

Joachim Bicheler  
Gudrun Heinrich  
Yvonne Wasserloos  
Júlia Wéber (Hg.)

# Laboratorium Demokratie

Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern



**WOCHEN  
SCHAU**  
**WISSENSCHAFT**

Joachim Bicheler, Gudrun Heinrich,  
Yvonne Wasserloos, Júlia Wéber (Hg.)

Laboratorium Demokratie

Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern



Joachim Bicheler, Gudrun Heinrich,  
Yvonne Wasserloos, Júlia Wéber (Hg.)

# Laboratorium Demokratie

Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge, erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2024

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

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

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Print-ISBN 978-3-7344-1633-0  
PDF-ISBN 978-3-7566-1633-6  
<https://doi.org/10.46499/1949>

# Inhalt

<b>JOACHIM BICHELER, GUDRUN HEINRICH, YVONNE WASSERLOOS, JÚLIA WÉBER</b> Einleitung: Laboratorium Demokratie – Perspektiven und Erkenntnisse . . . . .	7
<b>ALEXANDER WEISS</b> Thesen zur Zukunft der Demokratie – (Wie) lässt sich Demokratie in der Zukunft noch rechtfertigen? . . . . .	20
<b>OLIVER PLESSOW</b> Aus der Geschichte lernen, demokratisch zu denken und zu handeln? – Eine geschichtsdidaktische Reflexion . . . . .	34
<b>CHRISTIAN KLAGER</b> Warum nicht Demokratie? – Demokratiekritik und Mündigkeit . . . . .	47
<b>YVONNE WASSERLOOS, JOSEPHINA STRÖSSNER</b> Musik – ein Ort der Demokratie? . . . . .	60
<b>JUTTA HELM, ANJA SCHWERTFEGER</b> Kinder- und Jugendhilfe: Orte der Förderung demokratischer Partizipationsfähigkeit. . . . .	78
<b>JÚLIA WÉBER, CHRISTINE KRÜGER</b> Die Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Lehre von Sozialer Arbeit . . . . .	90

**JOACHIM BICHELER, GUDRUN HEINRICH**

Demokratiebildung quo vadis? – Theoretische Perspektiven und  
Praxisimpulse aus dem „Rostocker Modell“ zur Stärkung  
von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der  
Lehrer:innenbildung. . . . . 103

**ANDREAS DIETRICH, CHRISTIAN LEISTIKOW**

Berufliche Bildung zwischen Wirtschaftserziehung und Mündigkeit:  
Strukturelle Reflexivität als Grundlage der Gestaltung einer neuen  
Arbeitswelt . . . . .120

**FRANZ KAISER**

Berufsbildung nach Auschwitz – Kritische Gestaltungsfähigkeit als  
unteilbares Bildungsziel in der Demokratie . . . . . 139

**STEFAN EWERT**

University On-Site: Service Learning, Employability, and the  
Sustainable Development of Rural Regions . . . . . 152

**AUTORINNEN UND AUTOREN** . . . . . 163

JOACHIM BICHELER, GUDRUN HEINRICH,  
YVONNE WASSERLOOS, JÚLIA WÉBER

---

## Einleitung: Laboratorium Demokratie – Perspektiven und Erkenntnisse

### Das Netzwerk Bildung und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern

Der vorliegende Band stellt erstmalig aktuelle Arbeitsergebnisse und Perspektiven aus dem Netzwerk Bildung und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern gebündelt zur Diskussion. Im Netzwerk haben sich seit der Gründungssitzung im Juni 2019 am Landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (ZLB) mehr als 30 Wissenschaftler:innen der Hochschule für Musik und Theater Rostock, der Hochschule Neubrandenburg, der Universität Greifswald und der Universität Rostock zusammengeschlossen.<sup>1</sup>

Die Mitglieder aus zahlreichen lehramtsausbildenden Disziplinen sowie der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik teilen die gemeinsame Vision einer demokratischen Kultur an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Dies mag angesichts des § 2 des Hochschulrahmengesetzes (HSR)<sup>2</sup> selbstverständlich oder gar banal klingen. Die herausragende Bedeutung der Menschenwürde und die aus ihr abgeleiteten, unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte sind jedoch auch Gegenstand von Art. 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Des Weiteren gibt der Art. 5 (3) des Grundgesetzes vor: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind

- 
- 1 Die Herausgebenden danken allen Mitgliedern für ihre aktive und konstruktive Mitwirkung an den Aktivitäten des Netzwerks. Aus Platzgründen können hier die einzelnen Personen nicht näher vorgestellt werden. Die Mitgliederprofile sind einzusehen unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/forschung-entwicklung/netzwerk-bildung-und-demokratie/personen/> (Zugriff: 8.9.2023).
  - 2 In § 2 (1) HSR sind die „Aufgaben“ von Hochschulen festgelegt: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. [...]“.

frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ Aus diesen zentralen gesetzlichen Rahmensetzungen erwächst die Verpflichtung zu einer demokratischen Ausgestaltung des Hochschulwesens. Auch sämtliche Schulgesetze der Bundesländer fordern ein demokratisches Handeln ein.<sup>3</sup> Gleichwohl werden in der Praxis der Einrichtungen wie in öffentlichen Debatten in der realen und der virtuellen Welt grundlegende Werte einer pluralen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft tagtäglich angegriffen (Böhmer/Steffgen 2022; Decker et al. 2022; Gille/Jagusch/Chehata 2021; Mecking/Schwartz/Wasserloos 2021; Gille/Krüger/Wéber 2022; Kalletsch/Glittenberg 2021; Thole/Simon/Wagner 2022; Zick/Küpper 2021 u. a.).

Diese deutschlandweiten und globalen Angriffe auf die Demokratie führen uns vor Augen und mahnen uns, Lehrende und Forschende im Hochschulwesen, sie zu keinem Zeitpunkt als eine Selbstverständlichkeit zu nehmen, die – einmal als Herrschaftssystem erkämpft und als Gesellschafts- und Lebensform etabliert – für immer garantiert bleiben muss. „Die Demokratie ist eben, auch das muss uns bewusst sein, nicht das Ende der Geschichte, wie manche optimistisch Anfang der 1990er Jahre geglaubt haben“ (Steinmeier 2023).

Wie lässt sich die über Jahrhunderte erkämpfte liberale und pluralistische Demokratie im aktuellen gesellschaftlichen Wandel und auch im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung in ihren zentralen Kernbeständen erhalten und weiterentwickeln? Diese Frage ist ein zentraler Ausgangspunkt der Initiative des seit 2019 inter- und transdisziplinär tätigen Netzwerks Bildung und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern. Mit dem Netzwerk haben die Mitglieder eine gemeinsame Struktur für eine produktive Zusammenarbeit geschaffen. Im Austausch miteinander und über ihre Forschungen verfolgen sie an ihren jeweiligen Wirkungsstätten im Hochschulbetrieb Ziele wie die Förderung demokratischer Kompetenzen der Studierenden und Lehrenden, die Entwicklung demokratischer Gremien und Organisationsstrukturen sowie die Stärkung

---

3 Beispielsweise gibt der § 2 (1) des Schulgesetzes für Mecklenburg-Vorpommern vor: „Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen wird bestimmt durch die Wertentscheidungen, die im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern niedergelegt sind. Zu ihnen gehört eine Kultur des gegenseitigen Respekts und der wertschätzenden Kommunikation, die die Würde der Schülerpersönlichkeit wie der Lehrpersönlichkeit achtet. Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.“

einer interdisziplinären Demokratieforschung, auch in und für Mecklenburg-Vorpommern. Das Netzwerk verstetigt Diskursräume zur Vernetzung zwischen den beteiligten Hochschulen des Landes und fördert die gemeinsame Arbeit an einer weiteren Professionalisierung der Kernbereiche von Hochschule, Lehre, Forschung und am Transfer von Ergebnissen wissenschaftlicher Arbeiten in die Öffentlichkeit. Das Bestreben, Bildung und Demokratie als gemeinsames Querschnittsthema zu bearbeiten, lässt sich mit den Worten von Oskar Negt auf eine vielzitierte Kurzformel bringen: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010, 13).

### **Die Ringvorlesung „Laboratorium Demokratie – Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern (2022–2023)“ und weitere Aktivitäten des Netzwerks**

Zu den Aktivitäten des Netzwerks gehören regelmäßige Austauschformate sowie Forschungs- und Transferprojekte, die für eine multiperspektivische Bearbeitung aktueller Schwerpunkte genutzt werden. Die multidisziplinären Veranstaltungen, Forschungsprojekte und Publikationen des Netzwerks zielen darauf ab, Demokratiegefährdungen zu benennen sowie sichtbar zu machen und insgesamt demokratisches Handeln und Denken in allen relevanten Bereichen der Hochschulen des Landes weiterzuentwickeln. Regelmäßige Kooperationen finden mit der Landeskoordinierungsstelle Demokratie und Toleranz Mecklenburg-Vorpommern, den Mitgliedern des Beratungsnetzwerks Demokratie und Toleranz Mecklenburg-Vorpommern<sup>4</sup> sowie der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern statt.

Seit April 2023 wird das Forschungsprojekt Radikalisierungsprävention in Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (PRÄViS), finanziert von der Landeskoordinierungsstelle Demokratie und Toleranz sowie der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, als gemeinsames Vorhaben umgesetzt. Das Erkenntnisinteresse dieses Projekts richtet sich auf die Erforschung der Passung von Angeboten außerschulischer Bildungsträger zur Radikalisierungsprävention zu den Bedarfen und Herausforderungen an Schulen. Weitere Projekte und Aktivitäten des Netzwerks zielen auf die Koordination

---

4 Die Internetpräsenz des Beratungsnetzwerks ist einzusehen unter: <https://www.beratungsnetzwerk-mv.de/> (Zugriff: 8.9.2023).

und Kooperation zwischen den Hochschulen zur Etablierung von Strukturen der Antidiskriminierungsarbeit.

Unter dem Titel „Laboratorium Demokratie – Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern“ organisierte das Netzwerk von Mai 2022 bis Januar 2023 eine hybride Ringvorlesung mit elf Einzelveranstaltungen an allen beteiligten Hochschulen.<sup>5</sup> Die Veranstaltungsreihe richtete sich an interessierte Akteur:innen der Demokratiebildung und Studierende. Die Vorträge sowie Diskussionen aus den vier Hochschulen des Netzwerks wurden online gestreamt, Interaktionen mit den Vortragenden waren vor Ort und digital möglich. Die Ringvorlesung wurde durch die Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern und das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern gefördert.

Der vorliegende Band enthält die verschriftliche Form der Vorträge, die im Sinne der gewählten inhaltlichen Klammer einerseits die Hochschullehre als ‚Laboratorium‘ der Demokratie begreift, wo diverse Perspektiven auf Demokratie und die Suche nach geeigneten didaktischen Vermittlungsmöglichkeiten demokratischer Kompetenzen verschiedene Formate von Lehre, Forschung und Transfer hervorbringen. Andererseits richtet sich der Blick auf die Erforschung und Weiterentwicklung von Demokratie im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Das 1990 neu gegründete Land hat heute im Ländervergleich mit ca. 1,6 Millionen Menschen die drittniedrigste Bevölkerungszahl nach Bremen und dem Saarland (Statista 2022) und mit 69 Einwohner:innen pro Quadratkilometer die geringste Bevölkerungsdichte<sup>6</sup> (BMWSB 2021). Das durch ländliche und sogenannte strukturschwache Regionen geprägte Land ist durch die Präsenz von teils parteipolitisch engagierten, aber auch heterogenen und regional differenzierten und zum Teil miteinander stark vernetzten Gruppierungen der extremen Rechten herausgefordert. Als „Experimentierfeld der extremen Rechten“ (Trepzdorf 2017) bedarf es einer umfassenden Präventions- und Interventionsstruktur, welche seit 2006 durch das Landesprogramm „Demokratie und Toleranz gemeinsam stärken“ koordiniert wird (Heinrich/Schmidt 2022).

---

5 Das Gesamtprogramm der Ringvorlesung ist einzusehen unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/forschung-entwicklung/netzwerk-bildung-und-demokratie/ueber-uns/> (Zugriff: 8.9.2023). Der Eröffnungsbeitrag der Ringvorlesung von Hubertus Buchstein ist nicht Teil dieses Bandes. Alle anderen Beiträge stammen von Mitgliedern des Netzwerks.

6 Durchschnittlich leben in Deutschland rund 233 Einwohner:innen pro Quadratkilometer (s. ebd.).

Die Fokussierung auf Mecklenburg-Vorpommern als ein ‚Laboratorium‘ zur Stärkung von Demokratie stellte eine zentrale Perspektive der Ringvorlesung dar, die auch für diesen Band erkenntnisleitend ist. Die Metapher des Laboratoriums mit Bezug auf die Ausgestaltung von Demokratie wurde neuerdings in verschiedenen öffentlichen Kontexten rege diskutiert. So bezeichnete 2021 der gebürtige Rostocker Soziologe Steffen Mau, Lehrbereichsleiter Makrosoziologie an der Humboldt-Universität Berlin, Ostdeutschland als „Laboratorium“, wo „mit Bürgerforen, Runden Tischen, Bürgerräten, bei denen Plätze verlost werden“ experimentiert werde, angesichts der Distanz breiter Teile der Bevölkerung zu den „alten Volksparteien“ (Mau/Rennefanz 2021). Von April bis August 2019 nahm das partizipative *Demokratie-Labor* des Deutschen Historischen Museums in Berlin „die gegenwärtigen gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse in den Blick“, um ein Bewusstsein der Öffentlichkeit dafür zu schaffen, dass Demokratie als „Regierungsform von der Partizipation und dem Engagement aller lebt, von dem kontinuierlichen Aushandeln verschiedener Meinungen und Positionen geprägt wird und sich deshalb beständig weiterentwickelt“ (DHM 2023). Das Institut für Zeitgeschichte München-Berlin (ifZ) veranstaltete ab dem Sommersemester 2022 die über drei Semester dauernde Vorlesungsreihe „Demokratie. Versprechen – Visionen – Vermessungen“ mit zwölf Vorträgen, die „nationalgeschichtliche wie transnationale und globale Zugänge miteinander ins Gespräch [brachten]“ (ifZ 2023). Kiran Klaus Patel, Inhaber des Lehrstuhls für Neuere und Neueste Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München, betitelte seinen im Juni 2022 gehaltenen Vortrag in der Reihe über die demokratische Legitimation des EU-Einigungsprojektes mit „Laboratorium Europa. Der Ort der EU in der Demokratiegeschichte“.

Diese kursorischen Verweise auf die verschiedenen Anliegen von Demokratie als Laboratorium zeigen diesen als einen (potenziellen) Ort für kreative und eigensinnige Versuche, Experimente und Innovationen, von denen Impulse für die gesellschaftliche Weiterentwicklung ausgehen. Allerdings ist der Ort nicht frei von Krisen; Schaffenspausen oder gar Scheitern gehören zum Laboralltag. Wiederum kann das Laboratorium ein Ort sein, wo Anliegen verworfen und neu durchdacht, Bezüge und Ansätze aufs Neue geordnet werden und wo durch innovative, nachhaltige Konzepte bestehende gesellschaftliche Verhältnisse hinterfragbar werden.

## Zu den Beiträgen dieses Sammelbandes

Im ersten Teil des Bandes sind die Beiträge mit einem Fokus auf fachwissenschaftliche Perspektiven versammelt, so die Artikel von Alexander Weiß, Oliver Plessow, Christian Klager, Yvonne Wasserloos und Josephina Strößner sowie von Jutta Helm und Anja Schwertfeger. Im zweiten Teil folgen die Beiträge von Júlia Wéber und Christine Krüger, Joachim Bicheler und Gudrun Heinrich, Andreas Diettrich und Christian Leistikow, Franz Kaiser sowie Stefan Ewert, die Demokratie mit einem stärkeren Fokus aus Perspektiven der Lehre an Hochschulen, Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen diskutieren.

Die Beiträge repräsentieren unterschiedliche disziplinäre Logiken und Fachkulturen des wissenschaftlichen Denkens und Forschens und zeigen somit ein hohes Maß an Heterogenität. Als Gemeinsamkeiten lassen sich historische Herleitungen der Argumentationen nennen: Antidemokratische und autoritäre Herrschaftsverhältnisse sowie Diagnosen zu Krisensymptomen und Herausforderungen der Demokratie werden zur Erkenntnisfolie für die Analyse der Gegenwart herangezogen und vergleichende Perspektiven eingenommen.

Vor dem Hintergrund des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels, der mit einer historischen Transformation der modernen Demokratie einhergeht, wird das Erkenntnisinteresse von Alexander Weiß in seinem einführenden Beitrag von der Frage geleitet, wie vulnerabel oder resilient die Legitimation der Demokratie in der (nahen) Zukunft sein wird. Weiß' „Thesen zur Zukunft der Demokratie“ gehen den Demokratiegefährdungen auf den Grund, die im Zuge der Megatrends Digitalisierung, Klimawandel und Polarisierung je spezifische Angriffsformen auf die kollektiven politischen Ordnungsvorstellungen zeigen – mit weltweiten Folgen. Die schwindende Orientierung an Demokratie als Herrschaftsform im Vergleich zu 1989 sowie ein zunehmendes Desinteresse an politischen Institutionen wird erstens mit Fokus auf den durch die Digitalisierung hervorgebrachten „Angriff auf die instrumentelle Rechtfertigung der Demokratie“ erörtert. Zweitens wird das Element der Rückholbarkeit von Entscheidungsfolgen in einer Demokratie fokussiert, das durch den Klimawandel und den diesem zugeschriebenen „Angriff auf die intrinsische Rechtfertigung der Demokratie“ zur Disposition steht. Schließlich steht der mit der Polarisierung begründete „Angriff auf die minimale Rechtfertigung der Demokratie“ im Fokus. Zur Perspektive, welche Argumente Demokratie als normativ ‚überlegen‘ begründen und wie sich die kollektive Akzeptanz der normativen und institutionellen Kernbestände von Demokratie entwickeln würden, bietet der Beitrag im Schlussteil drei Szenarien, die den offenen Ausgang der Transformation von Demokratie vor Augen führen.

Der Beitrag von Oliver Plessow „Aus der Geschichte lernen, demokratisch zu denken und zu handeln? – Eine geschichtsdidaktische Reflexion“ fokussiert auf die Wechselbezüge von Demokratie und Historischem Lernen. In der Auseinandersetzung mit den 2009 formulierten und zuletzt 2018 aktualisierten, normativen Setzungen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018 [2009]) äußert der Autor als Geschichtsdidaktiker Bedenken vor „einer normativen Überhöhung des Demokratiebegriffs“. Plädierend für eine grundsätzliche kritische Auseinandersetzung über die Freiheit des Denkens und Meinens von Lernenden, die sogar die Möglichkeit beinhalten kann, darf und soll, demokratische Institutionen und Errungenschaften – zumindest vorübergehend – abzulehnen, hinterfragt Plessow die „Nachhaltigkeit wertebildender pädagogischer Interventionen“. Auch geht der Beitrag auf die Genese der deutschen Geschichtsdidaktik ein, die eine Auseinandersetzung mit der Geschichte im Osten und Westen Deutschlands und somit den soziokulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Bildung und Lernen bis heute einbezieht.

Der Aufsatz „Warum nicht Demokratie? Demokratiekritik und Mündigkeit“ von Christian Klager liefert eine kritische Diskussion zur Mündigkeit als höchstes Ziel schulischer Bildung aus der Perspektive der Philosophiedidaktik. Anhand des Vergleichs des gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule in drei Bundesländern leitet der Autor Potenziale der Unterrichtsgestaltung in Mecklenburg-Vorpommern im Bereich der Mündigkeitsförderung ab. In Rückgriff auf Aristoteles und Van Reybrouck plädiert er für einen genuin kritischen Umgang mit der Demokratie, die nur durch mündige Bürger:innen immer neu erkämpft, ausgestaltet und bewahrt werden kann. Eine konsequent eingeforderte Mündigkeit führt – wie ebenso von Plessow beschrieben – zu einem offenen Ausgang von Bildungsprozessen, auch hinsichtlich der Beurteilung von Demokratie. Diese wird (allerdings) im Schlussteil als „beste aller möglichen Staatsformen“ verteidigt.

Mit ihrem Beitrag „Musik – ein Ort der Demokratie?“ gehen Yvonne Wasserloos und Josephina Strößner den Wechselwirkungen von Musik und Demokratie aus musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Perspektive nach. Sie diskutieren anhand der Komposition, Einstudierung und Rezeption ausgewählter Werke Zusammenhänge von musikalischen und politischen Handlungen im öffentlichen Raum. Dabei stellen sie zur Diskussion, wie Musikschaffende als Produzent:innen Demokratiemodelle in Musik umzusetzen versuchen. Ausgehend von heterogenen Konzepten in der westlichen Musik von Joseph

Haydn und Johannes Kreidler wird der Ansatz der Imagination zur Debatte gestellt, in dem es einerseits Demokratie durch Musik symbolisch einzufordern oder zu konsolidieren gilt, andererseits Demokratie durch Komposition oder musikalische Praxis modelliert werden soll. Deutlich wird ebenso, welche Funktionen Musik zur Repräsentation staatlicher oder bürgerlicher Herrschaft übernehmen kann. Musik als Ort der Demokratie wird anhand des transnationalen Projekts „Europe in C“ als Beispiel für partizipatives Musizieren ausgelotet. Die Potenziale und Grenzen zur Gestaltung einer internationalen demokratischen Musikkultur und konsensualen Entscheidungsfindung werden dabei deutlich.

In ihrem Aufsatz „Kinder- und Jugendhilfe: Orte der Förderung demokratischer Partizipationsfähigkeit“ stellen die Autorinnen Jutta Helm und Anja Schwertfeger mit dem Blick aus der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik den normativen Anspruch einer partizipativen und demokratischen Praxis in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zur kritischen Diskussion. Ziel ist es, die größtmögliche Beteiligung sowohl (minderjähriger) Adressat:innen als auch ihrer Angehörigen an Hilfeprozessen zu sichern, die in den letzten Jahren zunehmend rechtlich verankert und 2021 mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz für alle Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe festgeschrieben wurden. Dies impliziert, diese Orte als soziale Räume der Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit und Demokratiekompetenz auszugestalten. Der Beitrag beleuchtet die konflikthaftern Auswirkungen dieser partizipativen Grundlegung der professionellen (sozial)pädagogischen Praxis im Sinne der aktuellen Gesetzeslage, die das bestehende Hierarchiegefälle zwischen Adressat:innen und Nutzer:innen kaum aufheben kann. Nach ausgewählten theoretischen Perspektiven auf Partizipation und Demokratieförderung im sozialpädagogischen Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe und ihren spezifischen Arbeitsfeldern werden Traditionen, Ansätze zur Beteiligung und ihr Förderungspotential hinsichtlich demokratischer Partizipationsfähigkeit in den Blick genommen. Abschließend werden Potenziale ombudschafterlicher Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe herausgestellt, die sich nach einer langen, zivilgesellschaftlich getragenen Phase als neues jugendhilferechtliches Arbeitsfeld ausdifferenzieren.

Júlia Wéber und Christine Krüger leiten den normativen Anspruch der Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Lehre von Sozialer Arbeit anhand von professionstheoretischen Überlegungen her. Ausgehend von einer konstruktiv-lösungsorientierten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen als genuinem Ziel von Wissenschaft und zentralem Interventionsfeld von Sozialer Arbeit werden Antworten auf den sozialräumlichen Kontext in Mecklenburg-Vorpommern bezogen formuliert.

