Möglichkeiten für Demokratielernen und Mitbestimmung. Dazu können Vollversammlungen abgehalten oder Schüler:innenparlamente etabliert werden. Schulen können einen zeitlichen Rahmen für projektbasiertes Lernen schaffen, das fächerübergreifend umgesetzt wird. Sie können auch Planspiele oder Theaterprojekte durchführen, an denen die

gesamte Schule beteiligt ist. Schulen können sich auch an extern angebotenen Projekten beteiligen, etwa am Schüler:innen-Haushalt, oder sich weiterentwickeln, beispielsweise mit einem Blue-Eyed-Workshop, Workshops zu Gewaltprävention oder zu Kinder- und Menschenrechten. Nicht zuletzt können Schulen auch „hausinterne“ Medien wie eine Schüler:innenzeitung oder einen Podcast unterstützen. Auch E-Partizipations-Tools wie *aula* können hilfreich sein, um für die gesamte Schule eine Beteiligungsplattform zu etablieren.

Schulische Aktivitäten können auch im *öffentlichen Raum* sichtbar werden. Das gelingt beispielsweise durch Service Learning, durch Projekte mit außerschulischen Kooperationspartner:innen oder durch öffentliche Auftritte. Auch demokratiefördernde gesellschaftliche Aktivitäten können interessant für die Schule sein. Projekte aus der Jugend- und Gemeindearbeit oder von verschiedenen Vereinen und Initiativen können inspirieren und Ideen für den Schulalltag liefern – etwa eine Zukunftswerkstatt, ein Jugendkongress, Lerncafés, ein Safer Space für ausgewählte Schüler:innengruppen oder ein Beirat, der es marginalisierten Gruppen an der Schule erleichtert, ihre Interessen zu vertreten.

All diese Angebote können Übungsräume für Kinder und Jugendliche sein und sie dabei unterstützen, mündige Bürger:innen in einer Demokratie zu sein bzw. zu werden. Es lohnt sich, Schüler:innen miteinzubeziehen. Das kann niedrigschwellig mit kleinen Schritten und wenig Aufwand beginnen. Die angeführten Beispiele sollen die mannigfachen Möglichkeiten aufzeigen und zum kreativen Ausprobieren einladen. Lehrpersonen haben Handlungsspielräume. Sie können entscheiden, womit sie anfangen und was sie ausprobieren wollen. Dabei ist es vollkommen okay, wenn nicht auf Anhieb alles funktioniert. Die Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft ist komplex – sie erfordert den Mut und die Motivation aller, damit sie langfristig gelingt.



Dankesworte

Die Publikation wie auch insgesamt das Projekt *DemoS – Gemeinsam Demokratie erleben* konnten nur durch die Beteiligung vieler Menschen gelingen. Hierfür möchten wir DANKE sagen.

Das Projekt war auf den Wissenstransfer und Austausch zwischen den verschiedenen Beteiligten im Bildungsbereich und darüber hinaus ausgelegt. Dafür wurden verschiedene Veranstaltungsformate angeboten:

Im Rahmen einer **Vortragsreihe** beleuchteten Wissenschaftler:innen und Schulpraktiker:innen das Thema Demokratie in der Schule aus theoretischer und schulpraktischer Perspektive. Sie diskutierten Möglichkeiten von Partizipation von Schüler:innen in der Schule und stellten Beispiele aus der Praxis vor.

Auf dem **BarCamp** tauschten sich Lehrpersonen, Schüler:innen, Lehramtsstudierende sowie Mitarbeitende der Jugendsozialarbeit und von Initiativen aus dem Bildungsbereich zu gelingenden Beteiligungsformaten für Schüler:innen in Schule und Unterricht aus. Bei nachfolgenden **Roundtables** wurde weiterführend diskutiert.

Im Rahmen der **Aktionsforschung** beschäftigten sich acht Gruppen – von der ersten Klasse Grundschule bis zur Hochschule – damit, wie der eigene Unterricht aussehen könnte, wenn Schüler:innen oder Studierende diesen stärker mitgestalten.

Auf dem **Zukunftsforum** wurden die Ideen und Inputs der Schüler:innen, der Lehrpersonen und der Wissenschaftler:innen zusammengeführt. Gemeinsam diskutierten alle Beteiligten ihre Ideen und entwickelten tragfähige, innovative Konzepte für eine zukunftsfähige Gestaltung von Schule und Unterricht.