Auch verdeutlicht die Diskussion aktueller empirischer Forschungsbefunde zu studentischen Positionierungen im Phänomenbereich „Rechtsaußen“ aus drei Bundesländern den dringenden didaktisch-methodischen Handlungsbedarf von Hochschullehre zum Thema. Schließlich stellen die Autorinnen mit Verweis auf die eigene Lehrpraxis die Frage, wie sich Rassismus- und Antisemitismuskritik sowie eine Sensibilisierung für Rechtsextremismus als Querschnittsthematiken in der Lehre des BA-Studiengangs Soziale Arbeit verpflichtend verankern lassen.

„Demokratiebildung quo vadis? – Theoretische Perspektiven und Praxisimpulse aus dem „Rostocker Modell“ zur Stärkung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer:innenbildung“ – so der Titel des Beitrags von Joachim Bicheler und Gudrun Heinrich, der die Befähigung angehender Lehrkräfte für die demokratische Gestaltung des Sozialraums Schule als Daueraufgabe der Lehrer:innenbildung fordert. Schule wird dabei als Sozialraum begriffen, in dem Demokratie gelebt und erlebt werden kann, wenn eine demokratische Schulkultur von allen Beteiligten mitgetragen und die Organisation demokratisch gestaltet wird. Ausgehend von dem als „Rostocker Modell“ betitelten Lehrangebot an der Universität Rostock, welches Politische Bildung als Prinzip und Demokratiepädagogik miteinander verbindet, werden Potenziale zur Befähigung Studierender im Sinne einer Vorbereitung auf die Schulpraxis diskutiert. Diese stehen vor der Herausforderung, die im Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern festgelegten Ziele – Mündigkeit, Nachhaltigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Toleranz, Verantwortung für sich und andere – in ihrer (zukünftigen) Praxis umzusetzen. Dabei werden zentrale Begriffe wie Demokratie-Lernen, Demokratiebildung, Demokratieerziehung und Politische Bildung voneinander abgegrenzt und zur Diskussion gestellt.

Andreas Diettrich und Christian Leistikow zeigen mit ihrem Beitrag „Berufliche Bildung zwischen Wirtschaftserziehung und Mündigkeit: Strukturelle Reflexivität als Grundlage der Gestaltung einer neuen Arbeitswelt.“ genuine Spannungsfelder beruflicher Bildung auf, die seit ihren Anfängen in mitunter undemokratische Herrschaftsverhältnisse eingebettet und ökonomischen Zwängen ausgesetzt ist. Der immanente Spagat beruflicher Bildung zwischen „direkte[r] Zulieferfunktion für den Arbeitsmarkt“ und einem normativen Anspruch der „Förderung der persönlichen Entwicklung von Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen“, die „Mündigkeit und Persönlichkeitsentwicklung in einer entwicklungspsychologisch wichtigen Phase beisteuert und einfordert“, verdeutlichen gesamtgesellschaftlich relevante Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsaufgaben beruflicher Bildung und des Forschungs- und Studienge-

biets Wirtschaftspädagogik. Im Artikel wird einerseits der Frage nachgegangen, ob und wie die tradierten Werte und Orientierungen in der beruflichen Bildung in der Arbeitswelt von heute und morgen weiterhin Bestand haben bzw. einer Neuinterpretation bedürfen. Andererseits wird die akademische Ausbildung von Berufsschullehrkräften in den Studiengängen BA und MA Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock dahingehend betrachtet, inwiefern sie die Studierenden befähigt, „strukturelle Reflexivität zu entwickeln“.

Mit dem Beitrag „Berufsbildung nach Auschwitz – Kritische Gestaltungsfähigkeit als unteilbares Bildungsziel in der Demokratie“ stellt Franz Kaiser die Vorbereitung und Professionalisierung angehender Berufsschullehrkräfte im Hochschulstudium auf partizipative Beiträge in einer „lebendige[n] Demokratie“ in den Fokus. Der Verfasser fordert die Entwicklung und Fundierung kritischer Selbstreflexion von Studierenden als eine zentrale Schlüsselkompetenz ein, deren Potenziale angesichts weit verbreiteter Demokratiegefährdungen verdeutlicht werden. Der Aufsatz nimmt Bezug auf die hierarchischen Traditionen der beruflichen Bildung sowie auf die Ansprüche kritischer Bildungstheorie nach dem Nationalsozialismus und zieht aus der Unteilbarkeit des Bildungsanspruchs Konsequenzen für eine aktuelle Orientierung beruflicher Bildung, die nach wie vor am zentralen Ziel: „... daß Auschwitz nicht noch einmal sei ...“ (Adorno 1966, 92) ausgerichtet sein soll. Abschließend zeigt der Autor Konsequenzen für die akademische Lehrpraxis und Forschung in der Berufspädagogik und den damit verbundenen Ansprüchen in der Qualifizierung angehender Lehrkräfte an der Universität Rostock auf.

Stefan Ewert schärft mit seinem Beitrag „University On-Site: Service Learning, Employability, and the Sustainable Development of Rural Regions“ die Perspektiven für eine internationale Diskussion. Anhand des Beispiels der Universität Greifswald diskutiert der Autor Potenziale und Grenzen von Hochschulstandorten als Sozialraum in eher peripheren ländlichen Regionen, denen ein Mangel an zivilgesellschaftlichen Multiplikator:innen für eine demokratische Kultur sowie rechte Tendenzen attestiert werden. Mit der Forderung einer engen Anbindung von ‚Internationals‘ an eine nahe gelegene Hochschule werden Wirkungszusammenhänge von projektbasiertem Lernen, demokratischer Kultur und Employability diskutiert. Der Aufsatz unterbreitet den Vorschlag, eine Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit von graduierten Studierenden mit einer nachhaltigen ländlichen Entwicklung zu verbinden, auch im Sinne der Förderung eines europäischen sowie globalen Zusammenhalts durch Internationalisierung. Anhand des Projekts „Universität vor Ort“, das im Rahmen des Programm „Soziale Dorfentwicklung“ der Bundesanstalt für Landwirtschaft und

Ernährung gefördert wird, erhalten die Leser:innen ein anschauliches Beispiel von Service Learning-Arrangements, deren Ansatz die regionalen Besonderheiten im Osten des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt.

Die diesem Band zugrundeliegende erste Vorlesungsreihe des Netzwerks Bildung und Demokratie lässt sich als ein produktives Dialogformat werten, das ein Sammelbecken bietet, um aktuelle gesamtgesellschaftliche und spezifische, demokratiegefährdende Herausforderungen sozialer sowie pädagogischer Professionen inter- und transdisziplinär mit dem Fokus auf Mecklenburg-Vorpommern zu thematisieren und zu bearbeiten. Dabei konnten gemeinsame Ziele und Schwerpunkte der Beteiligten identifiziert sowie gefestigt werden. Zugleich führten divergierende Perspektiven sowohl zu einer konstruktiven Fundierung der eigenen Positionierung als auch zur Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Ansätze.

Unser Dank als Herausgebende gilt allen an der Ringvorlesung inhaltlich wie technisch Beteiligten, den Vortragenden bzw. Autor:innen des vorliegenden Bandes sowie allen Kolleg:innen, die sich an den bisherigen Diskursen im konstruktiven Rahmen des Netzwerks beteiligt und die Ringvorlesung mit ihren Ideen und Vorschlägen bereichert sowie organisatorisch unterstützt haben. Auch danken wir dem Wochenschau Verlag für die vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit hinsichtlich der Konzeption und Redaktion dieses Bandes. Ebenso gilt unser Dank der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, die nicht nur die Ringvorlesung, sondern auch den Druck des Bandes finanziell und ideell unterstützt hat. Danken möchten wir außerdem der Hochschule für Musik und Theater Rostock, durch deren finanzielle Unterstützung (Rest-Berufungsmittel von Yvonne Wasserloos) die Publikation als Open Source im Gold Standard ermöglicht wurde. Nicht zuletzt danken wir dem studentischen Team der Arbeitsstelle Politische Bildung und Demokratiepädagogik der Universität Rostock sehr herzlich, das die Ringvorlesung und die Erstellung dieses Sammelbandes tatkräftig unterstützt hat.

Rostock/Salzburg/Neubrandenburg, im September 2023

Joachim Bicheler, Gudrun Heinrich, Yvonne Wasserloos, Júlia Wéber

## Literatur

- ADORNO**, Theodor, W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt/M. 1971, S. 92–109.
- BMWSB** – Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (2021): Deutschlandatlas. Berlin. Online: <https://www.deutschlandatlas.bund.de/DE/Karten/Wo-wir-leben/006-Bevoelkerungsdichte.html> (Zugriff 23.8.2023).
- BÖHMER**, Matthias/Steffgen, Georges (Hg.) (2022): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Wiesbaden.
- DECKER**, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hg.) (2022): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen.
- DHM** – Deutsches Historisches Museum (2023): Demokratie-Labor. Online: <https://www.dhm.de/ausstellungen/2019/demokratie-2019/demokratie-labor/> (Zugriff: 29.8.2023).
- GILLE**, Christoph/Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hg.) (2021): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Arbeitsfelder – Handlungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel.
- GILLE**, Christoph/Krüger, Christine/Wéber, Júlia (2022): Einflussnahmen der extremen Rechten – Herausforderung für die Soziale Arbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Weinheim/Basel.
- HEINRICH**, Gudrun/Schmidt, Ute (Hg.) (2022): Demokratie gemeinsam stärken! Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern. Landeszentrale für Politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern. Weinheim/Basel.
- IFZ** – Institut für Zeitgeschichte (2023): Demokratie. Versprechen – Visionen – Vermessungen. Eine Vorlesungsreihe des IfZ. Online: <https://www.ifz-muenchen.de/aktuelles/themen/demokratie-versprechen-visionen-vermessungen> (Zugriff: 3.2.2024)
- KALETSCH**, Christa/Glittenberg, Manuel (2021): Antisemitismus an Schulen – erkennen und handeln. Frankfurt/M.
- KRÜGER**, Christine/Küpper, Beate/Boeckh, Jürgen (2023): Bereitet die Ausbildung auf antidemokratische Tendenzen in der Praxis des Sozialwesens vor? Einschätzungen von Studierenden. Sozialmagazin 3–4/2023, S. 44–51.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK]** (2018 [2009]): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss vom 6.3.2009 i.d.F. vom 11.10.2018).
- MAU**, Steffen/Rennefanz, Sabine (2021): Ein Laboratorium der Demokratie. Online: <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/331487/ein-laboratorium-der-demokratie/> (Zugriff: 11.9.2023).
- MECKING**, Sabine/Schwartz, Manuela/Wasserloos, Yvonne (Hg.) (2021): Rechtsextremismus – Musik und Medien. Göttingen.
- NEG**, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

- STATISTA** (2022): Bevölkerung – Anzahl der Einwohner in den Bundesländern in Deutschland am 31. Dezember 2022. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71085/umfrage/verteilung-der-einwohnerzahl-nach-bundeslaendern/> (Zugriff: 23.8.2023).
- STEINMEIER**, Frank-Walter (2023): Rede von Bundespräsident Dr. Frank-Walter Steinmeier bei der Übergabe der Empfehlungen der Expertenkommission Paulskirche am 21. April 2023 in Berlin. In: Bulletin der Bundesregierung, Nr. 45–2 vom 25. April 2023. Online: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975954/2186524/f2148e360dd6b136a36f785ce2b30de2/45-2-bpr-paulskirche-data.pdf?download=1> (Zugriff: 8.9.2023).
- THOLE**, Werner/Simon, Stephanie/Wagner, Leonie (2022): Neue Rechte, Rechtspopulismus und Soziale Arbeit. In: Sozial Extra 4/2022, S. 244–250. Online: <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00501-3> (Zugriff: 8.9.2023).
- TREPSDORF**, Daniel K. W. (2017): Mecklenburg-Vorpommern 2017. Kontinuitäten und neue exemplarische Entwicklung. Online: [www.belltower.news/mecklenburg-vorpommern-2017-kontinuitaeten-und-neue-exemplarische-entwicklung-46398/](http://www.belltower.news/mecklenburg-vorpommern-2017-kontinuitaeten-und-neue-exemplarische-entwicklung-46398/) (Zugriff: 13.9.2023).
- ZICK**, Andreas/Küpper, Beate (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter. Bonn.

## Thesen zur Zukunft der Demokratie

### (Wie) lässt sich Demokratie in der Zukunft noch rechtfertigen?

*Abstract: Sowohl quantitativ als auch qualitativ ist ein Rückgang der Demokratie in den letzten beiden Jahrzehnten zu beobachten. Globale Megatrends wie Digitalisierung und Klimawandel könnten diese Entwicklung noch verstärken. Die Auswirkungen solcher Megatrends auf Demokratie selbst wird schon vielfach untersucht, aber die Folgen für normative Rechtfertigungen von Demokratie werden in der Demokratietheorie bisher kaum wahrgenommen und reflektiert. Dies wird hier begonnen, und der Artikel mündet in drei Szenarien zur Zukunft der Demokratie als (normative) Idee.*

### Einleitung: Die Gegenwart der Demokratie

Die Gegenwart und jüngere Vergangenheit der Demokratie<sup>1</sup> geben zu einiger Besorgnis Anlass. Wenn wir zunächst Demokratie als Herrschaftsform auf globaler Ebene ansehen, dann wird deutlich, dass in den letzten beiden Dekaden die Demokratie an Boden verloren hat. Der Democracy Report des Varieties of Democracy Institutes (V-Dem) von 2022 bemerkt: „The level of democracy enjoyed by the average global citizen in 2021 is down to 1989 levels – the last 30 years of democratic advances are now eradicated“ (V-DEM 2022, 6), und „The number of liberal democracies is down to 34 in 2021. There have not been so few since 1995 – over 26 years ago“ (V-DEM 2022, 12). Hinter dieser empirischen Messung der weltweiten Verbreitung von Demokratie steht eine berühmte Beobachtung, die Samuel P. Huntington Anfang der 1990er Jahre getätigt hat (vgl. Huntington 1991). Er hat drei historische Wellen der Demokratisierung seit dem 19. Jahrhundert identifiziert, in denen jeweils erfolgreiche Demokratisierungen dazu führten, dass die globale Zahl der Staaten mit demokratischen Regierungsformen anwuchs. Die dritte Welle habe von der Nelkenrevolution in Portugal 1974 über die 1980er Jahre mit Demokratisierungen in Lateinamerika,

---

1 Ich beziehe mich im Text weitgehend auf Demokratie als staatliche Herrschaftsform.

einigen Ländern Afrikas (etwa Südafrika) und Ostasiens (etwa Südkorea und Taiwan) bis zur Transformationsphase in Mittel- und Osteuropa gereicht. Allerdings ist danach nicht etwa das Zeitalter der liberalen Demokratie als das „Ende der Geschichte“ (Francis Fukuyama 1992) angebrochen. Vielmehr ist seit Beginn des 21. Jahrhunderts das zu beobachten, was Huntington neben den Wellen der Demokratisierung auch erkannte: eine Welle der Entdemokratisierung. Die dritte Welle der Entdemokratisierung, in der Forschung als „democratic backsliding“ bezeichnet, führt zur weltweit quantitativen Abnahme von Demokratie. Diese ‚dritte Gegenwelle der Demokratisierung‘ wird vom Forschungsinstitut Varieties of Democracy (V-Dem) und anderen Forschungseinrichtungen seit ca. 2004 weltweit beobachtet.

Aber auch qualitativ wird dieser Befund virulent: die meisten – nicht alle – Demokratien haben an messbarer Demokratiequalität verloren. Einerseits geht dies auf das Konto sogenannter illiberaler, zumeist junger und unvollständig entwickelter Demokratien, aber andererseits, und dies macht den Befund für uns noch belastender, betrifft der Qualitätsverlust auch viele etablierte liberale Demokratien der westlichen Welt. Unter dem Label der „Postdemokratie“ (Colin Crouch 2004 und Jacques Rancière 1997) und im Anschluss daran in mehreren Krisendebatten über Demokratie seit den 1990er Jahren wird umfassend erörtert, was in etablierten, lange bestehenden Demokratien zunehmend fehlschlägt. In den letzten Jahren ist darüber hinaus viel über ein mögliches Ende von Demokratie publiziert worden (Diamond 2020; Levitsky/Ziblatt 2018; Manow 2020; Runciman 2019; Schäfer/Zürn 2021). Am Ende stellt sich die Frage, welche Erwartungen für die Zukunft sich aus den Befunden und Theorien der Gegenwart ergeben. Können wir überhaupt eine Zukunftsprognose wagen?

### **Was können wir über die Zukunft sagen?**

Zur Zukunft kann die Wissenschaft eigentlich nur in drei Varianten etwas sagen, als Prognose, als Szenario oder als Spekulation: In den Naturwissenschaften kennen wir Prognosen über Kausaleffekte unter Ausblendung anderer möglicher Kausalitäten in Laborsituationen. In den Sozialwissenschaften wird dieses Vorgehen als Extrapolation, also die Weiterführung einer beobachtbaren Zeitreihe in die Zukunft – auch unter Ausblendung anderer möglicher Kausalitäten – durchgeführt. Die notwendige Ausblendung ist aber so umfassend, dass Prognosen eigentlich kaum wahrscheinliche Zukünfte abbilden können. Man kann nur aussagen, wie eine bekannte Entwicklung weitergeführt wird. Über Veränderungen in der Zukunft kann damit nichts gesagt werden. Dies soll aber mit der Szenariotechnik geschehen: Zahlreiche und multidimensionale mögli-

che Entwicklungen werden so gebündelt, dass sich für die Zukunft unterscheidbare komplexe Szenarien erkennen lassen. Schwierig wird dies allerdings dann, wenn man erkennt, dass eine jeweilige Gegenwart oft durch Ereignisse oder Entwicklungen geprägt wird, die man in der Vergangenheit für relativ unwahrscheinlich hielt, so dass man sagen kann: Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird die Zukunft durch sehr unwahrscheinliche Entwicklungen geprägt. Um dies mitzuberücksichtigen, wird in der Szenariotechnik von ‚Wild Cards‘ gesprochen, also so etwas wie Ereigniskarten im Spiel der Gesellschaftsentwicklung. Was aber auf diesen Ereigniskarten steht, ist Gegenstand von Spekulation und damit eigentlich ein Zugriff auf die Zukunft, den man kaum noch wissenschaftlich nennen kann, um den aber auch – so das Dilemma – keine Befassung mit der Zukunft herumkommt, denn, wie Niklas Luhmann kontinuierlich angemerkt hat: die Zukunft ist radikal offen (vgl. Luhmann 1992, 129–147).

Die Zukunft der Demokratie war bereits oft Gegenstand der Demokratieforschung und der Politischen Theorie. Von düsteren Annahmen, etwa über den Untergang der Demokratie in der BRD (vgl. Jaspers 1966), bis zur euphorischen Erwartung ihres unaufhaltsamen Siegeszuges (vgl. Fukuyama 1992) gab es sowohl Äußerungen über Demokratie(n) in einzelnen Ländern als auch über die Idee der Demokratie. Immer wieder und zunehmend in diesem Jahrtausend wird die Demokratie als krisenbehaftet beschrieben, und ihre Robustheit (Resilienz) angesichts multipler Krisen ist unklar.

Ich möchte genau hier anschließen und im Folgenden fragen, ob wir die Chance haben, Demokratie angesichts ‚wahrscheinlich absehbarer‘ (s.o.) globaler Megatrends noch in ähnlicher Weise zu rechtfertigen, wie wir dies aus den zentralen Rechtfertigungsnarrativen der Demokratietheorie kennen, also: Wie vulnerabel oder resilient ist die Rechtfertigung der Demokratie in der Zukunft? Ich frage also nicht, ob die Demokratie als Herrschaftsform überleben wird, sondern ob wir Demokratie noch aus ähnlichen oder identischen Gründen für normativ ‚überlegen‘ halten können. Damit folge ich einem Ansatz, der davon ausgeht, dass Rechtfertigung von Demokratie überhaupt Veränderungen in der Wirklichkeit wahrnehmen muss, um zu sinnvollen Aussagen zu gelangen (vgl. Busen/Weiß 2022). Dabei wird sich zeigen, dass die Megatrends bereits bestehende Sollbruchstellen innerhalb unserer Rechtfertigung von Demokratie immens belasten werden. Ob dies dazu führt, dass die Menschen in der Zukunft sich normativ von Demokratie, wie wir sie heute kennen, verabschieden werden, ist eine Frage, die nicht sicher beantwortet werden kann, aber am Ende werden Szenarien benannt, die verschiedene Wege aufzeigen.

Bei der Auswahl der behandelten Megatrends ist keine Vollständigkeit beabsichtigt – es bestehen viel mehr Trends und Krisenherde, als hier besprochen werden. Allerdings sind diejenigen Trends benannt, die in der Öffentlichkeit und Wissenschaft oft angeführt werden, ohne dass die Auswahl systematisch begründet wird.

## Demokratie und ihre Rechtfertigungen

Als Rechtfertigungen von Demokratie verstehen wir Antworten auf die Frage, warum Demokratie eine ‚gute‘ Idee ist und warum sie anderen politischen Ordnungsvorstellungen vorzuziehen sei. Der Plural verweist darauf, dass wir zahlreiche Antworten auf diese Frage kennen. Sie werden in drei Gruppen von Rechtfertigungsmodi eingeteilt:

- A. Die instrumentellen Rechtfertigungen: Hier wird Demokratie als ein gutes (bzw. das beste) Instrument zur Erreichung eines (von der Demokratie selbst verschiedenen) Ziels bewertet. Je nach konkreter Ausrichtung wird hier Demokratie zum Beispiel als gutes Mittel zur Erreichung von Freiheit, zur Verwirklichung von Menschenrechten oder Gerechtigkeit oder zur Verhinderung von Hungersnöten oder Klimawandel gerechtfertigt.
- B. Die intrinsischen Rechtfertigungen: Hier wird Demokratie, ungeachtet der Bewertung von Folgen, als Verwirklichung erwünschter Ideen, Prinzipien oder Werte verstanden, etwa als beste Realisierung von Freiheit und Gleichheit.<sup>2</sup> Wer Freiheit für einen Wert hält und sieht, dass Demokratie die Idee der Freiheit bestmöglich verkörpert, der hält entsprechend Demokratie für intrinsisch gerechtfertigt.
- C. Die reflexiven bzw. minimalen Rechtfertigungen: Auf einer anderen logischen Ebene als die anderen beiden Rechtfertigungen wird hier argumentiert, dass Demokratie einen minimalen Kern aufweist, der für die normative Wünschbarkeit der Demokratie und ihrer Verbesserung über die Zeit sorgt. Um Demokratie so zu rechtfertigen, muss man ihre

---

2 In der instrumentellen Rechtfertigung war auch schon auf Freiheit verwiesen worden (und hätte auch auf Gleichheit verwiesen werden können). Der Unterschied besteht darin, dass in einer instrumentellen Rechtfertigung bewertet wird, ob Demokratie Freiheit bewirkt, während in einer intrinsischen Rechtfertigung angenommen wird, dass Demokratie Freiheit verkörpert.

Mechanismen und Verfahren heranziehen und an ihnen zeigen, was in einer Demokratie ‚besser‘ läuft als in anderen Regimen.

Das Hauptanliegen dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, dass alle drei Rechtfertigungsmodi durch bereits begonnene und in der Zukunft sehr wahrscheinlich verstärkt bestehende globale Megatrends beeinträchtigt werden, so dass es in der Zukunft schwerer wird, Antworten auf die Frage zu finden, warum Demokratie eine gute Idee ist. Dies soll relativ unsystematisch und exemplarisch an nur drei Megatrends gezeigt werden.

### **Digitalisierung und der Angriff auf die instrumentelle Rechtfertigung der Demokratie**

Digitalisierung ist einerseits ein eher technisches Phänomen und in diesem Sinne vielleicht mit der Erfindung des Buchdrucks vergleichbar, der weitreichende Auswirkungen auf gesellschaftliche Bildungsprozesse hatte. Andererseits ist Digitalisierung aber eine Entwicklung, die alle Bereiche der Gesellschaft und Kultur verändert. Insofern ist sie vielleicht mit dem Kapitalismus vergleichbar. Es scheint nicht übertrieben zu erwarten, dass die Digitalisierung die Welt so tiefgreifend verändern wird wie Buchdruck und Kapitalismus zusammengekommen – wenn man sie als eine Transformation aller Bereiche der Gesellschaft versteht (vgl. Stalder 2016; Reckwitz 2019): Sie verändert etwa über die Entwicklung der Künstlichen Intelligenz (vgl. Tegmark 2017) das Selbstbild von Individuen und über soziale Medien unsere Kommunikation. Zudem wird jedes Politikfeld einer digitalen Transformation unterzogen, von digitalen Versicherungen im Gesundheitssystem, digitaler Ökonomie, Agrarwirtschaft über Kunst, Religionsausübung, das Rechtssystem und Sport – in jedem Bereich der Gesellschaft (in einigen bereits mehr, in anderen zur Zeit noch weniger) werden tradierte Prozeduren, Akteurskonstellationen und Erwartungen durch das Eindringen digitaler Anwendungen transformiert. Zudem ist auch die Politik selbst dieser Transformation unterworfen, indem Wahlkämpfe, parlamentarische Kommunikation, Zeittaktung und öffentliche Kommentierung von Politik erheblich verändert werden. Insgesamt bedeutet dies für die Demokratie, dass eine digitalisierte Politik und digitalisierte Politikfelder in einer digitalisierten Gesellschaft mit digitalisierten Individuen funktionieren müssen. Die Effekte der Digitalisierung in jeder dieser vier Dimensionen wirken zudem aufeinander, so dass höchst komplexe interdependente und emergente Effekte entstehen.

Innerhalb der zahlreichen Transformationseffekte durch Digitalisierung sei hier ein – allerdings mutmaßlich zentraler und in seiner Wirkung besonders weit-

reichender – Effekt herausgegriffen, um an ihm zu demonstrieren, wie durch neue Wirklichkeiten alte Rechtfertigungen von Demokratie affiziert werden. Shoshana Zuboff (Zuboff 2019) hat beschrieben, wie durch plattformbasierte Big-Data-Ökonomie der Kapitalismus selbst durch Digitalisierung in eine neue Phase gelangt: Das, was sie ‚Überwachungskapitalismus‘ (‚surveillance capitalism‘) nennt, baut darauf auf, dass Plattformen wie Google, Facebook (zur Zeit von Zuboffs Veröffentlichung noch vor der Umbenennung in Meta) und andere ihr Produkt – Suchergebnisse oder soziale Vernetzung – nicht direkt verkaufen, sondern gegen Datenübermittlung ihrer Kund:innen eintauschen (vgl. Zuboff 2019). Für diese Daten entstehe zunehmend, so die These Zuboffs, ein Markt. Zunächst sei jedoch nicht absehbar gewesen, worin eigentlich das Geschäftsmodell der Plattformen bestehe, die ja (z.B. Google und Facebook) darauf verzichtet haben, ihre Produkte gegen Geld oder in einem Abosystem zu monetarisieren. Zuboff verfolgt den Weg hin zum Überwachungskapitalismus in seinen Stufen (ebd.).

Google und andere hätten zunächst ihre Algorithmen dazu verwendet, um aus vergangenen Suchanfragen auf zukünftige Suchanfragen zu schließen („Wer dies suchte, suchte auch ...“). Mit komplexeren Nutzer:innenprofilen wurde aus vergangenen Suchanfragen allgemeines Onlineverhalten ermittelt und in personalisierte Onlinewerbung umgewandelt („Wer dies suchte, kaufte auch online diese Bücher oder Flüge und bekommt deshalb Werbung dafür“). Schließlich wurde die Mustererkennung für die selbstlernenden Algorithmen und die unterstützende künstliche Intelligenz so umfassend, dass von Onlineverhalten auf Verhalten in der analogen Welt geschlossen werden konnte („Wer xy im Internet tut, bezahlt pünktlich Kreditraten, wählt Partei a und hat Freizeitverhalten f“). Im Zuge dieser Prognosekompetenz der Plattformen kann schematisch kollektives Verhalten und auch individuelles Verhalten erheblich besser prognostiziert werden als mit analogen Schemata. So könnten etwa Krankenversicherungen sehr viel individueller eine realistische Risikoeinschätzung vornehmen als mit so groben Daten wie Geschlecht, Alter, Beruf und Anamnesegeschichte.

Zurück zur Demokratietheorie: Eine berühmte Rechtfertigung von Demokratie von John Stuart Mill (und in ähnlicher Weise später bei Amartya Sen 1982) besagt, dass Demokratie dadurch überlegen sei, dass sie besser gesellschaftliche Wirklichkeit wahrnehmen könne (vgl. Mill 2013). Weil es für Bürger:innen in Demokratien sowohl gefahrlos als auch lohnenswert ist, öffentlich Probleme und Missstände bekanntzugeben, erfahren Regierungen früher und akkurater aufkommende Problemlagen als in Autokratien, in denen Bürger:innen eingeschüchtert oder apathisch verbleiben und ihre Regierungen nicht mit diesen wichtigen Informationen versorgen. Entsprechend – so Sens

Variante dieser Rechtfertigungen – könnten Demokratien wahrscheinlicher Katastrophen wie Hungersnöte vermeiden (vgl. Sen 1982).

Was passiert aber, wenn Google uns besser kennt als unsere demokratische Regierung – oder sogar wir uns selbst? Das chinesische Social Credit System mit seinen eigenen Plattformen wird, wenn es zukünftig als zentrales Regierungswerkzeug ausgebaut wird, genau dies leisten: Durch Big Data und algorithmusbasierte Erfassung von Verhalten auf der Mikroebene schwindet der epistemologische Vorsprung der Demokratie. Wenn Google und andere aber den komparativen Vorteil der Demokratie auch ohne Demokratie und sogar mutmaßlich erheblich viel besser realisieren können, dann fällt diese Rechtfertigung von Demokratie weg, wenn es der chinesischen Regierung dann auch ohne Demokratie gelingt, eine epistemologisch hervorragende Perspektive auf die chinesische Gesellschaft zu haben. Dass sie genau dadurch ihre Autokratie gegen Demokratisierungsbestrebungen stabilisieren kann, ist eine weitere Ironie der Geschichte.

### **Klimawandel und der Angriff auf die intrinsische Rechtfertigung der Demokratie**

Über normative Problematiken hinsichtlich des Klimawandels und seiner Auswirkungen auf Demokratie sind in jüngerer Zeit wichtige und spannende Beiträge verfasst worden, die etwa die Frage der Generationengerechtigkeit (Campos 2021), Fragen politischer Verantwortung (Sardo 2023) oder das Verhältnis von Legitimität und Sicherheits- bzw. Überlebensbedarf (Mittiga 2022) behandeln. Hier soll ein zusätzliches, die Rechtfertigung von Demokratie direkt betreffendes Problem des Klimawandels angeführt sein. Spezifisch für Demokratie, auch im Vergleich zu anderen Herrschaftsformen, ist die Zumutung, eine Politik, die gegen die eigenen Interessen und Präferenzen gerichtet ist, zu ertragen und sogar legitim zu finden, wenn sie auf legitime Weise zustande gekommen ist. Diese prozedurale Dimension der Demokratie hat wiederum zwei Aspekte: Der Fairnessgedanke zwingt uns erstens dazu, Entscheidungen, die nach Regeln entstehen, auf die wir uns zuvor geeinigt haben, als legitim zu akzeptieren, auch wenn wir gerne andere Entscheidungen hätten. Zweitens hilft uns die Aussicht, in der Zukunft einmal Entscheidungen, wie wir sie gerne hätten, zu bewirken, die gegenwärtigen anderen Entscheidungen zu ertragen. Hans Kelsen hat dieses Argument in „Vom Wesen und Wert der Demokratie“ ausgearbeitet und gefolgert, dass möglichst geringe (und eben nicht etwa: möglichst große) Mehrheiten ein besonders guter Ausdruck des Werts der Freiheit in der Demokratie seien, weil bei geringen Mehrheiten die Aussicht,

dass in der Zukunft die Mehrheiten wechseln und man selbst in der Position der Mehrheit sei, besonders realistisch sei (vgl. Kelsen 2018). In dieser Zukunft könne man also die eigenen Präferenzen verwirklichen und durch andere Entscheidungen die Wirklichkeit gestalten. Dahinter steht die – immer schon fiktive – Vorstellung, man könne Entscheidungen revidieren und ihre Konsequenzen zurückholen. Das Moment der Reversibilität wird etwa auch bei Richard Münch zum konstitutiven Element einer Rechtfertigung von Demokratie (vgl. Münch 1993). Wir ertragen die spezifische Zumutung der Demokratie (nämlich, dass wir Entscheidungen, die wir nicht wollen, trotzdem legitim finden müssen) auch, weil wir Entscheidungen für reversibel halten.

Wie unschwer zu erkennen ist, kann man diese Fiktion der Rückholbarkeit aus philosophischer Perspektive insgesamt problematisch finden. Wie sollen Folgen von Entscheidungen (vollständig!) rückholbar sein? Dennoch gehört das Versprechen des Wechsels von Politikausrichtungen durch Wahlergebnisse zum normativen Kern von Demokratie. Wenn ich für geringere Steuern bin, dann verspricht die Demokratie, dass es möglich sei, bei der nächsten Wahl eine Regierung ins Amt zu setzen, die die Steuern senkt – und die Demokratie fordert im Gegenzug, dass ich die hohen Steuern der Gegenwart eben wegen des Versprechens der Rückholbarkeit ertrage.

Spätestens aber mit dem Klimawandel entsteht eine Situation, in der die Fiktionalität von Rückholbarkeit immer offensichtlicher wird. Die in Entwicklungsmodellen des Weltklimas bezeichneten Kippelemente beschreiben ja genau das: Wenn ein solches Kippelement erreicht wird, dann geschehen Ereignisse, die in einer die Reichweite menschlichen Handelns berücksichtigender Perspektive nahezu nicht mehr umkehrbar sind (vgl. Albert 2023). Wenn in einer Gegenwart also Regierungen Entscheidungen fällen, die dazu führen, dass solche Kippelemente eintreten, dann ist dies durch zukünftige Wahlentscheidungen nicht mehr rückholbar, und genau damit entfällt ein zentrales Versprechen der Demokratie. Auf Basis dieser Betrachtungen wird zumindest erkennbar (es geht mir hier nicht um Bewertung!), in welchem Dilemma etwa die Letzte Generation steht, der das Vertrauen auf die Rückholkraft der Demokratie kaum zur Verfügung steht. Es ist schlichtweg weniger erkennbar, wie die intrinsische Rechtfertigung von Demokratie ohne das Element der Rückholbarkeit von Entscheidungsfolgen noch funktionieren soll.

## **Polarisierung und der Angriff auf die minimale Rechtfertigung der Demokratie**

Der dritte Megatrend knüpft an gesellschaftsverändernde Effekte des ersten Trends, der Digitalisierung, an, bezieht sich aber auf ein davon verschiedenes Feld von Auswirkungen und berührt unsere Rechtfertigung von Demokratie an einer anderen Stelle. Einige Schlagworte haben in jüngerer Zeit eine Tendenz bezeichnet, die Zweifel aufkommen lassen, ob die gesellschaftliche Einbettung von Demokratie auf Dauer stabil ist oder ob sich die Gesellschaft gewissermaßen aus ihrer demokratieaffinen Konstitution hinausbewegen könnte. Dazu gehören Phänomene wie u.a. Populismus (vgl. Muno/Pfeiffer 2021), Polarisierung (vgl. Roose/Steinhilper 2022) und Postfaktizität (vgl. van Dyk 2021). In den Pluralismustheorien der Demokratie (Ernst Fraenkel, Robert Dahl, auch der späte John Rawls) wurde gesellschaftlicher Pluralismus als nicht hintergebares Faktum moderner Gesellschaften und als Voraussetzung von Demokratie verstanden. Daran wurde aber die Frage geknüpft, welches Ausmaß von Pluralismus noch ungefährlich für eine Demokratie sei, denn es wurde stets angenommen, dass es ein Übermaß an gesellschaftlicher Heterogenität für die Demokratie geben könne. Fraenkel sah die Mindestanforderung in einem „nicht-kontroversen Sektor“, über dessen Inhalte sich alle, trotz ansonsten bestehender Uneinigkeit, verständigen können müssten (vgl. Fraenkel 1964). Dahl forderte Einvernehmen über die zentralen Elemente von Demokratie (vgl. Dahl 1998), und Rawls plädierte für einen ‚vernünftigen Pluralismus‘ (‘reasonable pluralism‘), womit eine hinreichend gleiche normative Ausrichtung und Vernunftorientierung der Teilnehmer:innen des Pluralismus gemeint war (vgl. Rawls 2003).

Wenn nun nicht nur normative Uneinigkeit in modernen Gesellschaften besteht, etwa über Fragen, was gerecht sei, was erstrebenswerte Ziele und was gute Mittel dafür seien, sondern auch kognitive Uneinigkeit darüber, was Demokratie sei, wer zu unserer Demokratie gehöre und ob Verfahren in unseren Institutionen hinreichend fair sind, um ihre Ergebnisse als legitim akzeptieren zu können, dann wirken Fliehkräfte auf den Kern der Demokratie selbst ein, an deren Wirkungen sie zerbrechen kann.

Diese Tendenz betrifft eine Rechtfertigung von Demokratie, die eigentlich den Vorteil hat, so minimal formuliert zu sein, dass sie weitgehend akzeptiert und von verschiedenen Demokratietheorien unterstützt wird, wenn sie auch zuweilen für nicht ausreichend gehalten wird. Joseph A. Schumpeter hat den Vorteil von Demokratie nicht mehr in einer Verwirklichung des Gemeinwohls, das er für einen metaphysischen und irrealen Begriff hielt, gesehen, sondern in der Möglichkeit, aus konkurrierenden Politikangeboten auswählen zu können

und dabei gleichzeitig die Chance zu haben, unliebsame Machthaber:innen aus dem Amt wählen zu können (vgl. Schumpeter 2005). Dieser ‚Abwahlmechanismus‘, also die Möglichkeit auch korrupte und schlechte Regierungen und Funktionseleiten ohne Blutvergießen und Bürgerkrieg absetzen zu können, unterscheidet die Demokratie sowohl von historischen Vorläuferregimen wie der Monarchie mit ihren Erbfolgekriegen als auch von modernen Alternativen wie Autokratien. Diese minimale Rechtfertigung von Demokratie (vgl. auch Przeworski 1999) sieht also den Vorteil von Demokratie nicht darin, dass sie stets bessere Regierungen ins Amt bringt als Autokratien, sondern darin, dass diese wieder entfernt werden können: Donald Trump und Boris Johnson sind durch die demokratischen Wahlen in der Herrschaftsform der Demokratie nicht verhindert worden, aber im Gegensatz zu Xi Jinping und Wladimir Putin sind sie nicht mehr im Amt.

Damit dieser gar nicht so minimale, sondern herausragend wichtige Vorteil von Demokratie aber zum Tragen kommt, ist die gemeinsame Akzeptanz von Wahlergebnissen unter der wiederum gemeinsamen Annahme, dass die Wahl fair verlaufen ist, unabdingbar. Die Akzeptanz der Wahl ist das normative Zentrum dieser Rechtfertigung von Demokratie (zu allen Aspekten von Vertrauen in Wahlen vgl. das Electoral Integrity Project und seine Arbeiten<sup>3</sup>). Tendenzen, die vor und nach Wahlen den Verdacht streuen und nähren, dass Wahlen nicht fair verlaufen, sind in Regimen, in denen Wahlen tatsächlich nicht fair verlaufen, aufklärerisch und hilfreich – in bzw. für Demokratien sind sie eine Katastrophe. Der durch Trump unterstützte Sturm auf das Kapitol in den USA 2021 und ein vergleichbares Ereignis in Brasilia im Jahr 2023 sind dabei nur die sichtbare Spitze des Eisbergs, dessen viel größere Masse unter Wasser in der mutmaßlich zunehmenden Aushöhlung der Wahrscheinlichkeit hinreichend gemeinsamer oder zumindest hinreichend gleich akzeptierter epistemischer Perspektiven auf alle möglichen politischen Ereignisse, und darunter eben auch auf Wahlen, besteht. Wenn dadurch aber der Zusammenhang von Demokratie und sicher zu erwartender Möglichkeiten gewaltfreien Eliten- und Regierungsaustausches brüchig wird, verliert die Demokratie auch diesen komparativen Vorteil und die damit verbundene zentrale Rechtfertigung von Demokratie als Herrschaftsform, die Flexibilität mit Gewaltfreiheit von Wechseln verbinden kann.

---

3 Das Forschungsprojekt ist hier zu finden: [www.electoralintegrityproject.com](http://www.electoralintegrityproject.com): (Zugriff: 7.9.23) Der letzte Jahresreport ist aus dem Juli 2023 (Garnett et al. 2023).

## Zurück in die Zukunft der Demokratie und zur Demokratiepädagogik

Diese und weitere Megatrends gehören sehr wahrscheinlich zur Lebenswelt der kommenden Generationen. Deswegen werden sie im Lichte dieser Trends und der mit ihnen verbundenen Krisen auf Demokratie blicken. Es ist dabei nicht sicher, dass sie zu ähnlichen Beschreibungen und Bewertungen von Demokratie gelangen, wie wir dies heute noch tun. Die Aufgabe der Demokratietheorie und -pädagogik kann in Zeiten solch umfassender Transformation nicht darin bestehen, bestehende Beschreibungen und Bewertungen gegen Veränderungsbedarfe der Zukunft starr bewahren zu wollen und an kommende Generationen weiterzugeben. Auf der anderen Seite dürfen sie sich aber auch keinem Relativismus ergeben, der jede Neubeschreibung und -bewertung von Demokratie einfach normativ indifferent hinnähme. Kognitive und normative Orientierung mit beweglichen, aber nicht freischwebenden oder willkürlichen Begriffen und Normen wäre hier ein allerdings schwierig zu bestimmendes Ziel.

Um eine solche Orientierung anzudeuten, seien drei Szenarien zur Zukunft der Demokratie knapp umrissen. Demokratie wird sich in allen drei Szenarien in erheblichem Maße an transformierte Wirklichkeiten anpassen müssen. Dies macht die gegenwärtige historische Transformation der modernen Demokratie aus – und der Ausgang der Transformation ist offen.

### Drei Szenarien zur Zukunft der Demokratie als Idee

- a. Das unwahrscheinliche Szenario: Überdauern unserer tradierten Begriffe und Normen  
Die Demokratie schafft die Transformation in einer Weise, in der sie ihre normativen und institutionellen Kernbestände unbeschadet bewahren kann. Dies halte ich für sehr unwahrscheinlich.
- b. Das erste wahrscheinliche Szenario: Demokratie in der Diaspora  
Wir werden immer noch ‚wissen‘, was Demokratie ist und was sie uns verspricht, aber wir werden sie immer weniger in der Wirklichkeit der Zukunft vorfinden. Demokratie wird zum kritischen, aber utopischen Korrektiv einer Wirklichkeit mit weniger Freiheit, weniger Gleichheit und weniger Aussicht auf gewaltfreien Elitenaustausch.
- c. Das zweite wahrscheinliche Szenario: Lost in Translation  
Wir werden politische Organisationsweisen entwickeln, die sehr verschieden von dem sind, was die meisten heute Demokratie nennen. Einige werden es zwar weiterhin Demokratie nennen, die Mehrheit aber

nicht. Das, was wir in der Zukunft Freiheit nennen werden, wird in den neuen politischen Ordnungen zunehmend erfüllt. Die Menschen werden auf unsere Zeit zurückschauen und sie ‚vordemokratisch‘/‚vor-x‘ nennen.

Wenn wir die Szenarien b) und c) betrachten und das Szenario a) als vertraute/überlieferte, aber unwahrscheinliche Vorstellung beiseitestellen, dann ist erkennbar, dass sie sehr verschiedene Anforderungen an Demokratietheorie und Demokratiepädagogik implizieren. Szenario b) macht es uns – vermeintlich – ‚einfacher‘, da die Aufgabe für unsere Gegenwart klarer ist. Wir müssen hier unsere Begriffe und Normen über Theoriebildung und Pädagogik in die Zukunft transportieren, damit sie dort die Funktion utopischer regulativer Ideen einnehmen können. Wir statten die Menschen der Zukunft also mit der Möglichkeit aus, ihre Gegenwart mit unseren Normen und Begriffen kritisieren zu können.

Im Szenario c) wird die Aufgabe diffuser und komplexer, da hier angenommen wird, dass die Menschen in der Zukunft andere Werte wollen und andere Institutionen dafür aufbauen. Dennoch ist eine solche Zukunft von unserer Gegenwart nicht gänzlich abgetrennt: Aus unseren Kämpfen für, in und um Demokratie, aus unseren Träumen davon, dass Demokratie uns durch die Krisen der Zeit führen und dass sie ihre Versprechen erfüllen könne, werden die Menschen in der Rückschau, so wie wir aus den Emanzipationskämpfen der Vergangenheit, Vieles über Bedingungen des Scheiterns und Hoffnung auf Erfüllung lernen können. Die Ernsthaftigkeit unseres Ringens um Demokratie und die Passion für ihre Rechtfertigung kann dabei vielleicht selbst dann als angemessenes Verhalten anerkannt werden, wenn es uns nicht gelingt, Demokratie in Digitalisierung, Klimawandel und Polarisierung so zu bewahren, dass sie noch gerechtfertigt ist.

## Literatur

- ALBERT**, Michael (2023): Climate Emergency and Securitization Politics: Towards a Climate Politics of the Extraordinary. In: *Globalizations*, 4/2023, S. 533–547.
- BUSEN**, Andreas/Weiß, Alexander (2022): Wirklich demokratisch? Für eine realistische Demokratietheorie. In: *Zeitschrift für Politische Theorie*, 1–2/2022, S. 5–21.
- CAMPOS**, Andre Santos (2021): Representing the Future. The Interests of Future Persons in Representative Democracy. In: *British Journal of Political Science*, 1/2021, S. 1–15.