Diese und weitere Ideen finden sich nun in der vorliegenden **Publikation**.

Somit möchten wir allen Beteiligten danken:

- den Referent:innen der Vortragsreihe
- den Teilnehmenden des BarCamps: Lehrpersonen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz, Studierende der PH Vorarlberg und der PH St.Gallen, Mitarbeitende von aha – Jugendinfo Vorarlberg, der Offenen Jugendarbeit Dornbirn, des FREI DAYS sowie von Scrum4Schools, Schüler:innen der Landesschüler:innenvertretung Vorarlberg
- den Gruppen der Aktionsforschung: einer Übergangsklasse Kindergarten/1. Klasse der Volksschule Fisingen (Schweiz), einer 2. Klasse der Volksschule Rheindorf Lustenau (Österreich), einer Übergangsklasse Primar/Sekundar der Schule Trogen (Schweiz), einer 9. Klasse der Polytechnischen Schule Rankweil (Österreich), der Albatros-Klasse der Offenen Jugendarbeit Dornbirn (Österreich), einer 10. Klasse der Gemeinschaftsschule Konstanz (Deutschland), einer 11. Klasse des Gymnasiums Überlingen (Deutschland) sowie Studierenden der PH St.Gallen (Schweiz) in Kooperation mit ihren Lehrpersonen und Lehrveranstaltungsleiter:innen
- den Teilnehmenden des Zukunftsforums, der Schule am See (Österreich) als Host, dem Ensemble Stella Folk der Stella Vorarlberg Privathochschule für Musik, dem Rapper und Podcaster Bada, den Moderatorinnen
- den Autor:innen der Publikation
- dem Institut für Fort- und Weiterbildung der PH Vorarlberg, den Workshopleitenden für die Aktionsforschungsklassen, der Theaterstelle der PH St.Gallen, den Studierenden des Seminars „Demokratie & Schule“ der PH Vorarlberg, der vhs Landkreis Konstanz e. V.
- den beteiligten Institutionen – der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und den Universitäten Konstanz und Passau – für die Unterstützung
- dem Wissenschaftsverbund Vierländerregion Bodensee für die Förderung



Autor:innen

Ali, Regina, B. A., Volksschule Frastanz Hofen, regina.ali@vsfrh.vobs.at

Amt der Vorarlberger Landesregierung, jugend.familie@vorarlberg.at

Beineke, Thomas, M. A., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,

thomas.beineke@ph-vorarlberg.ac.at

Biedermann, Horst, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen,

horst.biedermann@phsg.ch

Bischoff, Sonja, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen,

sonja.bischoff@phsg.ch

Blumer, Nicole, Lehrerin, Schule Fischingen, nicole.blumer@vs-fischingen.ch

Bohler, Fabienne, M. A., Pädagogische Hochschule St.Gallen,

fabienne.bohler@phsg.ch

Bröll, Bea, Dipl.-Päd, BA, Caritas der Diözese Feldkirch, bea.broell@caritas.at

Buchner, Josef, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, josef.buchner@phsg.ch

Bunzel, Tanja, Lehrerin, Montessorischule Bonn, fraubunzel@gmail.com

Burreh, Christin, Lehrerin, Christliche Gemeinschaftsschule Gera/Pädagogische Hochschule Vorarlberg, c.burreh@christliche-schule-gera.de