- CROUCH**, Colin (2004): *Post-Democracy. A Sociological Introduction*. Oxford.
- DAHL**, Robert A. (1998): *On Democracy*. New Haven/London.
- VAN DYK**, Silke (2021): Die Krise der Faktizität und die Zukunft der Demokratie. Strukturwandel der Öffentlichkeit in Zeiten von Fake News, Technokratie und Wahrheitskritik. In: *Leviathan*, Sonderband 37/2021, S. 68–90.
- FRAENKEL**, Ernst (1964): *Deutschland und die westlichen Demokratien*. Stuttgart.
- FUKUYAMA**, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*. New York.
- GARNETT**, Holly Ann/James, Toby S./MacGregor, Madison/Caal-Lam, Sofia (2023): *Electoral Integrity Global Report 2023*. The Electoral Integrity Project. Ontario/Norfolk.
- HUNTINGTON**, Samuel P. (1991): *Democracy's Third Wave*. In: *Journal of Democracy*, 2/1991, S. 12–34.
- JASPERS**, Karl (1966): *Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen, Gefahren, Chancen*. Mit einer Einführung von Kurt Sontheimer. München.
- KELSEN**, Hans (2018/Orig. 1920): *Vom Wesen und Wert der Demokratie*. Stuttgart.
- LUHMANN**, Niklas (1992): *Beobachtungen der Moderne*. Wiesbaden.
- RANCIÈRE**, Jacques (1997): *Demokratie und Postdemokratie*. In: Badiou, Alain/Rancière, Jacques (Hg.): *Politik der Wahrheit*. Wien, S. 94–122.
- MILL**, John Stuart (2013/Orig. 1861): *Betrachtungen über die Repräsentativregierung*. Berlin.
- MITTIGA**, Ross (2022): *Political Legitimacy, Authoritarianism, and Climate Change*. In: *American Political Science Review*, 3/2022, S. 998–1011.
- MÜNCH**, Richard (1993): *Das Projekt Europa. Zwischen Nationalstaat, regionaler Autonomie und Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.
- MUNO**, Wolfgang/Pfeiffer, Christian (Hg.) (2021): *Populismus an der Macht. Strategien und Folgen populistischen Regierungshandelns*. Wiesbaden.
- PRZEWORSKI**, Adam (1999): *Minimalist Conception of Democracy. A Defense*. In: Shapiro, Ian/Hacker-Cordon, Casiano (Hg.): *Democracy's Value*. Cambridge, S. 23–55.
- RAWLS**, John (2003): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt/M.
- RECKWITZ**, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin.
- ROOSE**, Jochen/Steinhilper, Elias (2022): *Politische Polarisierung. Zur Systematisierung eines vielschichtigen Konzepts*. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 2/2022, S. 283–297.
- SEN**, Amartya (1982): *Poverty and Famines. An Essay on Entitlement and Deprivation*. Oxford.
- SARDO**, Michael Christopher (2023): *Responsibility for Climate Justice. Political not Moral*. In: *European Journal of Political Theory* 1/2023, S. 26–50.
- SCHUMPETER**, Joseph A. (2005/Orig. 1942): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Tübingen.

**STALDER**, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.

**TEGMARK**, Max (2017): Life 3.0. Being Human in the Age of Artificial Intelligence. London.

**V-DEM** Institute (2022): Democracy Report 2022 – Autocratization Changing Nature? Gothenburg.

**ZUBOFF**, Shoshana (2019): The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York.

## Aus der Geschichte lernen, demokratisch zu denken und zu handeln?

### Eine geschichtsdidaktische Reflexion

*Abstract: Im Wissen um die hohen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen an historisches Lernen sind einige Hürden zu diskutieren, die sich bei dessen Ausgestaltung als Demokratiebildung ergeben. Stellvertretend für eine ganze Reihe normativer staatlicher Texte setzt sich der Beitrag dabei mit einem einschlägigen Beschluss der Kultusministerkonferenz auseinander. Skeptisch gegenüber Forderungen, affirmative Loyalität zur Demokratie einzufordern, wird hier vorgeschlagen, Demokratie selbst in ihren Vorzügen und Nachteilen in historischer Perspektive machtkritisch zu reflektieren. Dies steht im Einklang mit einer konstruktivistisch-narrativistischen Grundhaltung, wie sie geschichtstheoretisch geboten ist und einschlägigen pragmatischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik zu Grunde liegt, von denen einige knapp vorgestellt werden.*

Auf einer Zugfahrt, auf der ein Teil dieses Beitrags entstand, interessierte sich eine Mitreisende – wie sich herausstellte, eine Politikjournalistin – dafür, woran ich gerade schriebe. Es gehe darum, ob Demokratie und historisches Lernen zusammengingen, gab ich preis. „Natürlich, oder nicht?“, befand mein Gegenüber spontan. Dass dies nicht so „natürlich“ ist, wie es auf den ersten Blick scheinen und wünschenswert sein mag, versuchte ich ihr im Anschluss nahezubringen – und das ist auch das Thema dieses Beitrags. Dem Charakter eines Laboratoriums entsprechend soll dieser dabei keinen handbuchartigen Überblick über das Themenfeld bieten, sondern vielmehr einige (teilweise seit Langem bekannte) Schneisen schlagen und Denkrichtungen einschlagen, um das Verhältnis von Demokratie und historischem Lernen zu problematisieren.

## Was soll gelernt werden? Einige Gedanken zu einem Papier der Kultusministerkonferenz

Zu Beginn ist zu überlegen, was überhaupt Gegenstand eines demokratiebezogenen historischen Lernens sein soll. Man kann die Praktizierenden in den Schulen und non-formalen Bildungseinrichtungen befragen, man kann die einschlägigen wissenschaftlichen Publikationen konsultieren (siehe unten), man kann aber auch schauen, wo in einem Gemeinwesen oder Staatswesen dazu normative Leitvorstellungen formuliert werden. In einer föderalen Demokratie mit einem dezentralen Bildungssystem ist das komplex, finden hier doch konkurrierende Vorstellungen ihren Ausdruck in einer Fülle von Lehrplänen, Erlassen und Verordnungen. Immerhin gibt es für den schulischen Bereich als Konsensfindungsorgan in Deutschland die Kultusministerkonferenz (KMK), die 2009 einen zuletzt 2018 aktualisierten Beschluss zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ fasste (KMK 2018). Er kann als markanter Bezugspunkt für viele ähnliche normative Dokumente stehen, die in Bund und Ländern Leitlinien vorgeben.

Wie zu erwarten, stehen in dieser zentralen Normsetzung das Grundgesetz und seine vom Verfassungsgericht ausgedeutete Werteordnung Pate, d.h. die zentralen Gedanken der unantastbaren Menschenwürde und des die Freiheit schützenden Rechtsstaats sowie der Gewaltenteilung, wobei die Einschränkung der Mehrheitsentscheide durch die Wahrung der Minderheitenrechte besonders betont wird. Demokratie brauche engagierte Demokratinnen und Demokraten und Schule sei dafür verantwortlich, Kindern und Jugendlichen das entsprechende Wertesystem zu vermitteln. Diese große, systemerhaltende Aufgabe müsse durchweg das pädagogische Handeln leiten, es gelte, „das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen“ (KMK 2018, Abschnitt 2). Dezidiert wird der Beutelsbacher Konsens mit seinen Säulen des Kontroversitätsgebots, des Überwältigungsverbots und der Subjektorientierung angeführt und einige Mühe darauf verwendet, die Grenzen zu verhandelnder Kontroversen an der Verfassungsmäßigkeit auszurichten.

Detaillierte Anleitungen zu einer unterrichtlichen Operationalisierung dieser „Querschnittsaufgabe“ kann ein solcher Beschluss kaum liefern, immerhin wird aber der Perspektivwechsel als zu fördernde und notwendige Fähigkeit benannt. An das Kontroversitätsgebot gekoppelt, wird abermals darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit von Lehrpersonen, Debatten zu moderieren, mit der Fähig-

keit, selbstbewusst „grundrechtsklare“ Grenzen zu setzen, verbunden sein müsse. Überdies bildet ein Maßnahmenpaket den finalen Abschnitt des Beschlusses; es verlangt neben curricularen und schulorganisatorischen Anpassungen die Vermittlung spezifischer Kenntnisse, so etwa über die entsprechenden konstitutionellen Regelungen von den Landesverfassungen bis hin zur UN-Charta sowie zu allen Ausprägungen gruppenspezifischer Menschenfeindlichkeit.

Welche Rolle spielt in dieser zentralen Normvorgabe die Beschäftigung mit der Geschichte? Trotz des Bindestrich-Attributs „historisch-politisch“ im Titel hält sich der Rekurs auf die Vergangenheit im KMK-Beschluss in Grenzen, er geschieht aber an auffälliger Stelle. In Bezug auf das historische Lernen sind hier mehrere Dinge auffällig: Zum ersten ist festzuhalten, dass der gesamte einführende Argumentationsgang auf einer hochnormativen, nationalen historischen Meistererzählung aufbaut: „Die Entwicklung Deutschlands zu einem freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat in Einheit ist ein hohes Gut unserer Geschichte“, heißt es im ersten Satz (KMK 2018, Abschnitt 1), und im unmittelbaren Anschluss kommen mit den Verweisen auf 1848/49, 1919, 1949 und 1989 die einschlägigen Marksteine deutscher Demokratieentwicklung zur Sprache. Mit diesen Positivpunkten als negative Antithese sind die „nationalsozialistische Gewaltherrschaft“ und die „DDR“ verknüpft, deren Überwindung die Demokratie erst ermöglicht habe. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt der Verweis auf die auch weiteren Staaten zugeschriebene Dialektik von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit einerseits und auf die „in der Menschheitsgeschichte beispiellosen Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Demokratie“ (ebd.) andererseits. Inwieweit dies genauso im Geschichtsunterricht der Länder zu vermitteln ist, bleibt unklar, wie überhaupt offenbleibt, in welchen Fachlichkeiten sich das immerhin im Titel des Beschlusses geforderte historisch-politische Lernen innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ausdrücken soll.

Des Weiteren ist zu vermerken, dass das dezidiert historische Lernen zwar an drei Stellen des Maßnahmenpakets aufscheint, aber nicht im Vordergrund steht. Immerhin einmal wird dabei (neben zwanzig anderen Punkten) „die Förderung des historischen und erinnerungsorientierten Lernens, in Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen und antidemokratischen Vergangenheiten, insbesondere der Zeit des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur sowie der deutschen und europäischen Kolonialgeschichte“ (KMK 2018, Abschnitt 4) verlangt. In der Folge wird historisch-politische Bildung als eine in die Richtlinien und Lehrpläne vernetzt zu berücksichtigende Vermittlungsgröße genannt, und schließlich wird kursorisch auf die geschichtsdidaktisch einschlägigen au-

ßerschulischen Lernorte Gedenkstätte, Museum und Archiv sowie spezifischer noch auf die Orte der Verletzungen von Menschenrechten und staatlicher Gewaltverbrechen verwiesen. Hier ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass die KMK 2014 noch einmal gesondert „Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule“ ausgesprochen hat (KMK 2014), welche diese Lernorte den Schulen anempfehlen. In der Vorbemerkung zum Beschluss wird schließlich noch das Entgegentreten gegen jeden Geschichtsrevisionismus als Ziel benannt, ohne dass dies später noch einmal aufgegriffen würde, obwohl dies offensichtlich ein historisches Lernen impliziert.

Der Beschluss selbst wird einmal als eine aufschlussreiche Quelle zur politischen Geschichte des frühen 21. Jahrhunderts dienen können. Man merkt ihm passagenweise an, dass er vom Standpunkt der Defensive und der Wahrnehmung einer Gefährdung der Demokratie her verfasst ist. Die Demokratie erscheint mehrfach als eine fragile Herrschaftsform, die – wie die Geschichte gezeigt habe – permanent und von immer neuen, an die Werteordnung heranzuführenden Generationen verteidigt werden muss. Zu den überkommenen und lange bekannten Gefährdungen treten zuletzt auch noch die durch den unkritischen Mediengebrauch in Zeiten der Digitalisierung entstehenden Hassblasen, was die „freiheitlich-demokratische[.] Entwicklung“ einschränke (KMK 2018, Abschnitt 1).

## Leerstellen

Bemerkenswert ist dieser Beschluss dabei gerade in dem, was er unerwähnt und undiskutiert lässt – und auch darin steht er, ohne dass hier der Raum für ausführliche Belege wäre, für ein ganzes Genre vergleichbarer normativer Texte. So drängt sich angesichts gegenwärtiger Leitdebatten prompt eine zentrale Frage auf: Lässt der Beschluss den Freiraum, mit Lernenden über Vorzüge und Nachteile der Demokratie in Vergangenheit und Gegenwart zu diskutieren? Sofort ins Auge sticht, dass ihm ebenjene Kontroversität fehlt, die er selbst einfordert. Es mag naiv sein, zu finden, dass normative Konsensbeschlüsse bildungspolitischer Leitgremien anders formuliert werden könnten, aber liegt die Stärke der Demokratie nicht gerade in der nachdenklichen Selbstkritik? Der Rückzug auf das Grundgesetz, auf universale Menschenrechte, den Schutz der Vielfalt und die klar zu setzenden Grenzen mag bei den Grundfesten unseres Staatswesens ansetzen, aber sind damit die Herausforderungen angegangen, vor denen fast alle westlichen Demokratien in ähnlicher Weise seit Längerem ste-

hen? Es ist einfach zu fordern, dass insbesondere Multiplikator:innen in den Schulen standfeste Vorstellungen davon haben sollen, wo die legitime Grenze des freiheitlich-demokratischen Diskurses zu situieren ist und „grundrechtsklar“ diese Grenze zu setzen vermögen. Doch ist mit Blick auf kontrovers geführte Parteiverbotsdebatten oder zumindest Verfassungsschutzbeobachtungsgeboten gerade diese Grenzziehung aktuell höchst umstritten. Und selbst wenn man für entschieden hält, wo die innerdemokratische Auseinandersetzung endet und wo es einer Abgrenzung, Ausgrenzung oder gar Repression bedarf: Ist das die geeignete Antwort auf eine der zentralen gegenwärtigen Verwerfungslinien (nicht nur) westlicher Staaten, die einen stattlichen Teil der Bevölkerung in ihrem Scapegoating und ihrem Abgrenzungsbedürfnis gegenüber Fremdem, ‚Fremden‘ und den ‚Eliten‘ davon überzeugt sein lässt, die sogenannte Demokratie vertrete ohnedies nicht die Interessen des ‚Volkes‘? Gerade vor dem Hintergrund der historischen Erfahrung mit vergleichbaren Diskussionen gerät man hier schnell in dilemmatöse Fragen, die außerhalb des Problematisierungshorizonts des Beschlusses liegen.

Dabei bietet der wissenschaftliche Diskurs der immerhin lehrer:innenbildenden Hochschulen diverse Differenzierungsmöglichkeiten: Insbesondere in den Sozial- und Humanwissenschaften ist die Frage nach der Entwicklung von Demokratien, ihren Stärken, aber auch ihren Schwächen ein Dauerthema, das in jüngster Zeit gerade angesichts der Krisenwahrnehmung intensiv diskutiert worden ist. Geschichts- und Politikwissenschaft finden sich dabei mit anderen Fächern in einem transdisziplinären Diskurs wieder, der regelmäßig auch einen Blick in die Vergangenheit wirft. Man muss nur auf den Reigen an Monografien, Tagungen und Sammelbänden schauen (in flüchtiger Auswahl Nolte 2012; Münkler 2022; Elsbach/Lay 2023), um zu sehen, mit welcher Nachdenklichkeit und Differenzierung hier von einer normativen Überhöhung des Demokratiebegriffs abgesehen wird. Es ist dabei nicht nötig, Demokratien sterben zu lassen, wie es ein vielbesprochenes Buch von Steven Levitsky oder Daniel Ziblatt (2018) tut, aber eine offene Auseinandersetzung mit deren immanenten Fährnissen dieser Herrschaftsform trüge vielleicht mehr zur Stärkung der Demokratie bei als ein verordneter Hurra-Demokratismus.

Vieles von dem, was zu den Stärken und Schwächen von Demokratien zu sagen ist, kann ohne eine Vergangenheitsperspektive diskutiert werden (siehe im Überblick z.B. Lembcke u.a. 2012), obschon die Geschichte vielfach als Lernreservoir herangezogen wird, und das mehr oder weniger eklektisch. Angesichts der Themenstellung sind hier allerdings jene Punkte zu fokussieren, die sich aus einer historischen Perspektive ergeben. Denn jenseits der auch von der Ge-

schichtwissenschaft mitgeführten Diskussion um die Herrschaftsform ‚Demokratie‘ ist noch auf eine weitere Leerstelle hinzuweisen, die mit dem konstruktivistischen Zweifel einhergeht, der mit den gesamten Humanwissenschaften auch die Geschichtswissenschaft erfasst hat und dem in der Regel das Label ‚postmodern‘ anhaftet. Zur Erinnerung: Die fundamentale epistemologische geschichtstheoretische Diskussion des letzten Halbjahrhunderts arbeitet sich an der Frage ab, inwieweit Historiker:innen ‚wahre‘ Geschichte(n) schreiben können. Einem umstrittenen Kerntheorem zufolge entzieht sich demnach ausgerechnet der entscheidende werthaltige Anteil historiographischen Schreibens der Verifizierbarkeit durch eine quellenfokussierte Geschichtsforschung und folgt vielmehr der formenden Perspektive der Geschichtsschreibenden – zu nennen sind dabei Namen wie Frank Ankersmit, Roland Barth, Arthur C. Danto oder Hayden White (einführend z.B. van den Akker 2021). Zwar sind nicht alle Sparten der Geschichtswissenschaft von diesem Paradigmenwechsel durchdrungen und schreiben viele Historiker:innen – und insbesondere Schulbuchschreiber:innen – so, als gebe es diese epistemologische Fundamentalkritik nicht, doch das räumt das Nachdenken über diese Grundskepsis nicht beiseite und schärft zudem den Blick für die Narrative und ihre ideologischen Implikationen.

Nun muss man kein Radikalkonstruktivist sein oder sich dem Relativismus hingeben, doch selbst ein moderater Konstruktivismus, der weiterhin ein „Vetorecht der Quellen“ (Reinhart Koselleck) anerkennt, hat epistemologische Folgen – mit nachhaltigen Konsequenzen für die Vermittlung. Das aus ihm hervorgehende Mindestmaß an narrativistischer Reflexion kann zumindest davor bewahren, ungebrochen affirmative Systemhistoriographie mit Bekenntnischarakter zu verfassen. Bezogen auf das durch den KMK-Beschluss repräsentierte Geschichtsverständnis lässt ein solch narratologisch sensibilisierter Blick sofort zwei Züge aufscheinen: eine nationale Verengung und einen Zug zum Teleologischen. Zwar wird die heutige Demokratie unkonkret in den Europadiskurs eingebettet, aber letztlich werden hier hochselektiv (und außerordentlich „bürgerlich“) die 1848er-Revolution samt Vormärz, die Gründung der Weimarer Republik und die Friedliche Revolution als Legitimationsinstanzen und notwendige Voraussetzungen für die heutige demokratische Verfasstheit Deutschlands herausgepickt. Das Ganze erscheint wie ein autarker Prozess ohne internationale Interdependenzen und Impulssetzungen, als eine logische, gewachsene, durch Rückschläge unterbrochene, aber von diesen Erfahrungen zehrende Verfasstheit, die jetzt ihren immerwährend glückseligen, nur im Detail weiterzuentwickelnden nationalen Abschluss gefunden hat oder eher: gefunden hätte, wenn nicht der Bestand gefährdet wäre.

Sicherlich ist es schwierig, in drei Sätzen eine offensichtlich für unabdingbar gehaltene legitimierend-fundierende Nationalerzählung zu bieten, die jenseits jeder Kritik steht. Doch fällt auf, dass hier wichtige Diskurse nicht auftauchen, allen voran der Umstand, dass es sich beim Deutschland des 21. Jahrhunderts um eine Migrationsgesellschaft handelt; deren Existenz wird zwar unter der Rahmung Vielfalt, Diversität und gegenseitiger Respekt angerissen, aber es wird nicht thematisiert, dass die heterogene Bevölkerung mit ganz unterschiedlichen identitätsrelevanten Geschichtsvorstellungen und Vergangenheitsbezügen aufwartet und ihr gutes Sechstel nicht die Staatsbürgerschaft und damit auch nicht die eingeforderten Teilhabemöglichkeiten besitzt. Auch wäre zu überlegen, ob der staatsrechtliche Diskurs der Aufklärung, der übrigens seit jeher eine feste Rolle als Schulstoff hat, und die Revolutionen vor allem in Amerika und Frankreich nicht den geeigneteren Bezugsrahmen böten. Ebenso offensichtlich ist, dass den sozioökonomischen Bedingungen, die doch so wichtig sind für die Stabilität oder Instabilität von Demokratien, kaum Beachtung geschenkt wird.

## **Historisches Lernen und Demokratie – Stimmen aus der Geschichtsdidaktik**

Fragt man nun, wie stattdessen historisches Lernen und Demokratie aus der Sicht jener zusammengehen, die Ersteres wissenschaftlich erforschen und an wichtigen Scharnierstellen für die Bildung beziehungsweise Ausbildung der kommenden Generationen von Geschichtslehrpersonen verantwortlich zeichnen, ist zunächst daran zu erinnern, dass die Disziplinwerdung der (westdeutschen) Geschichtsdidaktik seit den 1970er Jahren gerade von einem Impetus getragen war, das historische vom politischen Lernen abzuheben. Identitätsbildend war dabei die drohende Einbettung in ein übergreifendes gesellschaftliches Fach beziehungsweise die Angst, zu einem bloßen Steigbügelhalter politischer Bildung abzusinken (siehe etwa Barricelli/Lücke 2013, 326–330). Seitdem dominiert in der Geschichtsdidaktik das Paradigma des reflektierten Geschichtsbewusstseins, nach dem die Lernenden lernen, sich als denkende (und empfindende) Wesen zu begreifen, die sich in der Zeit orientieren. Dieser Prozess soll vernunftmäßig ablaufen und zur Bewältigung von Lebensaufgaben dienen; er beinhaltet das Politische, soll sich aber nicht auf eine Auseinandersetzung mit Herrschaft auf der staatlichen Makroebene reduzieren lassen.

In Bezug auf den schulischen Unterricht ergibt sich daraus die eigentümliche Situation, dass gesellschaftlich und bildungspolitisch sehr viele unterschiedliche Anforderungen mit dem Geschichtsunterricht verbunden werden,

die Geschichtsdidaktik allerdings ein eigenes Leitparadigma entwickelt hat, das theoretisch gut begründet, aber unterschiedlich gut mit anderen Anforderungen kombinierbar ist. Neben der selbstgewählten Forderung nach Förderung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins und der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung ist etwa die Vorstellung verbreitet, schulische Geschichtsunterweisung müsse im Sinne einer Allgemeinbildung enzyklopädische Wissensbestände abrufbar halten. Gleichzeitig soll sie dazu befähigen, medienkompetent zwischen Fakten und Fiktionen zu unterscheiden, sich von unterschiedlichen gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeiten fernzuhalten, sich kundig in Erinnerungsbeziehungsweise Geschichtskultur zu bewegen oder wissenschaftspropädeutisch auf ein Studium vorbereitet zu sein. Selbst wenn einmal dahingestellt sei, welche Anforderungen größere Legitimation genießen – ein Aufgehen des historischen Lernens in der Schaffung demokratischer Verhältnisse ist dies allemal nicht.

Weitgehende Einigkeit herrscht vor diesem Hintergrund allerdings hinsichtlich der Vorbehalte, den nachwachsenden Generationen identitätsstiftende Narrative ‚einzupflanzen‘, und seien sie auch positiv konnotierte im Sinne eines Einschwörens auf demokratische Traditionen. Das Gegenmodell dazu kommt etwa in den gängigen geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen zum Ausdruck, welche die Fähigkeit von Lernenden fördern wollen, sich eigenständig mit dem historischen Gegenstand auseinanderzusetzen und perspektivensensibel lebensweltrelevante Urteile zu fällen (im Überblick s. Barricelli u.a. 2012; ss auch Köster 2021, 176 ff. sowie McLean 2023, 7–9). Diese Grundhaltung ist eng gekoppelt an die Einsicht, dass autoritäre Regime der Vergangenheit wie der Gegenwart in staatlich organisiertem Geschichtsunterricht die Möglichkeit sahen und sehen, sich mithilfe patriotischer Meistererzählungen der Macht über die nachwachsenden Generationen zu versichern (am österreichischen Beispiel klar durchdekliniert bei Kühberger 2020, 83–92). Dementsprechend sind umstrittene Einzelstimmen, die einen Unterricht verlangen, der affirmative Loyalität zum Staat produziert, wie es etwa der Forschungsverbund SED-Staat vertreten hat (Deutz-Schroeder/Schroeder 2008, Schroeder u.a. 2012), auf heftige Kritik gestoßen (Bernhard 2014, Borries 2009 [2011], siehe auch die Kritiken aus der benachbarten Gedenkstättendiskussion Pampel 2008, Siebeck 2013).

Vielleicht infolge dieser Gemengelage wird der ganze Komplex der Demokratiebildung in der Geschichtsdidaktik nur recht selten aufgegriffen. Und wo das einmal geschieht wie bei Michele Barricelli (2018), der sich noch am ehesten für eine didaktische Beschäftigung mit vorbildhaften Entwicklungen der Demokratie ausspricht, geschieht dies deutlich behutsamer, weniger affirmativ und auch die „Schattenseiten und Irrtümer, Willkür und schiere Dummheit“

mitdenkend (Barricelli 2018, 35). Wer also eine Anleitung erwartet, wie eine schulisch (oder auch außerschulisch) lernende geschichtliche Beschäftigung mit den Glanzlichtern der Demokratie und den Gefahren des Demokratieversagens geradewegs die Demokratie stärken kann, wird zumindest von der Geschichtsdidaktik enttäuscht werden. Noch stärker als die seltener behandelte Frage nach der Auseinandersetzung mit den mehr oder minder positiven Bezugspunkten demokratischer Vergangenheiten – bei Barricelli (2018) übrigens ‚global‘ gedacht und damit deutlich weniger nationalgeschichtlich gerahmt als vom KMK-Beschluss vorgesehen – wird dies die Erwartung betreffen, die Auseinandersetzung mit den deutschen Diktaturen und namentlich den nationalsozialistischen Verbrechen bis hin zur Shoah sei ein Selbstläufer der Demokratie. Dass das Lernen aus den schlimmsten Menschheitsverbrechen (was einen wichtigen Eigenwert hat) nicht nahtlos in eine Demokratie- oder auch Menschenrechtsbildung übergeht, ist in der Geschichtsdidaktik und darüber hinaus beispielsweise auch im benachbarten Gedenkstättendiskurs inzwischen nahezu Konsens (siehe etwa Scherr 2010, S. 176, aber auch Barricelli 2018, 31 oder Köster 2021, 177). Auch in der internationalen Diskussion wird regelmäßig hervorgehoben, dass die pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung mit Extremfällen differenziertem werteorientierten Lernen eher entgegensteht (Novick 2001, S. 330).

Das alles soll die lernende Beschäftigung mit Demokratie und Demokratiemangel unter Berücksichtigung einer historischen Dimension in der Schule oder auch jenseits von ihr nicht für obsolet erklären – im Gegenteil. So wird in der Geschichtsdidaktik immerhin für das historische Lernen festgehalten, dass es gleichsam unterstützend zu „Reflexivität, Ambiguitätstoleranz und Kontingenzbewältigung“ beitragen könne (Köster 2021, 178). Ähnlich wie an den Besuch von Gedenkstätten, der bekanntlich (wie man inzwischen sagen muss) kein Antidot gegen extremistische, gruppenbezogen menschenfeindliche oder demokratiefeindliche Einstellungen bietet, sollten indessen auch an das historische Lernen keine übertriebenen Heilerwartungen gerichtet werden (siehe hierzu auch Köster 2021, 169 und 178). Es ist unbedingt sinnvoll, sich mit der Demokratie als Organisationsform menschlichen Zusammenlebens und ihren unterschiedlichen Ausprägungen in der Vergangenheit wie auch mit den diktatorischen Menschheitsverbrechen auseinanderzusetzen, um Lernende informierter zu machen und sie dadurch in ihrem Orientierungsprozess zu unterstützen, um wiederkehrende Folgen individueller und kollektiver Handlungen zu verdeutlichen, um Lernenden über den Umweg über die Vergangenheit Teilhabechancen und -hindernisse erkennen zu lassen. Dies fügt sich gut in eine jüngere Tendenz der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ein, die unter den Stichwörtern wie

„Agency“ oder „Mündigkeit“ einen wieder stärker emanzipatorischen Kurs einnimmt und für die stärkere Reflexion der Bedeutung von Machtbeziehungen wirbt (siehe etwa Yildirim 2021 sowie jetzt unter Rückgriff auf die Kritische Theorie McLean 2023). Aus dieser Richtung heraus sind auch bereits didaktische Vorschläge erwachsen, die auf eingeführte Lernideen zurückgreifen, diese aber neu wenden. Cornelia Chmiel und Matthias Sieberkrob haben beispielsweise wie bereits andere vorgeschlagen, Demokratiegeschichte zum Gegenstand zu machen, allerdings ohne diese als Held:innengeschichte zu erzählen. Vielmehr geht es ihnen im obigen Sinne um das Ausloten vergangener Handlungsoptionen, und dies im Wissen um die jeweiligen Beziehungsgefüge und strukturellen Rahmungen einerseits sowie um die unterschiedlichen Wirkungen gruppenspezifischer, intersektional zusammenwirkender Benachteiligungen andererseits (Chmiel/Sieberkrob 2021). Ihr Vorschlag weist wie im Übrigen auch Barricellis (2018) Konzeption in drei weitere miteinander verknüpfte einzuschlagende Richtungen: Einmal geht es eingedenk der Narrativität aller Vergangenheitskonstruktionen darum, Lernende reflektieren zu lassen, wie früher über Demokratie erzählt worden ist und warum bestimmte Akteur:innen bestimmte Erzählungen favorisieren – bei Chmiel und Sieberkrob unter besonderer Berücksichtigung der unterschiedlichen Geschichten, wie sie in heterogenen Klassenräumen auftreten (ebd.; ähnlich bei Kühberger 2020, 96). Damit verknüpft ist ferner ein besonderes Augenmerk auf geschichtskulturelle Repräsentationen, die als Ergebnis konfliktuöser Aushandlungsprozesse begriffen werden. Und schließlich geht es darum, Lernende sich als subjektorientierte Persönlichkeiten begreifen zu lassen, die über Handlungsoptionen verfügen, die wie zu vergangenen Zeiten ausgehandelt werden – was natürlich beinhaltet, Lernende als solche ernst zu nehmen, was die Geschichtsdidaktik nahe an langjährige Forderungen in der Politischen Bildung führt, Unterricht nach demokratischen Prinzipien zu gestalten, nur dass hier ein besonderer Blick auf die Einbettung in individuelle Vergangenheitskonstruktionen und vergangenheitsbezogene Identitätsüberlegungen besonders gewichtet wird (Chmiel/Sieberkrob 2021, ähnlich Barricelli 2018, 35–39, Kühberger 2020, 96 f.).

## **Ein Nachsatz zur Empirie – und der mit ihr verbundenen Skepsis**

Ein letzter Nachsatz gilt der Empirie, weil sie alle denkbaren Bildungsprojekte in Relation zu stellen vermag: Die empirische Wende der letzten zwei Jahrzehnte in der Geschichtsdidaktik wie in einigen ihr nahestehenden Disziplinen hat einiges an Skepsis gegenüber der Nachhaltigkeit wertebildender pädagogischer

Interventionen zu Tage gefördert (kompakt mit Verweisen bei Pampel 2011; Zülsdorf-Kersting 2011; Köster 2021, 169–173). Interessant sind dabei weniger die defizitorientierten quantitativen Studien, die medienwirksam die historische Unwissenheit der Jugend oder der gesamten Bevölkerung herausstellen wollen. Vielmehr sind es solche Intensivstudien, die komplexe Lernvorgänge über einen längeren Prozess hinweg verfolgen, so schwierig das auch ist. Bei aller Ernüchterung, die manche Befunde auslösen, führt dies zwar nicht dazu, historisch-politische Bildung für ein gänzlich verlorenes Projekt zu halten, die Empirie bricht aber allemal allzu naive Vorstellungen der Einflussmöglichkeiten auf das Wertegerüst nachwachsender Generationen. Unbedingt weisen sie auf eine Fülle an Fallstricken hin, denen pädagogisch-didaktisch zu begegnen ist. Zwar zielen die hier gemeinten Studien nur am Rande auf das Demokratielernen ab, einige von ihnen sind aber geeignet, Nachdenklichkeit über die Ausbildbarkeit demokratischer Grundhaltungen zu entwickeln: Lernende erscheinen nicht selten stark vorgeprägt durch Familie und frühes Umfeld, sie kennen und äußern oft die sozial und unterrichtlich erwünschten Antworten und Haltungen, ohne sie zu verinnerlichen, und wenn eine Intervention Wirkung zu erzielen erscheint, lassen sich beim Nachhaken nach mehreren Monaten Rückfälle in Voreinstellungen verfolgen.

Bei aller Nachdenklichkeit, die sich hier einstellt, können die empirischen Befunde aber auch Impulse geben für die Konzeption weiterer Vorhaben, die historisches Lernen mit Demokratiebildung verknüpfen. Wie können Angebote entwickelt werden, die langfristig Anreize zur Ausbildung humaner, auf friedliche Aushandlung setzender Praktiken bieten? Wie kann mit dem Dilemma umgegangen werden, dass ein affekt- und emotionsfernes Lernen verpufft, eine Arbeit mit starken Emotionalisierungen aber schnell manipulierend und überwältigend wirken kann? Wie ergebnisoffen können reflexive Wertbildungsprozesse angelegt sein, und wer zieht wo Grenzen? Wichtig mitzunehmen ist allemal, dass der intensivierte empirische Blick auf Lehr- und Lernvorgänge dazu motiviert, von etwaig noch vorhandenen behaviouristischen Beeinflussbarkeitsvorstellungen abzurücken. Wer den (historischen) Lernprozess als einen konstruktiven Akt anerkennt und letztlich Lernenden nicht nur Freiheiten zubilligt, sondern auch respektiert, dass Lernende sich Freiheiten des Denkens und Meinens nehmen, gelangt damit sehr schnell an die Fundamente geliebter Demokratie mit allen ihren Herausforderungen und Chancen.

## Literatur

- BARRICELLI, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas** (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., S. 207–235.
- BARRICELLI, Michele/Lücke, Martin** (2013): Historisch-politische Bildung. In: Hafenecker, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., 2. Auflage, S. 325–343.
- BARRICELLI, Michele** (2018): Demokratieggeschichte als Lerngeschichte. Zu einem vernachlässigten Zweig der historisch-politischen Bildung. In: Parak, Michael (Hg.): Demokratieggeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung. Berlin, S. 29–40.
- BERNHARD, Markus** (2014): Der „späte Sieg der Diktaturen“ – Resultat ergebnisoffenen Unterrichts? In: Public History Weekly, 6.3.2014. Online: <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-9/spaeter-sieg-der-diktaturen-auswirkungen-ergebnisoffenen-geschichtsunterrichts/> (Zugriff: 22.8.2023).
- BORRIES, Bodo v.** (2009): Zwischen ‚Katastrophenmeldungen‘ und ‚Alltagsernüchterungen‘. Empirische Studien und pragmatische Überlegungen zur Verarbeitung der DDR-(BRD-)Geschichte. In: Deutschland Archiv 42, S. 665–677. Wiederabdruck 2011 in: Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas (Hg.) (2011): Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/Ts., S. 121–139.
- CHMIEL, Cornelia/Sieberkrob, Matthias** (2021): Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratieggeschichte. In: Lernen aus der Geschichte, 28.4.2021. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15046> (Zugriff 21.8.2023).
- DEUTZ-SCHROEDER, Monika/Schroeder, Klaus** (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried.
- ELSBACH, Sebastian/Lay, Dennis** (2023): Tagungsbericht: Ansätze, Methoden und Forschungsfelder einer interdisziplinären Demokratieggeschichte. In: H-Soz-Kult, 13.6.2023. Online: [www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-136714](http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-136714) (Zugriff 12.8.2023).
- KÖSTE, Manuel** (2021): Mehr Demokratie durch mehr historisches Lernen? Öffentliche Erwartungen, empirische Befunde und ungenutzte Potenziale, In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20, S. 165–179.
- MCLEAN, Philipp** (2023): Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen. Frankfurt/M.
- KÜHBERGER, Christoph** (2020): Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule – Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster/New York, S. 83–99.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK]** (2018 [2009]): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK]** (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss vom 11.12.2014).
- LEMBCKE**, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary (2012): *Zeitgenössische Demokratietheorie*. 2 Bde. Wiesbaden.
- LEVITSKY**, Steven/Ziblatt, Daniel (2018): *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*. München.
- MÜNKLER**, Herfried (2022): *Die Zukunft der Demokratie*. Wien.
- NOLTE**, Paul (2012): *Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart*. München.
- NOVICK**, Peter (2001): *Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord*. Stuttgart/München.
- PAMPEL**, Bert (2008): Rezension zu Deutz-Schroeder/Schroeder 2008. In: *H-Soz-Kult*, 25.9.2008. Online: [www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-12069](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-12069) (Zugriff: 21.8.2023).
- PAMPEL**, Bert (2011): Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil) antworten auf Basis von Besucherforschung. In: *Gedenkstättenrundbrief* 162, S. 16–29.
- SCHERR**, Albert (2010): The Role of Historical and Political Education in Contemporary Human Rights Education, in: Huhle, Rainer (Hg.): *Human Rights and History. A Challenge for Education*. Berlin, S. 175–179.
- SCHROEDER**, Klaus/Deutz-Schroeder, Monika/Quasten, Rita/Schulze Heuling, Dagmar (2012): *Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen*. Frankfurt/M.
- SIEBECK**, Cornelia (2013): Später Sieg des Kalten Krieges? Der Forschungsverband [sic!] SED-Staat empfiehlt eine Neujustierung der zeitgeschichtlichen Bildung. In: *Gedenkstättenrundbrief* 169, S. 44–55.
- VAN DEN AKKER**, Chiel (2021): *The Routledge Companion to Historical Theory*. Milton Park/New York.
- YILDRIM**, Lale (2021): Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. In: *Lernen aus der Geschichte*, 28.4.2021. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15084> (Zugriff 5.9.2023).
- ZÜLSDORF-KERSTING**, Meik (2011): Die Ambivalenz der sozialen Erwünschtheit – oder: Historisches Lernen am Thema „Holocaust“. In: *Lernen aus der Geschichte*, 13.4.2011. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9440> (Zugriff: 21.8.2023).

## Warum nicht Demokratie?

### Demokratiekritik und Mündigkeit

*Abstract: Der Beitrag verdeutlicht ein Paradoxon: Die demokratisch gewollte und geförderte Mündigkeitsbildung führt nicht notwendig zu einem Lob der Demokratie. Mündigkeit als Ergebnis der europäischen Aufklärung zeigt die Vor- und Nachteile aller Herrschaftsformen und bevorzugt nur jene, die eine gute Herrschaft ermöglichen. Mit exemplarischem Blick auf Aristoteles und David Van Reybrouck zeigt der Beitrag, welchen Vorwürfen die Demokratie sich dabei ausgesetzt sieht und ob man diese beheben kann.*

### Mündigkeit als Ziel schulischer Bildung

Das zentrale Bildungsziel der Schule in Mecklenburg-Vorpommern ist klar definiert: Es geht nicht vorrangig um die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, es geht vielmehr und deutlich größer gedacht um den mündigen Menschen:

„(1) Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen wird bestimmt durch die Wertentscheidungen, die im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern niedergelegt sind. Zu ihnen gehört eine Kultur des gegenseitigen Respekts und der wertschätzenden Kommunikation, die die Würde der Schülerpersönlichkeit wie der Lehrpersönlichkeit achtet. Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.“ (Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2020, § 2, Abs. 1.).

Der zwar wenig herausgearbeitete, aber doch prominente Begriff der Mündigkeit in Mecklenburg-Vorpommern differenziert einen bestimmten Habitus von Bürger:innen, der für eine demokratische Grundordnung und weitere im Schulgesetz M-V genannte Einstellungen zur Gesellschaft wichtig ist und den

Tenor des Gesetzestextes deutlich prägt. Das gängige Narrativ hierfür lautet: Mündige Bürger:innen hinterfragen gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen sowie politische Entscheidungen kritisch. Sie nehmen damit aktiv am demokratischen Leben teil und fördern durch ihre differenzierte Betrachtung der Wirklichkeit gedankliche und politische Pluralität. Sie argumentieren für und wider und bilden einen bedeutsamen Kern der demokratischen Willensbildung, der Parteien- und Regierungsarbeit sowie der parlamentarischen und außerparlamentarischen Opposition.

Der ursprüngliche Mündigkeitsbegriff ist deutlich bescheidener angelegt. In einer Minimaldefinition kann unter Mündigkeit – im schlichten Umkehrschluss der Kantischen Definition für Unmündigkeit – zunächst einmal das Vermögen verstanden werden, sich ohne Leitung eines anderen seines eigenen Verstandes zu bedienen (vgl. Kant 1985, 55). Das ist verhältnismäßig unpräzise, aber von weitreichender Konsequenz, denn es ist die Grundbedingung für das große europäische Projekt der Aufklärung, das als literarische und politische Epoche im 17. und 18. Jahrhundert begann und, je nach Lesart, noch immer nicht abgeschlossen ist (vgl. Rohbeck 2021, 4–19 und vgl. Kant 1985, 60 f.). Diese Aufklärung – „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1985, 55) – steht und fällt mit dem kritisch denkenden Individuum, das nur genügend Mut benötigt, um selber zu denken, woraus Kant den bekannten Wahlspruch der Aufklärung „Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (ebd.) ableitet. Dieses Vermögen, den eigenen Verstand zu benutzen, scheint wenig kompliziert zu sein, sobald ausreichend Mut zum Selberdenken vorhanden ist. Kant betont daher auch, dass die selbstverschuldete Unmündigkeit vornehmlich auf Bequemlichkeit zurückzuführen ist: „Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt usw., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen“ (ebd.). Wegen dieser Gewöhnung an die Bevormundung durch andere, stockt die Aufklärung, konstatiert er: Von einem aufgeklärten Zeitalter sind wir noch weit entfernt (vgl. Kant 1985, 60 f.).

## Philosophische Mündigkeitsbildung

Für eine schulische Bildung zur Mündigkeit ist die entscheidende Frage: Wie bringt man diese Schüler:innen bei? Kant selber betont, dass sie kaum lehrbar ist und dass ein Unterrichtsfach „Mündigkeit“ demnach obsolet wäre. Aufklä-

rung und Mündigkeit werden gewonnen, indem sich die Menschen selber aufklären. Darin sieht Kant eine fast vorhersehbare Entwicklung: „Daß [...] ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur die Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich“ (Kant 1985, 56). Für den Philosophen ist diese Antwort zunächst völlig ausreichend: Es passiert, wenn es passiert. Für Bildungssituationen, die nicht ohne Intention auskommen können, braucht es jedoch mehr Anleitung und Kant selber reflektiert in seinem wenig rezipierten Werk „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ genauer darüber. Zunächst hält er auch hier fest, dass „[...] die Idee vom gesetzmäßig-vollkommenen praktischen Gebrauch der Vernunft, wohl zu viel von Menschen gefordert [ist]; aber auch selbst dem mindesten Grade nach kann sie ein anderer ihm nicht eingießen, sondern er muß sie aus sich selbst herausbringen. Die Vorschrift, dazu zu gelangen, enthält drei dahin führende Maximen:

1. *Selbstdenken,*
2. *sich [...] an die Stelle des anderen zu denken,*
3. *jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken.“* (Kant 1798, 200)

Besonders pointiert ist dabei das Selbstdenken, dicht gefolgt vom argumentativen Nachvollzug der Gedanken anderer und der aus der Antike übernommenen Tugend der Philosophie, folgerichtig und ehrlich mit den eigenen Gedanken umzugehen – Widersprüche also nicht zu verdecken, sondern herauszustellen und Sackgassen des Denkens als Aporien zu erkennen und zu akzeptieren.

Diese Konzentration auf das reine Denken bleibt dabei wertfrei und hat zunächst keine moralischen Implikationen. Es ist daher vielleicht nicht verwunderlich, dass es wegen seiner Neutralität in der zweiten großen Phase der Auseinandersetzung mit Mündigkeit keine zentrale Rolle gespielt hat: Über diese Bildung zur Mündigkeit wird – vielfach unter dem Titel einer *Erziehung zur Mündigkeit* (vgl. Langer 2010) – seit der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft debattiert. Ziel ist es, Bürger:innen so zu bilden, dass eine Gewaltherrschaft wie in der Diktatur nicht wieder möglich wird. Zentral in der Debatte sind Autor:innen wie Hannah Arendt (vgl. Arendt 2006) oder Theodor W. Adorno (vgl. Adorno 1970), die in ihren Ausführungen deutlich überraschen: Zwar fordert diese zweite Welle der Aufklärung eine Form moralisch richtiger Aufklärung – unterlässt es aber tunlichst, zu erklären, was moralisch richtig ist. Da das Gewissen das Resultat von Sozialisation und Erziehung ist, dient es zum Beispiel nicht als Prüfstein; moralisch richtige Entscheidungen und Einstellungen müssen gut begründet und demnach überzeugend sein. Dass

dies jenseits der Dialektik der Aufklärung kein ganz einfaches Unterfangen ist, ist selbstverständlich: Mit ausreichender rhetorische Finesse könnte man schließlich alles begründen und rechtfertigen – das sehen Schüler:innen in der deutschen Geschichte und auch täglich in der Politik im Kleinen wie im Großen.

Entscheidend ist daher, dass das kritische – in der Philosophie vielfach *skeptische* Denken – nicht einmal angewandt wird und dann zu einem für immer gültigen Ergebnis kommt – es ist vielmehr ein fortlaufender und sich wiederholender Prozess, der sich im Fragen, Antworten, Zweifeln und Nachfragen immer wieder mit in eine Reflexion begibt. In der Philosophie(-didaktik) erklärt diese Reflexionskette die eigentliche Tätigkeit des Philosophierens, die aus dem Staunen, Fragen, Nachdenken, Zweifeln, Weiterdenken und Infragestellen besteht (vgl. Brüning 2001).