Camenzind, Cäsar, DAS, Oberstufe Sonnenhof, caesar.camenzind@swil.ch
Cihlars, Doris, Dr., Universität Passau, doris.cihlars@uni-passau.de
Dahlmüller, Till, B. A., Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.,
till.dahlmueeller@dissens.de
Dautović-Steindl, Daniel, BEd, Europaschule Linz/Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, daniel.dautovic@ph-ooe.at
Delfs, Mytree, M.Ed., Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.,
mytree.delfs@degede.de
DIALOGPLUS, office@dialogplus.at
Düben, Ann Katrin, Dr., Gedenkstätte Breitenau, dueben.ann@gmail.com
Duss, Florian, Public Eye, schulbesuch@publiceye.ch
El Boujaddaini, Mohamed, M. Sc., interespect-Training,
info@interespect-training.de
Feuchtner-König, Carmen, Mag.a, Welt der Kinder, carmen.feuchtner@vol.at
Fink-Mennel, Evelyn, Mag., M. A. S., Stella Vorarlberg Privathochschule für Musik, evelyn.finkmennel@stella-musikhochschule.ac.at
Frehner, Helen, Oberstufe Sonnenhof, helen.frehner@swil.ch
Gamsjäger, Manuela, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Oberösterreich,
manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at
Geier, Ingrid, Mag. Dr., M. A., Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig,
ingrid.geier@phsalzburg.at
Gessner, Ingrid, HProf. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
ingrid.gessner@ph-vorarlberg.ac.at
Goldmann, Bianca, Dipl.-Sozialpäd. (FH), Goldmann Transformation,
office@biancagoldmann.com
Grabher, Claudia, Dipl.-Päd., Volksschule Rheindorf Lustenau,
claudia.grabher@vslrd.vobs.at
Gras, Juliana, Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten,
grasj@ph-weingarten.de
Grimm, Lea, HProf. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
lea.grimm@ph-vorarlberg.ac.at
Ha, Julia, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, julia.ha@phsg.ch
Hachfeld, Axinja, Prof. Dr., Universität Passau, axinja.hachfeld@uni-passau.de
Haltiner, Pascal, M. Sc., M. A. S., Kinderdorf Pestalozzi, p.haltiner@pestalozzi.ch
Hammer, Maria, Südwind, maria.hammer@suedwind.at
Harrer, Katharina, Mag. iur., BEd, Europaschule Linz/Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, katharina.harrer@ph-ooe.at
Heinzle, Alexandra, B. Ed., M. A., Paedakoop Privatschule,
alexandra.heinzle@paedakoop.snv.at
Henseler Stierlin, Iris, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen,
iris.henseler@phtg.ch

Hofauer, Monika, BEd, MEd, Mittelschule Mondsee,
direktion@mittelschule-mondsee.at

Honeder, Raphael, BEd, Mittelschule Dornbirn-Markt,
honederr@msma.edu.dornbirn.at

Hug, Alsu, M. A., Pädagogische Hochschule St.Gallen, alsu.hug@phsg.ch

Hurrelmann, Klaus, Prof. Dr., Hertie School, hurrelmann@hertie-school.org

Ilg, Angelika, HProf. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
angelika.ilg@ph-vorarlberg.ac.at

Jahn, Nathalie, B. Sc., Jugendinformation aha Liechtenstein, nathalie@aha.li

Jarau, Stefan, HProf. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
stefan.jarau@ph-vorarlberg.ac.at

Kammer, Tobias, Lehrer, UNESCO-Schule Essen, hallo@tobiaskammer.de

Karrer, Florian, Medienpädagoge (FH/PH), Kinderdorf Pestalozzi, f.karrer@pestalozzi.ch

Kellich, Rahel Sarai, M. A., Universität Bielefeld/Vrije Universiteit Amsterdam,
rahel.kellich@uni-bielefeld.de

Kendlbacher, Alexander, B. Ed., Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, alexander.kendlbacher@bildung-sbg.gv.at

Kibrom, Tzegha, MA, Conflict-Consultant, Coach, hello@tzeghakibrom.com

Kirchschräger, Thomas, lic. iur., Pädagogische Hochschule Luzern,
thomas.kirchschrager@phlu.ch

Klapf, Sabine, Mag.a, Regionalstellenleitung Südwind Vorarlberg,
sabine.klapf@suedwind.at

Klar, Nicole, B. A., Medienzentrum der Stadt Dortmund, nklar@stadtdo.de

Kozakiewicz, Nicolai, M. A., Dipl.-Wipäd., Pädagogische Hochschule St.Gallen,
nicolai.kozakiewicz@phsg.ch

Kratky, Kerstin, BEd, Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg,
kratky.ke@praxis-schule.at

Küçükşahin, Rabia, M. A., Diversity Works, info@diversity-works.eu

Lehnerer, Elisa, M. A., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
elisa.lehnerer@ph-vorarlberg.ac.at

Lörincz, Theresa, Mag., Bundeshandelsakademie/Bundeshandelschule Eisenstadt, theresa.loerincz@cooltrainers.at