Auf der Ebene der Methodik und Didaktik der Philosophie münden diese Gedanken in der Aufforderung zu einem kritischen Denken und in ein Indoktrinationsverbot, das Schulunterricht als einen Ort des Mündigwerdens wahrnimmt, an dem völlig frei gedacht und auch experimentiert werden kann und muss, ohne dass Lehrer:innen normierend eingreifen und moralisierend wirken. Niedergeschlagen hat sich dies fachspezifisch im Dresdener Konsens. Dieser soll – ähnlich wie der Beutelsbacher Konsens<sup>1</sup> – die folgenden vier Standards von Philosophie- und Ethik-Unterricht sicherstellen:

1. Stärkung der Urteilskraft
2. Gebot der Kontroversität
3. Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität
4. Bewusstsein von Suggestivität

Das Gebot der weltanschaulichen und religiösen Neutralität wird darin konkret ausformuliert: „Das *Neutralitätsgebot* für Lehrerinnen und Lehrer darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Das Gegenbild der Indoktrination ist die standpunktlose Unentschiedenheit und beides ist im Philosophie- und Ethikunterricht zu vermeiden. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen in den Verlauf der Urteilsbildungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte oder sonstiger Voreinstellungen partieller Interessengruppen eingreifen. Es gilt vielmehr, zur Prüfung der Gewichtung von Argumenten anzuleiten“ (Dresdener

---

1 Siehe auch den Beitrag von Bicheler/Heinrich in diesem Band.

Konsens 2016, 106). Konkret kann dies durch die Förderung von Urteilskraft und den Einsatz von Kontroversität im Ethik- und Philosophieunterricht gelingen (vgl. ebd.).

Dies hat eine weitreichende Folge: Im Unterricht der demokratischen Bundesrepublik Deutschland kann im Ethik- und Philosophieunterricht nicht erwartet werden, dass die Demokratie auf eine besondere Weise vor anderen Herrschaftsformen bevorzugt wird – vielmehr wird auch sie kritisch und skeptisch betrachtet. Das Ergebnis dieses Prozesses einer unvoreingenommenen Skepsis gegenüber sogar dem politischen System, das unvoreingenommenen Skepsis fördert, sind mündige Menschen, die nicht moralisch und politisch durch Schule indoktriniert werden, sondern gelernt haben, selber zu denken und selber zu urteilen. Das folgende Beispiel einer Betrachtung von Herrschaftssystemen soll solch eine neutrale und kritische Perspektive am Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts paradigmatisch verdeutlichen.

### **Herrschaftskritik als Anwendungsbeispiel für die Mündigkeitsbildung**

Herrschaft kritisch zu betrachten, ist nicht ungewöhnlich. Philosophische Schriften gehen seit Jahrtausenden recht unbeeindruckt von politischem Druck und persönlichen Folgen kritisch mit allen Herrschaftsformen gleichermaßen ins Gericht. In gleicher Weise fördert eine Mündigkeitsbildung eine politische und philosophische Auseinandersetzung, ohne zu beabsichtigen, eine bestimmte Herrschaftsform dabei besonders positiv erscheinen zu lassen. Das mögliche Lob der Demokratie im Vergleich mit anderen Herrschaftsformen beispielsweise, um so explizit die demokratische Grundhaltung zu fördern, spielt in der Theorie und Praxis keine Rolle. Falls sich die Demokratie in einer kritischen Auseinandersetzung als gute Herrschaftsform herausstellen soll, muss sie dies aus überzeugenden Argumenten heraus tun – oder implizit, indem sie solche Auseinandersetzungen wie die folgende überhaupt erst zulässt.

Eine solche Auseinandersetzung in der Politischen Philosophie würde Herrschaftssysteme ganz offen und kritisch untersuchen. Zwei mögliche Aspekte einer solchen Kritik sollen im Folgenden exemplarisch herausgegriffen werden:

1. ist für die Beurteilung von politischen Herrschaftsformen die Effizienz des politischen Systems ein wichtiges Kriterium, um auf Probleme und Situationen in der Welt reagieren zu können. Diese „Tatkraft“ (Van Reybrouck 2017, 14), so Van Reybrouck, beschreibt also das Durch-

ringen zu und Umsetzen von Entscheidungen. Wenn zum Beispiel die Frage drängt, ob die Zulassung von Verbrennungsmotoren in der Perspektive eines menscheninduzierten Klimawandels verboten werden sollte, kann man eine Herrschaftsform danach beurteilen, wie schnell sie zu einer Entscheidung diesbezüglich kommen kann.

2. benötigt eine Herrschaftsform „Unterstützung“ (Van Reybrouck 2017, 14), also eine Akzeptanz in der Bevölkerung, die durch dieses politische System beherrscht wird? Diese Legitimität beschreibt hier die Partizipationsmöglichkeiten an einer Herrschaftsform, die Möglichkeiten also, Politik und Herrschaft aktiv (mit-)zu gestalten. Diese Möglichkeiten sind bei der Herrschaft vieler Menschen größer und zum Beispiel in einer Diktatur besonders gering ausgeprägt, wenn nur Einzelne oder eine Partei die Geschicke der Menschen bestimmen (dürfen).

Beide Kriterien stehen nur bedingt in einem Ableitungsverhältnis zueinander. Zwar könnte die Unterstützung für ein politisches System mit steigender Beteiligung an der Herrschaft auch die Effizienz steigern, wenn alle gemeinsam an einer Zukunft mitwirken wollen – allerdings ist das Gegenteil eher die Regel: die Effizienz einer Umsetzung politischer Entscheidung wird größer, umso kleiner die daran beteiligte Gruppe ist. Eine Diktatur beispielweise kann sehr effektiv agieren, weil sie nicht diskutieren oder Kompromisse suchen muss, während gleichzeitig aber ihre Legitimität besonders gering ist. Wenn man nun offen verschiedene Herrschaftsformen mit beiden Kriterien – Effizienz und Legitimität – untersucht, könnte man differenzieren, welche dabei besonders geeignet ist und welche für eine Herrschaft zu vermeiden sind.

Mit gleichem Ziel untersuchte der Philosoph Aristoteles sechs große Herrschaftsformen, um die geeigneten und von den ungeeigneten zu unterscheiden. Für jede „Staatsverfassung“ (Politik, 1278b) (in diesem Beitrag zunächst als „Herrschaftsform“ differenziert) prüft Aristoteles, ob diese den Ansprüchen auf die Erreichung von Glückseligkeit genügen könnte – im Kriterium der Effizienz also, ob sie in der Lage ist, als Staat umzusetzen, wofür der Staat überhaupt da sein soll.

## Monarchie

Aristoteles differenziert grundsätzlich sechs Herrschaftsformen, von denen er drei für richtige und drei für verfehlte Formen hält. Die erste Herrschaftsform, die er untersucht, ist die Monarchie. Grob beschrieben, zeigt sich diese in der Herrschaft einer ausgewählten Person (und ggf. Familie) über einen Staat. Mit

der Feststellung „[g]ewöhnlich [...] nennen wir von den Monarchien diejenige, die auf das gemeinsam Nützliche achtet, die Königsherrschaft [...]“ (Politik, 1279a), differenziert Aristoteles bereits zwischen moralisch guten und schlechten Alleinherrschern und hält über die Königsherrschaft folgerichtig fest, „[...] wir behaupten, daß sie eine von den richtigen Staatsverfassungen sei“ (Politik, 1284b). In knapper Formel heißt dies, dass ein guter König – im philosophischen Sinne also ein weiser König – eine besonders akzeptable Herrschaft ausüben könnte, wenn er all sein Bestreben darauf richtet, sein Land so zu regieren, dass die Menschen unter seiner Herrschaft glücklich werden können. Ob der König dabei erblich oder gewählt in sein Amt kommt und dass er die gleiche Machtfülle besitzt wie ein Tyrann, ist für Aristoteles unerheblich in der Beurteilung dieser Herrschaftsform, solange der König seine Macht dazu einsetzt, dem Gesetz und Staat zu dienen (vgl. Politik, 1285a-1288a). Dies kann – aufgrund der Machtfülle – besonders effizient gelingen; eine Person entscheidet hier und setzt ihre eigenen Entscheidungen in die Tat um (respektive lässt sie umsetzen). Gleichzeitig ist die Legitimation dieser Herrschaftsform besonders niedrig, da die Partizipation an der Herrschaft auf einen oder einige wenige (Familienmitglieder, Ratgeber, Minister, Großwesir) limitiert ist.

## Aristokratie

Etwas größer wird dieser Personenkreis in der Aristokratie, in der einige wenige Menschen gemeinsam die Herrschaft übernehmen: „[...] [D]ie Herrschaft von wenigen [...], aber von mehreren als *Einem*, pflegen wir Aristokratie zu nennen, entweder weil da die Besten herrschen oder weil sie im Hinblick auf das Beste für den Staat und für die an ihm gemeinsam Teilhabenden herrschen“ (Politik, 1279a). Diese Aristokratie ist nicht mit dem (Erb-)Adel des Europas der Neuzeit zu verwechseln, in der die Mächtigen herrschen, weil sie aus Standesgründen die Mächtigen sind. Die Aristokratie ist die Herrschaft der Fähigsten und sie ist am besten vergleichbar mit der Königsherrschaft, weil hier die Besten wie *Einer* auftreten (vgl. Politik, 1285a-1288a, 1289a, 1293a-b). Für Aristoteles zählt auch diese Herrschaft eindeutig zu den guten Herrschaftsformen, weil die Besten eben genau dann die (tautologisch) Besten sind, wenn sie sich um die Glückseligkeit der Menschen kümmern. Dabei ist die Effizienz dieser Herrschaftsform ebenfalls besonders hoch und ihre Legitimation aufgrund schwindend geringer Partizipationsmöglichkeiten besonders niedrig.

## Politie

Anders verhält es sich mit der Politie. Diese Herrschaft zeichnet sich durch besonders große Partizipationsmöglichkeiten aus, da die Politie prinzipiell die Herrschaft *aller* sein könnte, wenigstens aber einer übergroßen Mehrheit. Die Differenzierung zu anderen Herrschaftsformen und auch zur später behandelten Demokratie ist erneut auf die effiziente Ausrichtung auf das Staatsziel ausgerichtet: Nur „[w]enn aber die Volksmasse mit Rücksicht auf das gemeinsam Nützliche den Staat verwaltet, dann heißt das mit dem gemeinsamen Namen aller Staatsverfassungen »*Politie*« (Politik, 1279a). Mit besonders hohen Effizienzwerten – hier wollen alle das Gleiche und arbeiten gemeinsam darauf hin – und besonders hoher Legitimation durch Partizipation ist die Politie unbestreitbar die beste aller möglichen Herrschaftsformen, „doch weil sie nicht oft auftritt, bleibt sie denen verborgen, die versuchen, die Arten der Verfassungen zu zählen“ (Politik, 1293a).

Mit dieser knappen Trilogie der guten Herrschaftsformen leitet Aristoteles dann zu den problematischen Herrschaftsformen über, die sich – orientiert an seinem wichtigsten Kriterium – nicht angemessen um die Glückseligkeit ihrer Menschen kümmert.

## Tyrannis

Die offensichtlichste Herrschaftsform unter den schlechten Herrschaftsformen ist die Tyrannis, die Aristoteles als Abweichung von der Königsherrschaft beschreibt (vgl. Politik, 1279b). Mit gleicher Machtfülle wie ein König ausgestattet, interessiert sich diese gar nicht für die Menschen unter ihrer Herrschaft: „Die Tyrannis bedeutet nämlich eine Alleinherrschaft mit Rücksicht auf den Nutzen des Alleinherrschers [...]“ (ebd.). Sie übt Gewalt aus und wendet Gewalt an und ist daher nicht gerecht (vgl. Politik, 1281a). Deshalb „[...]“ steht die Tyrannis als schlechteste am weitesten von der richtigen Verfassung ab [...]“ (Politik, 1289b). Rein formal ist sie hingegen kaum von der Königsherrschaft zu unterscheiden: Die Effizienz möglicher Entscheidungen ist besonders groß, die Partizipation der beherrschten Menschen ist besonders klein.

## Oligarchie

Die Parallelen zwischen Königsherrschaft und Tyrannis lassen sich überraschend nicht im gleichen Verhältnis von der Aristokratie auf die Oligarchie übertragen.

Zwar beschreibt Aristoteles die Oligarchie als eine Verfassungsabweichung der Aristokratie (vgl. Politik, 1279b) – sie ist aber im Umkehrschluss zur Herrschaft der Besten nicht die Herrschaft der Schlechtesten. „[...] [D]ie Oligarchie [ist] eine Herrschaft mit Rücksicht auf den Nutzen der Wohlhabenden [...]“ (ebd.). Diese zweitschlechteste Herrschaftsform (vgl. Politik, 1289b) überzeugt deswegen nicht, weil sie nicht gerecht sein kann, wenn diese Herrschaft versucht, weiteren Reichtum auf Kosten der Armen zu erlangen (vgl. Politik, 1281a), anstatt sich um Glückseligkeit der anderen zu kümmern. Ein pointierter Egoismus, der in der Oligarchie die Triebfeder der Mächtigen ist, führt zu keinen guten Lösungen von Problemen für alle Menschen im Staat. Die Effizienz einer Oligarchie ist unter der Egoismusprämisse zudem sehr gering, wenn jeder nur auf den eigenen Vorteil hinarbeitet, während die Partizipationsmöglichkeiten weiter besonders niedrig sind.

## Demokratie

Die letzte der sechs Herrschaftsformen ist die Demokratie, die Aristoteles als Abweichung von der Politie versteht (vgl. Politik, 1279b). Auch hier ist die Anzahl der Herrschenden besonders groß – es ist die Herrschaft des (nahezu gesamten) Volkes. An Partizipationsmöglichkeiten mangelt es der Demokratie also offensichtlich nicht; politische Teilhabe ist (abgesehen von konkreten Details) prinzipiell möglich. Dass Aristoteles diese Herrschaftsform dennoch zu den schlechten Verfassungen zählt, liegt in der Konstitution der Herrschaftsmehrheit begründet: Während die Oligarchie die Wohlhabenden zu den Mächtigen macht, ist „[...] die Demokratie aber eine Herrschaft mit Rücksicht auf den Nutzen der Mittellosen“ (ebd.). Was aber, so Aristoteles, haben die Mittellosen zunächst allein im Blick? Sie wollen ihre Armut überwinden. An der Glückseligkeit aller Menschen im Staat haben sie kein ausgeprägtes Interesse.

Die Demokratie ist damit eine Kombination aus einer Herrschaft von Vielen (vgl. Politik, 1290b), die gleichzeitig, wie die Oligarchen, nur auf den eigenen Vorteil bedacht sind; es ist eine Herrschaft der armen Egoisten. Aristoteles schlussfolgert, dass auch diese Herrschaftsform deswegen nicht gerecht und gut sein kann: Die Armen versuchen die (eigene) Armut durch Umverteilung des Reichtums zu beseitigen und tun damit den wenigen Besitzenden Unrecht, während sie gleichzeitig den Staat zugrunde richten (vgl. Politik, 1281a). Dabei ist in der Demokratie eine Strukturähnlichkeit zur Tyrannis erkennbar, indem die herrschende Partei Zwang auf die beherrschte Partei ausübt; die Mehrheit beherrscht die Minderheit: Demokratie und Tyrannis „benehmen sich zwing-

herrschaftlich über die Besseren, und die Abstimmungsbeschlüsse bedeuten soviel wie [...] Befehle [...]“ (Politik, 1292a).

Immerhin, konstatiert Aristoteles milde, ist die Demokratie die gemäßigte unter den drei schlechten Herrschaftsformen (vgl. Politik, 1289b), wenngleich keine der drei Formen als gute Herrschaft eines Staates in Betracht zu ziehen ist (vgl. Politik, 1279b).

## Eine gute Demokratie

Mit der Analyse der sechs Herrschaftsformen verdeutlicht Aristoteles, dass die Herrschaft einer Mehrheit der Menschen mit breiter Partizipation und gleichzeitiger Effizienz sowie einer Ausrichtung auf die Glückseligkeit der Menschen im Staat zwar möglich, aber doch unwahrscheinlich ist. Die Politie scheint so selten zu sein, dass sie kaum Erwähnung findet und der Grund dafür ist leicht ausgemacht: „Daß nämlich *Einer* sich in einer Tugend auszeichnet oder wenige, ist möglich, doch ist es bereits schwierig, daß sich eine Mehrzahl auf jede Tugend genau versteht [...]“ (Politik, 1279a). Königsherrschaft und Aristokratie sind damit zwar mit Blick auf die Effizienz besonders geeignet – aber die politische Teilhabe bleibt hier extrem gering. Welche Herrschaftsform soll man also empfehlen, wenn König:innen zu leicht zu Tyrann:innen werden und die Politie nur ein Utopie ist?

Das Zwischenfazit zur Demokratie wirkt indes verheerend: Sie ist keine gute/gerechte Herrschaftsform, sie ist nicht dazu geeignet, die besten/klügsten Entscheidungen zu treffen und handelt nicht effektiv. Als Herrschaft der Egoist:innen kümmert sie sich nicht um die richtigen Entscheidungen und kann daher auch nicht als Garant für das Glück der in ihr lebenden Menschen gelten. Dennoch ist die Lage dieser Herrschaftsform weit weniger aussichtslos als die der Tyrannis oder der Oligarchie. Zwei Beispiele für mögliche Stellschrauben hin zu einer guten Herrschaftsform sollen im Folgenden knapp skizziert werden.

(a) Aristoteles arbeitet als das bestimmende Übel der Volksherrschaft die Herrschaft der Armen heraus, die mit mehr Macht vornehmlich ihre Situation verbessern wollen würden. Abgesehen von der kritischen Nachfrage, ob ein solcher Versuch nicht ein Teilaspekt jener Glückseligkeit sein könnte, den der Staat noch erreichen möchte, schlägt Aristoteles eine gewitzte andere Lösung vor: Die Voraussetzung für einen guten Staat ist die mittlere Verteilung von Gütern, weil extremer Reichtum und extreme Armut eine vernunftorientierte Herrschaft ausschließen: „Denn die einen werden eher übermütig und im Großen schlecht, die anderen sehr böse und im Kleinen schlecht“ (Politik,

1295b). Politisch gesucht ist also „der Mittlere“ (ebd.) im Sinne eines nicht armen und nicht reichen Bürgers. „Denn diese trachten weder nach fremdem Gut wie die Armen, noch trachten andere nach dem ihren, wie eben die Armen nach der Habe der Reichen trachten [...]“ (ebd.). Die Überwindung des bestimmten Problems der Herrschaft der Armen ist es folglich, daraus eine Herrschaft der Nicht-Armen zu machen. Dieser eleganten Lösung fehlt nun lediglich noch eine Idee zur praktischen Umsetzung.

(b) Akzeptiert man die Ungleichheiten der Menschen (auch, aber nicht nur in finanzieller Hinsicht), kann die Demokratie unter bestimmten Prämissen dennoch eine gute Herrschaftsform sein, so Van Reybrouck. Dabei akzeptiert er die Kritik des Aristoteles an der Demokratie zunächst vollständig: Demokratische Politiker:innen haben nicht das Gute und das Glück für die Menschen im Staat im Sinne, sondern ihre eigene Macht, ihre eigene Wiederwahl, schlicht ihre eigenen Interessen (vgl. Van Reybrouck 2017, 19–24). Berufsmachtmenschen und ihre Netzwerke sorgen bei den Beherrschten für berechtigtes Misstrauen und für eine immer weiter auseinanderklaffende Wirklichkeitswahrnehmung von Politiker:innen und Bürger:innen. Der Grund für all dies bleibt stets der gleiche: Menschen sind Egoisten und versuchen ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zuerst zu befriedigen. Unter König:innen oder unter einer herrschenden Gruppierung fällt dieser Umstand wenig ins Gewicht – aber mit der Möglichkeit einer politischen Partizipation über Wahlen, steht nun prinzipiell jeder und jedem die Tür zur Maßlosigkeit offen: Jeder wählt nur so, dass er seine eigenen Vorteile bedenkt – oder lässt sich mit gleichem Grund wählen. Van Reybrouck identifiziert damit die Kombination des menschlichen Egoismus mit Wahlen als besonders gefährlich; das Problem der Demokratie „[...] liegt an der elektoral-repräsentativen Demokratie“ (Van Reybrouck 2017, 45).

Die von ihm vorgeschlagene Lösung ist im Vergleich zur Lösung des Aristoteles verblüffend einfach: Wir sollten nicht wählen, sondern losen; Macht sollte nicht elektoral, sondern aleatorisch verteilt werden. Damit sind politische Karrieren und Lebenszeitpolitiker:innen mit mehr Interesse an der Macht oder der Wiederwahl als an der Sacharbeit ausgeschlossen. „Das Ziel war, den persönlichen Einfluss zu neutralisieren. In Rom gab es so etwas nicht und das hatte zahlreiche Bestechungsskandale zur Folge. Außerdem war die Amtszeit in Athen auf ein Jahr begrenzt, und man konnte in der Regel nicht wiedergewählt werden. Auf allen Ebenen sollten die Bürger schließlich so oft wie möglich wechseln. Man wollte eine möglichst große Gruppe teilhaben lassen und so Gleichheit realisieren. Auslosung und Rotation gehörten tatsächlich zum Kern des Athener demokratischen Systems“ (Van Reybrouck 2017, 69). Auf diese Weise waren in

Athen 50–70% der Bürger so einmal Ratsmitglied (vgl. Van Reybrouck 2017, 74) – eine beachtliche Rate politischer Partizipation. Van Reybrouck ist sich der Provokation seines Vorschlages durchaus bewusst und arbeitet eine Reihe von Argumenten heraus, die zeigen sollen, dass aleatorische Verfahren den elektoralen gegenüber im Vorteil sind: Letztere beschreibt er insbesondere als nicht repräsentativ und korruptionsanfällig (vgl. Van Reybrouck 2017, 137), was die Politikverdrossenheit in den westlichen Demokratien fördert. Das Lösen würde alle Bevölkerungsschichten, weit über Parteien hinaus, berücksichtigen und zugleich unbestechlich sein. Es „[...] ist ein bewusst neutrales Verfahren, mit dem politische Chancen gerecht verteilt werden und Unfrieden vermieden wird“ (Van Reybrouck 2017, 156).

Mit Blick auf die antike Tradition bleibt nur die Frage: „Wie vermied man Stümpererei“ (Van Reybrouck 2017, 69)? In einem Parlament, das aleatorisch aus allen Spektren der Bevölkerung besteht, ist schließlich nicht notwendig zufällig Sachverstand vorhanden. Auch hier verweist Van Reybrouck auf die antike Tradition von Expert:innen: Manche Posten – in Athen etwa das Amt des Strategen – werden von Menschen besetzt, die dafür die berufliche Eignung haben. Andere können von Expert:innen beraten werden. Schließlich stellt sich Van Reybrouck eine breite Auseinandersetzung und Beteiligung der Bevölkerung und Expert:innen in extra dafür angesetzten Debatten im Sinne der deliberativen Demokratie und in der Tradition des herrschaftsfreien Diskurses nach Rawls und Habermas vor, in der die Regierungstätigkeit geerdet, diskutiert und pluralistisch angeregt werden kann (vgl. Van Reybrouck 2017, 114 f.).

Auch diese Vorschläge können kritisch weiter beleuchtet werden: Wie stellt man Expert:innen fest? Wie gerecht ist der Zufall? Und senken oder stärken aleatorische Verfahren Demokratiezustimmungswerte?

Ganz unabhängig, ob man abschließend der Kritik und den skizzierten Lösungsvorschlägen des Aristoteles und Van Reybroucks zustimmen mag, zeigen beide Schriften, dass ein kritischer Umgang mit der Demokratie gut möglich ist und der Demokratie nicht schaden muss. Denn die Argumente sind überzeugend: Solange die weise Königin, die Politie und die Herrschaft der Besten auf sich warten lassen, ist die Demokratie immer noch die beste aller anderen Herrschaftsformen. Vorschläge zur Verbesserung ihrer Konstituierung als Staatsverfassung kann sie genetisch prinzipiell ja nur gutheißen, wenn sie nicht durch eine andere Verfassung abgelöst werden will. Zudem hat die Demokratie – anders als die Gewaltherrschaft einzelner Autokrat:innen oder Parteien – als Verfassungssystem nichts zu verlieren, wenn sie Kritik an sich zulässt und über Veränderungen reflektieren lässt: Tyrann:innen und Oligarch:innen verlören

Macht, Einfluss und/oder Geld, wenn ihre Verfassung geändert würde. In einer Volksherrschaft kann das Volk als Herrscher ja nur gewinnen, wenn die nicht optimale Herrschaftsform der Demokratie weiter zu seinen Gunsten verbessert wird.

Dafür werden auch in Zukunft politisch aktive, kritisch denkende Menschen benötigt, die bereit sind, solange die weise Königin und/oder die Herrschaft der Besten nicht erreicht ist, einige Jahrhunderte in die Bresche zu springen, Demokratie zu leben und zu verbessern sowie gute Entscheidungen zu treffen. Genau solche Menschen sind mündige Menschen, die Schule fördern kann, indem sie auch Demokratie kritisch betrachtet.

## Literatur

- ADORNO**, Theodor W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.
- ARENDT**, Hannah (2006): *Persönliche Verantwortung und Urteilsbildung*. In: Martens, Ekkehard (Hg.): *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie*. München, S. 239–244.
- ARISTOTELES** (1989): *Politik*. Übersetzt und herausgegeben von Franz F. Schwarz. Stuttgart.
- BRÜNING**, Barbara (2001): *Philosophieren in der Grundschule*. Berlin.
- KANT**, Immanuel (1798): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Königsberg.
- KANT**, Immanuel (1985): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: *Berlinische Monatschrift*, Dezember 1784, 481–494, zitiert nach: Zehbe, Jürgen (Hg.): *Immanuel Kant: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. 3. Auflage. Göttingen, S. 55–61.
- LANGER**, Dietmar (2010): *Erziehung zur Mündigkeit. Grundzüge der pädagogischen Theorie des Willens*. Frankfurt/M.
- O.A.** (2016): *Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 03/2016, S. 106.
- VAN REYBROUCK**, David (2017): *Gegen Wahlen. Warum Abstimmen nicht demokratisch ist*. Aus dem Niederländischen von Arne Braun. Göttingen.
- ROHBECK**, Johannes (2021): *Zur Aktualität der Aufklärung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 01/2021, S. 4–19.
- SCHULGESETZ** des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2020): § 2 „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“, Abs. 1. Schwerin.

## Musik – ein Ort der Demokratie?

*Abstract: Musik und Demokratie bedeuten abstrakte Phänomene, die sich durch praktische Handlungen und Imaginationen materialisieren. Demokratie kann durch Musik symbolisch eingefordert oder durch ihre immanenten Strukturen modelliert werden, obwohl starre Ordnungen dies nicht zu befördern scheinen. Welcher Konnex zwischen Musik und Demokratie durch musikalische Texturen und performativ-pädagogische Ansätze möglich ist, zeigen Werke von Joseph Haydn, Percy Grainger und Johannes Kreidler. Das internationale Hochschulprojekt Europe in C und Terry Rileys Komposition werden auf ihr demokratiebildendes Potenzial untersucht.*

„[...] Und wir hören die Struktur des Orchesters ..., die Struktur von Melodie und Begleitung, die Hierarchie, die hier invertiert wird; das Orchester von innen, der Hintergrund wird in den Vordergrund gestülpt. Viel öfter hören wir die zweite Flöte als die erste, die zweite Posaune statt der ersten, die zweiten Geigen statt der ersten, all die Subalternen. Die Begleitung wird zur Melodie. [...] Dafür liegt nun das Akkompaniment, das sonst unterm Schutz der bekannten Melodie steht, frei da, nackt – die unbedeckte Begleitung. Orchesterfreikörperkultur. Doch statt, dass die entfremdeten Begleitmusiker, das Fußvolk, sich einmal freuten, wahrlich gehört zu werden, buhten sie mich dafür nach der Uraufführung aus. Das Stück ist ... politisch: Die Umkehrung der Orchesterhackordnung ...“ (Kreidler 2015, 3 f.)

Worauf der zeitgenössische Komponist Johannes Kreidler (\*1980) in einem Essay zu seinem Minusbolero<sup>1</sup> (2010–2014) hinweist, ist die Ungleichbehandlung von Melodie und Begleitung, d.h. der Orchestermusiker:innen, die diesen Stimmen und ihren führenden bzw. begleitenden Funktionen zugeordnet sind. Kreidler ging es in der „Umkehrung der Orchesterhackordnung“ um die Offenlegung von Ordnungssystemen und Machtverhältnissen sowohl in der Musik als auch in ihren Klangkörpern. Durch diese Struktur mit der Leitung eines großen Klangkörpers durch eine einzige Person scheinen Orchester wie Chöre nicht unbedingt Orte der Demokratie zu repräsentieren. Nimmt man Kreidlers

1 Der Titel bezieht sich auf den Bolero von Maurice Ravel ohne die vordergründige Melodie.

Ablehnung durch die Musizierenden ernst, so wird deutlich, dass sein „Befreiungskonzept“, bedingt durch einen – in der Außenperspektive elementaren – Eingriff in die Musik nicht akzeptiert wurde.

Im Minusbolero stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Demokratie und westlicher Musik, die sich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zu einem wenig verhandelbaren System mit festen Konventionen entwickelt hatte. Zu beleuchten ist, ob und wie Musik als eine kulturelle Praxis der Demokratie fungiert bzw. Demokratie in Musik wirksam werden kann. Um Musik als einen Ort der Demokratie zu hinterfragen, sind zwei abstrakte Phänomene miteinander in den Konnex zu setzen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie stets praktiziert werden müssen, um sich neu zu materialisieren. Einer These von Robert Adlington und Esteban Buch folgend, lässt sich mit der Imagination ein dafür wirksamer Mechanismus ausmachen:

„... democracy doesn't pre-exist its myriad invented forms, but rather is imagined, equally by politicians, the public and actors in the public domain. ... musicians [play a role] as producers of models of democracy. In turning to democratic analogies for their practice, they become participants in this process of imagining“ (Adlington/Buch 2021, 12 f.).

In Summa entsteht also Demokratie, sobald sie von musikalischen oder politischen Akteur:innen durch entsprechende Handlungen im öffentlichen Raum praktiziert und durch Analogiebildung imaginierbar wird. Der Ansatz der Imagination impliziert heterogene Konzepte: einerseits Demokratie durch musikalische Darbietungen symbolisch einzufordern oder zu konsolidieren, andererseits Demokratie durch Komposition oder musikalische Praxis zu modellieren (Adlington/Buch 2021, 9). Als zwei mögliche Zugänge sind die Dekonstruktion traditioneller Ordnungen und die Imagination musikalischer Demokratie durch eine symbolische oder reale Übersetzung in Augenschein zu nehmen. Dazu rücken exemplarisch mit der Abschieds-Sinfonie von Joseph Haydn, Percy Graingers Marching Song of Democracy und Johannes Kreidlers Minusbolero musikalische Texturen sowie mit dem internationalen Hochschulprojekt Europe in C die performativ-pädagogische Ebene in den Fokus.

## **Musik und Demokratie – Politisierung der Musik (Wasserloos)**

Demokratie kann ein intrinsischer Wert zugeschrieben werden, d.h. unabhängig von der Qualität ihrer Entscheidungen oder eines Ergebnisses gilt der diskursive Prozess selbst als die Materialisierung von Demokratie (Rinderle 2011, 75).

Da sie in ihren Dimensionen als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform inklusive der Kultur zu verstehen und länderspezifisch zu differenzieren ist, erweisen sich im Folgenden demokratische Werte als ein brauchbarer Konnex zur Musik. Aus dem bei Peter Rinderle genannten Kanon sind dies Gleichheit, Individualität, Solidarität, Partizipation, Pluralismus und Diskurs (Rinderle 2011, 75). Damit liegen Anknüpfungsoptionen vor, die die Frage nach dem Transfer demokratischer Werte in und über Musik in ihrer Gestalt von Produktion (Komposition), Performanz (Materialisierung) und Rezeption (Deutung) und den beteiligten Akteur:innen tragfähig machen.

Indem Demokratie als eine Möglichkeit politischen wie gesellschaftlichen Handelns definiert wird, kann der Konnex zur Musik über den Prozess ihrer Politisierung geschehen. Der Begriff der „Politischen Musik“ ist ambivalent zu verstehen, d.h. einerseits als politisierende Musik, immanent begründet, oder als von der Politik zu ihren Zwecken funktionalisierte Musik. Wie Eckhard John herausgestellt hat, umgreift „Politische Musik“ eine „deutsche“ Thematik, da der Begriff in anderen Sprachen nicht existiert (John 1994, 18). Vor diesem Hintergrund rückt nachfolgend der deutschsprachige Raum in den Fokus.

Ein Blick auf die Musikgeschichte in der *longue durée* lässt vermuten, dass Demokratie dort lange für die Musik kein produktives Konzept darstellte. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts öffneten sich dahingehend einige unter den zahlreichen zeitgenössischen Ästhetikkonzepten (Adlington/Buch 2021, 6). Dass die Diskussion um Demokratie und Musik erst zu diesem Zeitpunkt Einzug hielt, geschah nicht zufällig. Mit Aufkommen der Arbeiterbewegung und der Selbstbehauptung einer neuen sozialen Schicht gerieten traditionelle Gesellschaftsstrukturen ins Wanken. Darüber erwachte ein Bewusstsein für die Grundlage der Herrschafts- und Repräsentationsmusik und ihre über Jahrhunderte fortgeführte Lehre von Form und Gestalt, die im Ausgang des 19. Jahrhunderts längst ihren ästhetischen Zenit überschritten hatte. Seit der Französischen Revolution kamen neue Maßstäbe zum Tragen, indem Musik politische und revolutionäre Agitationen auszudrücken und zu begleiten begann. Im Gegensatz dazu entstand in der deutschen Frühromantik das Postulat von der „absoluten Musik“ als eine von der Realität oder außermusikalischen Einflüssen unabhängige Kunstform. Dieses ästhetische Paradigma bestimmte im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts das Verhältnis zwischen Komponierenden bzw. Rezipierenden. Die Bedeutung der Musik als politische Angelegenheit mit pseudo-sakralem Einschlag zeigte sich in der 1848er-Revolution, als pro-revolutionäre Musikschafter mit dem Begriff des „politischen Tonkünstlers“ abgewertet wurden. Ebenso galten „politische“ Implikationen als Herabwürdigung

der Musik. Solche Haltungen richteten sich zudem gegen jene Progressive, die Musik (auch) als sozialen Faktor verstanden und damit – so der Vorwurf – die Autonomie der Musik als Kunstform antasteten (John 1994, 18 f.).

Erst im Ausgang des 19. Jahrhunderts vollzog sich ein Wertewandel. Die künstlerische Moderne wurde in den 1880er Jahren insbesondere in antisemitischen Schriften mit dem durch den Zionisten Max Nordau eingeführten, gleichwohl bei ihm nicht rassistisch konnotierten, Terminus der „Entartung“<sup>2</sup> belegt (Schmidt 2000–2001, 10). Um sich zu positionieren, erfuhr politisches Handeln über Musik durch das konservative Bildungsbürgertum eine Aufwertung und Belebung. So formulierte Karl Storck 1907 in seiner Schrift *Musik und Politik* Vorschläge und Reformen, um dem drohenden Verfall und der „Entartung“ der Musik entgegenzuwirken. Dazu führte er die Wiederbelebung der Volks- und Hausmusik, Reformen der Musikausübung und der Musikerziehung an (John 1994, 21). Zwar öffneten sich die konservativen Kreise damit für die politische Bedeutung von Musik, demokratische Denkmuster wurden gleichwohl aufgrund ihrer fehlenden Tradition als Bedrohung empfunden.

Wie zuvor „Politik“ wurde nun „Demokratie“ abwertend konnotiert. Beispielsweise verunglimpfte 1907 ein Wiener Musikkritiker Arnold Schönbergs avantgardistische *Kammersymphonie*, die innovativ auf ungewöhnlichen Quartakkordbildungen basiert. Der Vorwurf an Schönberg lautete, er mache „wilde, ungepflegte Demokratengeräusche, die kein vornehmer Mensch mit Musik verwechseln kann“ (Illustriertes Wiener Extra-Blatt 1907). Schönbergs neue, unvertraute Kompositionsästhetik hier auf das Demokratische zu applizieren, zeigt die Irritation und das Misstrauen ihr gegenüber auf (Adlington/Buch 2021, 6).

Ein positives Verhältnis entwickelte sich erst nach dem Ersten Weltkrieg, als politische Musik mit Patriotismus aufgeladen wurde. Politik und Musik bedeuteten damit keine sich abstoßenden Pole mehr, sondern „Verbündete“ zur Wiederaufrichtung der deutschen Bevölkerung nach der Kriegsniederlage. Gegen diese Funktionalisierung und Egalisierung argumentierten jedoch weiterhin konservative Gedankenmodelle mit der Betonung, dass Musik weder sozial noch demokratisch sein könne (John 1994, 28 f.). Dass sich dies auch auf die Exklusivität der Orte musikalischer Performanz bezog, wird in einem Text des Berliner Musikkritikers Leopold Schmidt (1860–1927) deutlich:

---

2 Nordau kritisiert mit dem Begriff die Moderne und ihre Entwicklungen, die zu einer Degeneration der Menschheit (Anstieg von Krankheiten, früher Alterungsprozess) beitragen.

„Musik braucht das Milieu verfeinerter Kultur, braucht Glanz, Sorglosigkeit, Reichtum, um sich frei entfalten zu können. Das gilt im besonderen von der Oper, die nicht zufällig ein Kind des Luxus und in höfischer Luft groß geworden ist. Musik ist ein Schmuck des Lebens, sie kann nur auf den Höhen wandeln und ist ihrer Natur nach, wie jede Kunst individualistisch, nicht sozialistisch. Ihre stärksten Kräfte saugt sie immer und immer wieder aus den Quellen des Volkstums; ihre Blüte aber setzt nun einmal die soziale Auslese voraus. Nur da findet sie ihre Existenzberechtigung“ (Schmidt 1919, 533).

Schmidt sprach sich klar gegen die Pluralisierung des Musiklebens und der Partizipation von bislang sozial ausgegrenzten Kreisen an der Hochkultur aus. Bemerkenswert sind dabei sowohl das Erscheinungsjahr 1919 als auch der Publikationsort. Die österreichische Zeitschrift für Musik und Theater *Der Merker* (in Anspielung auf Richard Wagners Kritikerfigur „Beckmesser“ in *Die Meistersinger von Nürnberg*) galt als ein Fachblatt, das vorrangig den modernen Tendenzen im Musikleben nachging. Schmidt aber verhielt sich mit seinen Positionen konträr zu den Zeitläuften. Seine reaktionären, elitären und antidemokratischen Haltungen zeigen exemplarisch das Unbehagen auf, mit dem der Demokratisierung des Musiklebens begegnet wurde. Für ihn bedeutete offensichtlich die Abschaffung der Monarchie und die Gründung der Weimarer Republik sowie der Ersten Republik in Österreich das Ende der sozialen Exklusivität der Orte der Musik des 18. und 19. Jahrhunderts. Spätestens mit der Zäsur 1918 implodierte also eine Ordnung, die über Jahrhunderte bestanden und die Macht eines engen Kreises von Kulturbeflissenen definiert und gesichert hatte.

## **Imagination und Dekonstruktion der (musikalischen) Ordnung (Wasserloos)**

Die Immaterialität von Musik ist sicherlich als ihr größtes Potenzial für Imagination und Transzendenz sowie symbolische Performanz- und Rezeptionsmomente zu bewerten. Gleichwohl bedarf es eines Ordnungssystems, einer Codierung und Semantik, über die sich Musik ebenso rational, als Konvention mitteilt. Das bedeutet, eine per se irrationale Sprache, in der selbst einzelne Töne uneindeutig sein können, wird durch ein weitgehend auf Abhängigkeiten fußendes Regelwerk definiert und kommuniziert. In ihrem fixierten Zeichensystem, z. B. der Notenschrift, liegen der musikalischen Artikulierung Übersetzungsprozesse zugrunde.

Dies leitet zu der Hypothese, dass sich das Wesen der Musik auf Formen und Strukturen stützt, die Ordnungs- und Hierarchieprinzipien hervorbringen, welche spiegelgleich mit den Ordnungen monokratischer Staatsgebilde sind

(Spahlinger 1991, 41). In diesem Sinne wäre von „Herrschaftsmusik“ zu sprechen – ein Begriff, den die größte Musikenzyklopädie *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* nicht kennt. Der Verweis auf die Entstehungszeit und -umstände des historisch gewachsenen Repertoires europäischer bzw. westlicher Musik ist hier entscheidend. Dieses entwickelte und verfestigte sich zu einer Zeit, in der bis zur Aufklärung und Säkularisierung am Ende des 18. Jahrhunderts hegemonale und absolutistische Strukturen in Staat und Gesellschaft vorherrschten (Adlington/Buch 2021, 7).

Zwei Komponenten der Machtsymbolik sind für diese Herrschaftsmusik besonders herauszugreifen. Ihr Charakter musste Absolutheit und Erhabenheit ästhetisch darstellen. Gehörte es zu den Aufgaben der Musik, die Macht des absolutistischen Herrschers zu repräsentieren, so erfolgte im 19. Jahrhundert ein Rollenwechsel. Das Bürgertum betrieb Musikausführung nun an den kulturellen Orten seiner Macht, d.h. in den neu erbauten Opern- und Konzerthäusern zur mit Monumentalität behafteten Eigenrepräsentation. Dies bedeutet das Gegenteil dessen, was Demokratie fordert, d.h. Selbstkritik zu üben sowie Extreme nicht zu akzeptieren, denn Demokratie bedeutet ein Plateau, keinen Peak (Adlington/Buch 2021, 7). Verstärkt wurden diese Haltungen durch die Ausbildung von Heroen und Heroinnen, wie sie mit dem Virtuos:innentum, Dirigent:innentum oder Figuren aus mythologischen Stoffen auf die Bühnen gebracht und inszeniert wurden.

Indes ist in der Sinfonik des 19. Jahrhunderts eine musikalische Typologie auszumachen, die den Klang und den Charakter des „Erhabenen“ zeigt. Belege sind häufige Betitelungen wie „grand“, also „grand sonate“, „grand concert“ oder Vortragsbezeichnungen wie „erhaben“, „majestätisch“. Zu identifizieren sind zwei klangliche Ausdrucksformen. Mit einer „glorifizierenden Hymnik“ und dem „majestätischen Choral“ wird weltliche Herrschaft gottähnlich „verherrlicht“. Dabei ist im musikalischen Duktus kaum eine Differenzierung vorzufinden, welche Macht adressiert wird, ein Monarch, die Republik oder die zunehmend sich als Machtbasis etablierende Mittelschicht (Hentschel 2018, 47). In letzter Konsequenz kommen also musikalische Symbole und Codes zum Tragen, die zwischen monarchistischer und bürgerlicher Macht nicht unterscheiden und daher transferierbar sind.

### **Herrschaftsmusik und Percy Graingers Kritik an ihrer Regelmäßigkeit**

Zur Schärfung der Vorstellungen vom Klangcharakter der Herrschaftsmusik als erhaben und majestätisch sei als Kontrastfolie der *Marching Song of Democracy* (1917) des australisch-amerikanischen Komponisten Percy

Grainger (1882–1961) angeführt. In einem Vorwort zur Partitur beschrieb der überzeugte Verfechter demokratischer musikalischer Prinzipien den ersten Entstehungsanlass um 1900 und seine musikalische Vorstellung vom Klang der Demokratie:

„... irgendwie kristallisierte sich in mir unter dem Eindrucke dieses rein zufälligen Erlebnisses [Betrachten einer George Washington-Statue in Paris] der bestimmte Wunsch, den kräftigen Anmarsch einer zukunftsvollen, menscheitsbeglückenden Demokratie in einer musikalischen Komposition zu verkörpern, die eine fröhliche, vorwärtsschreitende Schar freundschaftlich verbrüderter, körperlich hoch entwickelter Menschen ‚den selbstbewußten Menschheitsstolz‘ singen lassen und den Drang verkörpern sollte, heroisch, aber nicht kriegerisch zu sein, jubelnd, aber nicht herausfordernd, leidenschaftlich, aber ohne den Widerstreit dramatischer Gegensätze, energisch, doch ohne Ingrim, und athletisch, doch ohne Wetteifer“ (Grainger 1916).

Ist es hier ein moderater und nicht exzentrischer oder extremer Charakter der Musik, den Grainger zur Vertonung von Demokratie beschreibt, so referiert dies auf das erwähnte Plateau, das Demokratie bedeutet. Im Hinblick auf die musikalische Textur betonte Grainger die Umsetzung des demokratischen Prinzips durch die Unabhängigkeit und Freiheit einzelner Stimmen in polyphonen Strukturen:

„I, personally, would go so far as to assert that the value of all existing art music depends on the extent to which it is intrinsically many-voiced or democratic – that is to say, the extent to which the harmonic texture is created out of freely-moving voices, each of them full of character, or vigor, or melodic loveliness“ (Grainger 1999, 218).

Die Vielstimmigkeit („many-voiced“) mit sich frei bewegenden Stimmen setzte Grainger als Maßstab für seine „Wertigkeit aller existierender Kunstmusik“ („the value of all existing art music“) (Grainger 1999, 218). Diesen Zustand sah der Komponist als gegeben an in der Renaissance, im Barock und in einer Zeit, die er als „post-Bach“ bezeichnete, d.h. in den freieren Formen einer auf Improvisation beruhenden Musizierpraxis um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Eine deutliche Zäsur setzte er mit Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart sowie Ludwig van Beethoven. Ihnen warf er vor, mit der Wiener Klassik und der Romantik das „dunkle Zeitalter der Kreativität“ („creative dark ages“) quasi ein „schöpferisches Mittelalter“, eingeläutet zu haben (Gillies 2011, 21). In den Tendenzen zum Klassischen und Klassizistischen sah er das Bestreben, fixierte musikalische Codierungen zur Repräsentation exklusiver Machtverhältnisse zu

formalisieren und verabsolutieren, was seinen demokratischen Werten widersprach (Gillies 2011, 22).

Auch wenn Grainger Haydn als zentrale Zielscheibe seiner Kritik ausgemacht hatte, so bietet gerade dieser Komponist im Zusammenhang mit Kreidler ein Beispiel für ein kritisches Nachdenken über die Macht des Einzelnen und seine Handlungsoptionen.

### **Dekonstruktion orchestraler Macht: Joseph Haydn und Johannes Kreidler**

In die Herrschaftsmusik ist nach Klang, Ordnung und Regelwerk mit der Großform des Orchesters einer der repräsentativsten Klangkörper implementiert. Dem Umgang mit orchestraler Macht und Machtspiegelung und ihrer Destabilisierung bis hin zur Dekonstruktion soll anhand einer Sinfonie von Joseph Haydn (1732–1809) und Johannes Kridlers Minusbolero, zwei zumindest zeitlich weit auseinanderliegend, gleichwohl ähnlich intendierten Beispielen, nachgegangen werden.