Manahl, Caroline, BA, Mag., PhD, okay.zusammen leben, office@okay-line.at

Marte-Schwald, Julia, Mag., MEd., Pädagogische Hochschule Vorarlberg/Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, direktion@praxis-schule.at

Mero, Romano, lic. phil., Liceo Artistico/Kantonsschule Freudenberg,
romano.mero@kfr.ch

Mettin, Martin, Dr., Humanistische Hochschule Berlin,
martin.mettin@humanistische-hochschule-berlin.de

Metzger, Thomas, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen,
thomas.metzger@phsg.ch

Meusburger, Katharina, Mag., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
katharina.meusburger@ph-vorarlberg.ac.at

Meyer, Gunnar, Mag., freier Bildungsreferent, gunnar.meyer@mailbox.org

Mihajlović, Dejan, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, dejan.mihajlovic@zsl.kv.bwl.de

Mora-Ruano, Julio G., Dr., Universität Passau, julio.moraruaano@uni-passau.de

Müller, Livia, MSc., Berner Fachhochschule, livia.mueller@bhf.ch

Muxel, René, BEd, MA, Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
rene.muxel@ph-vorarlberg.ac.at

Orlowsky, Linda, Lehrerin, Gymnasium Überlingen, linda.orlowsky@bw.schule

Ott, Martina, MA, PhD, Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
martina.ott@ph-vorarlberg.ac.at

Pajnik, Bernadette, B. Ed., Volksschule Lauterach Dorf/Pädagogische Hochschule Vorarlberg, pajnik.bernadette@vslad.at

Pfister, Patric, Dr., BEd, MA, Pädagogische Hochschule Vorarlberg/Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg,
patric.pfister@ph-vorarlberg.ac.at

Praeg, Lisa, B. A., Büro für Kollaborationskultur und „LevelUpDemocracy“,
lisa@kollaborationskultur.com

Quenzel, Gudrun, HProf. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Racipi, Fatmir, M. Sc., Oberstufe Sonnenhof/Pädagogische Hochschule St.Gallen, fatmir.racipi@swil.ch

Rasfeld, Margret, Lehrerin, Schule im Aufbruch, margret.rasfeld@posteo.de

Rauch, Simone, Lehrerin, Universität Passau, simone.rauch@uni-passau.de

Reifler, Björn, M. A., Pädagogische Hochschule St.Gallen,
bjoern.reifler@phsg.ch

Reitinger, Johannes, HProf. Dr. habil., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, johannes.reitinger@ph-linz.at

Renna, Alessandro, M. A., Liceo Artistico/Kantonsschule Freudenberg,
alessandro.renna@krf.ch

Rheinberger, Peter, HProf. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
peter.rheinberger@ph-vorarlberg.ac.at

Rhyner, Thomas, lic. phil. I, MAS, Pädagogische Hochschule St.Gallen,
thomas.rhyner@phsg.ch

Richter, Sophia, HProf. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
sophia.richter@ph-vorarlberg.ac.at

Rigger, Ursula, BEd, Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
ursula.rigger@ph-vorarlberg.ac.at

Salzberger, Florian, Dr., Universität Passau, florian.salzberger@uni-passau.de

Santhirasegaram, Sharujaa, Schule Riedhof Pünten,
sharujaa.santhi@hotmail.com

Schlicher, Jürgen, Diversity Works, info@diversity-works.eu
Schneider-Binkl, Sabine, Dr., Stella Vorarlberg Privathochschule für Musik,
sabine.schneider-binkl@stella-musikhochschule.ac.at
Schönert, Marilen, M. A., Universität Passau marilen.schoenert@uni-passau.de
Siebert, Johannes U., Prof. Priv.-Doz. Dr., Management Center Innsbruck,
johannes.siebert@mci.edu
Sperisen, Vera, Dr., Zentrum für Demokratie Aarau/Pädagogische Hochschule
Fachhochschule Nordwestschweiz, vera.sperisen@fhnw.ch
Spies, Johannes, MSc, BEd, Mittelschule Dornbirn-Markt,
spiesj@msma.edu.dornbirn.at
Stadelmann, Andreas, lic. phil., Pädagogische Hochschule St.Gallen,
andreas.stadelmann@phsg.ch
Strazza, Adrian, Kinderdorf Pestalozzi, a.strazza@pestalozzi.ch
Sutter, Eva, Public Eye, schulbesuch@publiceye.ch
Theurl, Peter, HProf. Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
peter.theurl@ph-vorarlberg.ac.at
Thomas, Frederic, Dr., Dozent an einer berufsbildenden Schule, Buchhändler,
frederic_thomas@gmx.net
Timm, Julian, Dr., Christian-Rauch-Schule,
julian.timm@christian-rauch-schule.de
Tobler, Lukas, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, lukas.tobler@phlu.ch
Ullrich, Anna-Lena, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen,
anna-lena.ullrich@phsg.ch
Verein Amazone, office@amazone.or.at
Vilsecker, Karin, Bakk. phil. M. A., Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan
Zweig, karin.vilsecker@phsalzburg.at
Wambsgans, Thimo, Prof. Dr., Berner Fachhochschule,
thimo.wambsgans@bfh.ch
Wassmann-Tomura, Annuscha, Public Eye, annuscha.wassmann@publiceye.ch
Weinberger, Alfred, Dr. habil., Private Pädagogische Hochschule der Diözese
Linz, alfred.weinberger@ph-linz.at
Widmer, Dominik, Lehrer, Primarschule Trogen,
dominik.widmer@schule-trogen.ar.ch
Yalniz, Arife, Lehrerin, Denis-Diderot-Schule, a.yalniz@dos-iserv.de
Zala-Mezö, Enikő, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich,
enikoe.zala@phzh.ch



Keywordverzeichnis

- Agiler Baum 50
- Aktionsforschung 30
- altersdurchmisches Lernen 151, 185
- Ambiguitätstoleranz 205
- Anerkennung 268
- Antisemitismus 108
- autodidaktisches Lernen 182
- Autonomie 132
- BarCamp 72
- Begründen 291
- Beirat 278
- Betzavta 63
- Bewegung 153
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
127, 167, 178, 181
- Bildungschancen 164
- Blue-Eyed-Experiment 157
- Christlicher Fundamentalismus 132
- Civic Education 264
- Community Music 155
- Conceptboard 247
- Cooperatives Offenes Lernen (COOL) 52
- CrEEd 124
- Deepfakes 123
- Dekonstruktion 108
- Demarchie 234
- Demokratiebildung 132
- Demokratiebus 84
- Dilemma-Methode 205
- Diskriminierung 157, 274
- Diskriminierungskritik 104, 106
- diskussionsbasierter Unterricht 298
- Diskussionskultur 244
- Diversitätskompetenz 103
- ECOscool 178
- Eigenverantwortung 47, 74, 78, 239
- Einstellungsforschung 136
- Elterngespräche 272
- Embodiment 271
- Empathie 205

Empowerment 155, 271, 278
 Entscheidungskompetenztraining 232
 E-Partizipation 247
 Erfahrungslernen 263
 Erinnerungskultur 110
 Erwägen 291
 Fairness 63
 faktenbasiertes Debattieren 209
 Familiensprache 272
 Feedbackkultur 237
 Fehlertoleranz 52
 FLINTA* 274, 276
 Flucht 159, 162, 267
 Förderschulalltag 134
 Forschendes Lernen 76, 124
 Forumtheater 292
 Fragen 291
 FREI DAY 40, 70, 127, 128, 181
 Gedenkstättenpädagogik 110
 Gemeinschaft 216
 Gerechtigkeit 305
 Geschlechtsidentität 276
 gewaltfreie Kommunikation 215
 Gewaltprävention 218
 gezielte Begleitung 47
 Gruppendynamik 99
 gutes Leben 100
 Handlungsmacht 292
 Handlungsorientierung 42, 239
 Hochschuldidaktik 76, 78, 242
 Individualisierung 45
 Inklusion 136
 Inquiry Cycle 40
 Interaktivität 72
 Interkulturelle Kompetenz 190, 192
 interkulturelles Dolmetschen 272
 Jugendbeteiligung 168, 247
 Jugendkongress 264
 Jury 246
 Just-Community-Schulen 261
 Kanban 50
 Kinderdorf Pestalozzi 33
 Kinderrechte 80
 Klassengemeinschaft 149
 Klassenrat 68, 70, 106, 234
 Klassenzimmergestaltung 249
 Klimawandel 296, 298
 Kluge Entscheidung 232
 Ko-konstruktives Lernen 149
 Kollaboration 153
 kollegiale Beratung 188
 kommunale Ebene 168, 181
 Kommunikationsfähigkeit 103
 Kompromissfähigkeit 244, 300
 Konfliktbewältigung 212
 Konfliktfähigkeit 103, 215
 Konsens 215
 Konsent 237
 Konstruktion von Normalität 95
 Kooperation 78, 128, 182, 192, 244
 Kooperation (schulübergreifend) 300
 Kreative Methoden 304
 Kreativität 35, 151, 190
 Kriterienkataloge 246
 Kritische Männlichkeit 218
 kritischer Diskurs 124
 kritischer Konsum 167
 Künstliche Intelligenz 123
 Learning for the Future (LfF) 40
 Lebensmitteltransport 296
 Lebenssinn 100
 Lebensweltorientierung 42, 97, 167
 Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung 209
 Lehrpersonenkooperation 188
 Leistungsbeurteilung 242
 Lerncafé 164
 Lernkultur 186
 Lernumgebung 80, 84
 LGBTQIA+ 274, 276
 Lösungskompetenz 33
 Macht 63
 marginalisierte NS-Opfer 110
 Mathemeer 37
 Medienkompetenz 121, 123, 130, 302
 Medienproduktion 302
 Medienscouts 121
 Meinungspluralität 203, 216
 Menschenrechte 80
 Mentoring 162
 Metakognition 74
 Migrationsgesellschaft 268
 Mobbingprävention 65
 moralische Entwicklung 261
 Morgenkreis 68, 134
 Musik 153
 Musikdidaktik 35
 Musiktools 35
 Nachhaltigkeit 294

Parteigründung 207, 289
 Peer-Education 121
 Performance 304
 Perspektivenwechsel 95, 159, 203
 Planspiel 159, 168, 207
 Planungsteam 251
 positive Bildung 37
 Privilegiencheck 104
 Projektarbeit 45, 264
 Projektunterricht 74, 239
 Projektwoche 263
 Pro-und-Kontra-Debatte 97
 Prüfungsgestaltung 242
 Rassismuskritik 267, 271
 Raumgestaltung 151, 185
 Reflexion 100, 302
 Reflexionsheft 104
 Regionalität 296
 Rhetorik 203
 Rituale 134
 Runder Tisch 289
 Schulentwicklung 157, 188
 Schüler:innenfirma 178
 Schüler:innen-Haushalt 251
 Schüler:innenparlament 68, 300
 Schüler:innenzeitung 182
 Schulgemeinschaft 289
 Schulstadt 263
 Schulsystem 207
 Schulveränderung 149
 Scrum 50
 Selbstbestimmung 52
 selbstgesteuertes Lernen 37
 Selbstgesteuertes Lernen 130
 Selbstorganisation 72
 Selbstorganisiertes Lernen (SoL) 47
 Selbstwirksamkeit 232
 Service Learning 84, 294
 Solidarität 99
 soziales Lernen 212
 Sozialgeschichte 76
 Sozialkompetenz 65
 Soziokratie 234, 237
 Stella Folk 155
 Streitschlichter:innen 212
 Stressbewältigung 130
 Studienaustausch 192
 Theaterpädagogik 292, 304, 305
 Theaterprojekt 128, 136, 190, 298
 Themenwahl 45, 249
 Umgang mit Gefühlen 218
 Unsichtbares Theater 305
 Unterrichtsgestaltung 30, 186
 Unterrichtsstörung 95
 Urteilsbildung 209
 VaKE 2.0 97
 Verantwortung 127, 186
 Verschwörungserzählungen 108
 Verstetigung 30
 Vollversammlung 70, 185, 261
 Vorlesewettbewerb 246
 Wahlaufgaben 249
 Wahlentscheidung 251
 Werkstattunterricht 42
 Wertschätzung 106
 Zugehörigkeit 65, 267, 268
 Zukunftsorientiertes Lernen und
 Arbeiten (ZOLA) 294
 Zukunftswerkstatt 33
 Zusammenhalten 164
 Zusammenleben 278
 Zuwanderung 162