Als ein subtiles Spiel mit der Machtdekonstruktion kann Haydns fis-Moll-Sinfonie Hob. I:45 oder Abschieds-Sinfonie von 1772 gelesen werden. Wenn im Verlauf des letzten Satzes die Musiker:innen von der Bühne abgehen, ist dies häufig als Emanzipationsakt und Protest gegen überlange Dienstzeiten am Hof des Fürsten von Esterházy ausgelegt worden. Dabei handelt es sich vielmehr um eine nachträgliche Interpretation, d.h. eine Lösung für die Performanz-Situation, in der Haydn das sukzessive Verstummen der Instrumente vorsieht. Der Komponist konzentrierte sich jedoch nicht auf diese plakative Oberflächlichkeit, sondern auf musikalische Formen und ihre Funktion, um die fragile Macht des Fürsten zu verklängen.

Fürst Nikolaus I. von Esterházy galt als Melancholiker, der durch seine dunklen Stimmungen mitunter nicht in der Lage war, angemessen zu regieren (Wald 2010, 84). Bereits die Tonart fis-Moll ist in den Katalogen zur Tonarten-Charakteristik der Melancholie vorbehalten. Darüber hinaus umrahmt Haydn seine Sinfonie mit zwei Ecksätzen, die ein Regularium bewusst einreißen und stattdessen auf eine metaphorische Instabilität setzen. Im Kopfsatz äußert sich dies als eine Art Irritation. Das betrifft den harmonischen Verlauf auf der Tonika fis-Moll, die als solche ambivalent und nicht gefestigt erscheint. Auch die Themenbildung weicht vom damals gültigen Regelkanon ab. So taucht das zweite Thema nicht in der Exposition, sondern erst im Mittelteil der Durchführung auf. Im Finalsatz kommt dann die schwindende Macht des Orchesters zum Tragen, indem Haydn durch die kontinuierliche Stimmenreduktion bis hin zu den letzten beiden verbliebenen Violinen quasi eine Selbstaufflösung komponierte.

Damit schwindet einerseits die orchestrale, auditive wie visuelle Repräsentationskraft. Andererseits wurde sowohl damals dem Fürsten Esterházy wie auch bis heute dem Publikum die Schlussapotheose eines sinfonischen Finales durch entsprechende Schlussklauseln und erhöhende Formeln vorenthalten. Die fehlende Erhöhung (zer-)stört die Performanz-Ordnung und bewirkt konkret das Gegenteil dessen, was zuvor mit der Geste der „glorifizierenden Hymnik“ oder des „majestätischen Chorals“ beschrieben worden ist.

In dieser Reihe von Un- und Außergewöhnlichkeiten in den Entscheidungen Haydns bei der Anlage seiner Sinfonie ist nicht nur der Hang zum Experimentellen, sondern auch ein Akt der Emanzipation zu sehen. Indem Haydn sich von Erwartungshaltungen an Auftragsarbeiten distanziert, schwächt er gleichzeitig die Macht seines Fürsten. Dieser Augenblick des Machtverlustes zeigt sich in der Instabilität der Sinfonie, v. a. im Kopfsatz, der in seiner gleichsam „regelwidrigen“ wie originellen Anlage eher als Metapher für eine in Unordnung geratene, geschwächte Machtsphäre des Fürsten spricht. An dieser Stelle sei an Schmidts Aufsatz *Musik und Politik* erinnert, der 1919 genau den Machtanspruch des Einzelnen erneuerte, den Haydn rund 150 Jahre zuvor demontiert hatte: „Kunst ist keine soziale Angelegenheit, und das höchste in ihr, die Macht der Persönlichkeit, darf nicht aufs Spiel gesetzt werden“ (Schmidt 1919, 534 f.).

Ebenfalls auf dem Prinzip der Dekonstruktion von kanonisierten Regularien basiert Johannes Kreidlers Umgang mit dem Orchester in seinem *Minusbolero*. Wie erwähnt, schlug der Versuch der Inversion der „Orchesterhackordnung“ fehl. Das Radio-Sinfonieorchester Stuttgart des Südwestdeutschen Rundfunks (SWR), das den *Minusbolero* beim *Eclat-Festival 2015* uraufführen sollte, fühlte sich laut Medienberichten „veräppelt und [konnte] [...] nur mit Mühe zum Konzert überredet werden“ (Olshausen 2015). Analog empörte sich nach der Aufführung auch das Publikum, es sei „alles Mögliche entstanden, nur eben kein eigenes Werk“ (Benda 2018). Dass „alles Mögliche entstand“, markiert den entscheidenden Punkt. Kreidler hatte durch seinen kompositorischen Eingriff von der „Orchesterfreikörperkultur“ der zweiten Stimmen bis hin zur Freilegung der minimalistischen und klangfarbenintensiven Begleitung diverse Zugänge zu seinem Werk bzw. zu Maurice Ravels Original gelegt, die eine veränderte Hörrichtung und Aufmerksamkeit erfordert. Sie wird weggelenkt vom Primat der Melodie und der Fokussierung auf das dominierende Einzelelement hin zum Primat der Begleitung und der Gruppe. Dadurch erreichte Kreidler eine Pluralisierung von Rezeption und Perzeption mit einer möglichen neuen Deutung von Ravels *Boleros*, als einem kulturhistorisch mittlerweile kanoni-

sierten Allgemeingut. Kreidler wollte den konditionierten Hörgewohnheiten entgegenwirken, um Verborgenes zu heben:

„Wie können Melodien begleitet werden? [...] So kam das Interesse nicht von Ungefähr, wenn mich an Ravels Vorlage, bei der am Anfang jeder Periode für zwei Takte lang nur die Begleitung erklingt, ehe die Melodie einsetzt, diese zwei Takte am meisten zu interessieren begannen; sie deuteten mir an, dass unter der Melodie, von ihr verschüttet, noch ein zweites Stück, ein Stück Minimal Music verborgen liegt – diese Trouvaille wollte ich hören, sie als eine Art Readymade zum eigenen Musikstück erheben“ (Kreidler 2015, 3).

Basierte Kreidlers Konzept im kompositorischen Schaffensprozess auf einer Aneignung zur musikalischen Symbolisierung eines Akts von Demokratisierung, so fällt der Blick nachfolgend auf die Modellierung demokratischer Werte im gemeinschaftlichen Komponieren und Musizieren. Prinzipiell wurde und wird dieser Bereich v.a. infolge der Digitalisierung von Musik gestärkt. Dies zeigen musikalische Praxeologien wie online-Performances, neue Modelle der Zusammenarbeit von Komponist:in und Aufführenden über digitale Tools sowie die wachsenden Bereiche von Community Music und Demokratiebildung durch Musikerziehung an (Adlington/Buch 2021, 8). Der demokratische Faktor des Musizierens scheint dort gegeben zu sein, wo weniger der künstlerische, sondern der soziale Faktor der Musik, abseits von technischer Virtuosität zum Tragen kommt. Allerdings gilt dies auf der Basis einer Vereinbarung, welche Rolle der Musik in diesem Augenblick zukommen soll, mit welchem Anspruch musiziert und ebenso zugehört wird. Ganz ähnlich beschrieb Terry Riley das kompositorische Konzept für sein 1964 entstandenes Werk *in C*, das Multiperspektiven der Performanz und Rezeptionen auf der Basis von Partizipation und Freiheit erlaubt. Diese Grundlage nutzte das internationale Hochschulprojekt *Europe in C* zur Stärkung von Demokratie über musikalische Verständigung.

### **EUROPE IN C (Strößner)**

Das Projekt *Europe in C* geht von Terry Rileys (\*1935) erwähntem Werk aus und wird nachfolgend auf sein Demokratiebildungspotenzial hin untersucht. Das transnationale Projekt fand zwischen 2018 und 2019 statt und wurde u.a. von Erasmus+ als europäischem Bildungs- und Mobilitätsfonds der EU finanziell gefördert. Schüler:innen und Studierende der Musikschulen und Musikhochschulen von Marseille, Dünkirchen, Ostende, Athen, Triest sowie Rostock, die ein Instrument oder ihre Stimme soweit beherrschten, dass sie die Patterns von *in C* musizieren konnten, trafen sich in verschiedenen Konstellationen, um ge-

meinsam, gleichberechtigt in C zu erarbeiten und zu musizieren. Insofern gleichberechtigt meint, dass das Werk wegen seines symbolischen Wertes und seiner Freiheiten in Bezug auf Partizipation und Performanz ausgewählt wurde (PIANOANDCO o.J.b). Dadurch sollten demokratische Werte vermittelt werden.

Initiiert wurde die Zusammenarbeit mit den Dozent:innen und Professor:innen der Musik(hoch)schulen von PIANOANDCO sowie der künstlerischen Leiterin Nathalie Négro.<sup>3</sup> PIANOANDCO ist eine Kulturorganisation, deren Schwerpunkt das zeitgenössische Musikschaffen bildet (PIANOANDCO o.J.a). Für die Hochschule für Musik und Theater (hmt) Rostock hatten die dort tätigen Lehrenden, die Musikwissenschaftlerin Yvonne Wasserloos und der Musikpädagoge Oliver Krämer, die Projektpartnerschaft und Organisation inne. *Europe in C* wurde von der Regisseurin Anne Alix als Dokumentarfilm konzipiert und 2019 final produziert. Dieser wird als Quellengrundlage für die Beleuchtung des Projekts miteinfließen, um die Möglichkeiten und Grenzen der angestrebten Demokratiebildung zu diskutieren. Weiterhin kommen Projekterfahrungen der Rostocker Studierenden zum Tragen, die durch eine Evaluierung anhand von Fragebögen ermittelt wurden. Erfragt wurde u.a. die Vorstellung demokratischen Musizierens in Hinblick auf in C sowie auf Arbeitsphasen und Musiziermomente des Projekts.

### Ziele der künstlerischen Leiterin

Nathalie Négro äußerte sich bezüglich der Ziele von *Europe in C* und des demokratischen Musizierens von in C folgendermaßen:

„[...] In C entsprach der Idee des Engagements, sich über Grenzen hinweg zu öffnen und zu bewegen, junge Menschen zusammenzubringen [...]. Ebenso [...] menschliche Werte zu vermitteln: Respekt, Zuhören, Überschneidung von Kulturen ... In C ist ein Werk ohne Dirigenten, das sich nur durch das Zuhören zwischen den Musikern und den Respekt vor dem Anderen entwickelt. [...]“ (Négro 2022, Übersetzung aus dem Französischen von Josephina Strößner)

---

3 Die französische Pianistin Nathalie Négro tritt international auf. 2003 gründete sie PIANOANDCO in Marseille. Seitdem hat sie die künstlerische Leitung inne und organisiert multidisziplinäre Projekte und Workshops u.a. in und mit Schulen, medizinischen Institutionen und sozialen Organisationen. Dabei vereint sie ihren eigenen künstlerischen Schwerpunkt der zeitgenössischen Musik mit digitalen Technologien. Zudem engagiert sie sich für künstlerische und kulturelle Begegnungen und die Sichtbarkeit von Frauen im Musikleben.

Ohne wortwörtlich „Demokratie“ oder „demokratisches“ Musizieren zu benennen, spricht Négro indirekt Aspekte an, die den demokratischen Prozessen von in C zuzusprechen sind. Darunter fällt beispielsweise die Möglichkeit, durch in C sowie das Projekt Europe in C demokratische Werte, wie Pluralismus und Freiheit zu vermitteln (Négro 2022).

### **In C und seine Analogien zur Demokratie**

In C wurde 1964 von Riley komponiert und lässt sich dem Stil der *minimal music* zuordnen. Der Ästhetik dieser Musik entsprechend, sind Harmonie, Melodie und Tonalität vereinfacht. Grundlegender ist der Gedanke der Dehnung von Zeit durch Wiederholung und „minimale“ Veränderung, so dass sich musikalische Prozesse in Zeitlupe fortbewegen. In C besteht aus 53 Patterns, d.h. kurzen Einheiten aus rhythmisierten Tönen, die in einer festen Reihenfolge jeweils beliebig oft wiederholt werden können. Ein:e Dirigent:in ist nicht vorgesehen. Als Orientierung dient eine fortlaufende Achtelkette auf dem Ton „c“, was auch den Werktitel erklärt. Alle Musizierenden sind gleichberechtigt und dürfen frei entscheiden, wann sie zu spielen beginnen oder pausieren. Zu den weiteren Spielregeln gehört die Möglichkeit des Umherlaufens im Raum – durch Musizierende wie Rezipierende. Der Platz des aktiven Musizierens und ausschließlichen Zuhörens kann demnach jederzeit gewechselt werden. Damit bricht Riley die traditionelle Verhaltensordnung im Konzertsaal auf, in dem Hörer:innen passiv das Geschehen auf der Bühne verfolgen. Entsprechend Rileys kompositorischem Konzept, ist es dem Publikum ebenfalls erlaubt, sich zu bewegen und die erklingende Musik von verschiedenen Hör-Perspektiven aus wahrzunehmen. Anhand der bereits erwähnten Regeln werden die Wahlmöglichkeiten deutlich. Entscheidend ist für die Musiker:innen, dass innerhalb des Ensembles nur drei Patterns Abstand bestehen dürfen, sodass ein aktives Aufeinander-Hören notwendig ist. Die Besetzung ist in ihrer Größe und Instrumentierung bzw. Stimmelage frei wählbar. Das Tempo ist gemäß der technischen Spielfähigkeiten der Mitwirkenden zu wählen (Riley 2005, 58 f.). Durch diese offene und innovative Kompositionsstruktur und Performanz ist eine Aufführung von in C immer einzigartig und nicht wiederholbar.

In einem Interview auf der Internetseite der hmt Rostock fasst Yvonne Wasserloos das Projekt zusammen, indem sie Rileys in C als „Enthierarchisierung der ‚üblichen‘ Situation zwischen Dirigent und Orchester“ einordnet. Bei in C stehe „das demokratische, pluralistische Musizieren im Mittelpunkt“. Außerdem bestehe das Potenzial, dass erneut in Europa erwachende „Abgrenzungsbestrebungen [...] durch den kulturell verbindenden Beitrag von Musik

aufgezeigt und aufgeweicht werden“ (Wasserloos 2018) können. Infolgedessen lassen die Spielregeln zwei Analogien von in C und Demokratie erkennen. Einerseits spiegeln sich in der Anlage des Werks bzw. der musikalischen Textur (Komposition) demokratische Haltungen wider. Andererseits sind die Performanz (Produktion) und dadurch auch „Einstudiermomente“ als demokratischer Prozess (Materialisierung) zu begreifen.

Auf die Frage hin, inwiefern in C generell Gelegenheit bot, um demokratisch zu musizieren, schätzte eine Rostocker Studentin dies so ein, dass „[d]ie Töne [...] zwar keine allgemeine Meinungsäußerung ab[bilden], dennoch gibt es die Möglichkeit der freien Gestaltung, indem das Tempo variiert werden kann. Es muss sich allerdings nach dem Beat richten, kann aber diminuiert oder augmentiert [d.h. beschleunigt oder verlangsamt] werden“ (Strößner 2022, Person 2). Ähnliches spiegeln auch Robert Carls Überlegungen zu in C in Hinblick auf Demokratie und Gemeinschaft wider. Den Musizierenden wird eine hohe Eigenverantwortung im ausgeglichenen Verhältnis zur Gruppe abverlangt (Carl 2009, 7). Carl hält fest: [t]he music is the result of a group decision, but each entity retains its separate character and autonomy“ (Carl 2009, 7).

### **Demokratiebildungspotenzial von (Europe) in C**

Anhand der Analogien zwischen in C und eines demokratischen Grundgedankens ist auf pädagogischer Ebene das Demokratiebildungspotenzial von in C zu konkretisieren. Dafür sind sogenannte Transfereffekte relevant. Christin Tellisch und Anja Bossen heben hervor, dass diese Teil des Potenzials sind, „die die Musikpädagogik für die Entwicklung und Erhaltung unserer liberal-demokratischen Gesellschaft birgt“ (Bossen/Tellisch 2020, 15). Unter den Transfereffekten sind außermusikalische Auswirkungen wie Teamfähigkeit und Sozialkompetenzen zu verstehen, die durch Musizieren entstehen können und für ein demokratisches Miteinander in einer Gesellschaft erstrebenswert und erforderlich sind (vgl. Bossen/Tellisch 2020, 15). Allerdings bestehen bezüglich dieser Transfereffekte widersprüchliche Meinungen in der Forschung (Bossen 2020, 26). Ausgehend von der „Bedeutung von [der] Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen (instrumentales Können [...], Rücksichtnahme auf Schwächere, Toleranz) durch gemeinsames Musizieren bei öffentlichen Präsentationen“ (Bossen 2020, 30), die Bossen nach Nele Groß aufgreift, sollen hier weitere Demokratiebildungspotenziale von Musik(lernen) benannt werden. Denn diese Selbstwahrnehmung unterstützt ein „stabile[s] Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühl“ (Bossen 2020, 30). Es existiert neben einem durch Musik evozierten gemeinschafts- und identitätsstiftenden Potenzial, das ebenso für eine

demokratische Gemeinschaft relevant ist – jedoch auch missbräuchlich gegen demokratische Werte eingesetzt werden kann (vgl. Bossen 2020, 26 f.) – und im Konnex einer Beteiligungskompetenz steht (Bossen 2020, 30).

Daraus ergibt sich die folgende These zum Demokratiebildungspotenzial von (Europe) in C: Musik und Musizieren können einen Beitrag zu angestrebten Kompetenzen in der Demokratiebildung leisten, indem das Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühl sowie die Beteiligungs- und Sozialkompetenz erprobt und gefördert werden. Dieser mögliche Beitrag ist bereits zur Sprache gekommen, da für ein demokratisches/„gelingendes“ in C ein individuelles und selbstbestimmtes, aber auch interaktives Agieren möglich und nötig ist.

Entscheidend für das Musizieren von in C war einer Teilnehmerin zufolge auch das „Mithören der anderen Stimmen, [...] also auch [das] Üben von Kompromissen und [...] [das] Reagieren, Eingehen auf Mitmenschen“ (Strößner 2022, Person 1). Wodurch die Aufführungs- und Einstudiersituationen allgemeiner betrachtet und laut OECD, der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD o.J.), formuliert, der Förderung von Schlüsselkompetenzen „für das gute Zusammenleben in der liberalen Demokratie“ verhelfen können (Bossen 2020, 29). Zum Beispiel in Form von Kooperationsfähigkeit und der Fähigkeit zur friedlichen Konfliktlösung (Bossen 2020, 29 f.). Anzumerken ist, dass die hier benannten demokratiebildenden Kompetenzen als Auswahl aus dem exemplarischen Kontext resümiert wurden, diese aber nicht absolut oder isoliert betrachtet werden können.

### **Projektinterne Grenzen des demokratiebildenden Potenzials**

Als eine Grenze der Demokratiebildung wurde während der Probenphasen von Europe in C ein undemokratischer Prozess des Einstudierens deutlich. Dieser verlief stark hierarchisch gelenkt (Strößner 2022, Person 2). Zum Beispiel mussten einzelne Musiker:innen ein Pattern so lange spielen, bis dieses einer bestimmten Klangvorstellung von Nathalie Négro oder Olivier Stalla, ein von PIANOANDCO eingeladener Komponist, entsprach (Strößner 2022, Person 3). Im Zusammenspiel mit der misslungenen Kommunikation der Probenvorbereitung – die Patterns sollten eigentlich bereits geübt werden – waren Négro und Stalla gezwungen, dies in Proben aufzufangen, wodurch sie vermutlich in gewohnte Einstudiermuster, also eher autoritärer Form, verfielen. Ein Grund dafür könnte einer beteiligten Person zufolge gewesen sein, dass das Projekt auf die finale „Aufführbarkeit hin angelegt [war] [...], [was] häufig zu schnellen Entscheidungen und Festlegungen [zwingt], die [aus Zeitmangel] nicht immer demokratisch laufen (können)“ (Strößner 2022, Person 4). Für die Gruppe aus

Rostock wurde außerdem eine projektinterne Grenze der Demokratiebildung dadurch offensichtlich, dass weitere Spielregeln Rileys nicht immer umgesetzt wurden. Ein „Schlüsselwort“, das sich durch alle Proben ziehen sollte, um auch Anne Alix als außenstehende Perspektive zu zitieren, war: das „Tempo“ (Alix 2019, 01:39:37–01:39:52). Von Riley ist es vorgesehen, ein Tempo zu wählen, das sich nach den Ensemblefähigkeiten richtet. Wie auch in der Dokumentation zu erkennen ist, wurde allerdings auf ein verhältnismäßig schnelles Tempo von 120 bpm insistiert (Alix 2019, 00:55:11–00:55:43).

In einer der letzten Proben in Marseille ergab sich ein Moment, der diesbezüglich noch einmal für Veränderung sorgte. Im Anschluss an einen Durchlauf mit 120 bpm meldete sich eine Studentin zu Wort und befragte das Ensemble, um die gespielte Version und die des Vortages, die wesentlich langsamer war, zu vergleichen. Dadurch entstand eine Diskussion zwischen Ensemblemitgliedern und Nathalie Négro, Jacqueline Caux sowie Johan Boutery, einem Projektpartner des Konservatoriums in Ostende. Es wurde vor allem die Frage nach dem Tempo aufgegriffen. Wobei Caux dem anklingenden Wunsch eines langsameren Tempos beipflichtete, indem sie es als wichtig hervorhob, die Wahl des Tempos im Sinne Rileys und seines Werks demokratisch zu entscheiden (Alix 2019, 01:48:48–01:52:25). Letztendlich hat das Handeln der Studentin einen demokratischen Impuls für eine gemeinsame Entscheidung auf Diskussionsbasis gesetzt.

Zusammenfassend betrachtet, bot Europe in C mithilfe des gewählten Werk Rileys und seiner besonderen Struktur sowie in der Performanzsituation ein beachtliches Potenzial für Demokratiebildung. Eine mögliche Erklärung für die projektinternen Grenzen der Demokratiebildung und v.a. das kurzzeitige Verblässen des demokratischen Ansatzes könnte in verschiedenen länderspezifischen und personenspezifischen Vorstellungen zu finden sein, d.h. welche Werte und Handlungsweisen mit Demokratie verbunden werden. Das wiederum lässt Reflexionen über die eigenen Vorstellungen von Demokratie zu. Auf musikalischer Ebene könnte die große Heterogenität der Musizierenden (Alter, Spielniveau) ein Grund dafür gewesen sein, dass demokratische Prozesse behindert wurden, als deutlich wurde, dass die Musik und ihr „Gelingen“ ein strikteres Eingreifen im Sinne des „Top-Down“-Modells erforderten. Doch als diese Heterogenität in der Gruppe thematisiert wurde, öffnete sich im Gespräch über die Musik der Raum für demokratisches Interagieren durch Meinungsaustausch und Konsensbildung.

## Schlussbetrachtung (Wasserloos/Ströbner)

Welche Antworten liefern die analysierten Beispiele zur Frage von Musik als Ort oder Un-Ort der Demokratie? Musikschafter:innen imaginieren demokratische Werte durch ihre Praxis und sind damit politische Akteur:innen in der Mitte und nicht allein Kommentator:innen am Rande. Bestehende Ordnung zu dekonstruieren oder umzukehren, weist die deutliche Enttarnung undemokratischer Regularien aus. Übersetzungen durch Imagination bedeuten subtilere Vermittlungsmomente. Wahrnehmungen und Deutung können in ihrer Vielfalt einen Diskurs implementieren oder anregen. Das demokratiefördernde Europa-Projekt verdeutlichte, dass die Wirkkraft der Demokratiebildungspotenziale von Rileys in C von verschiedenen Faktoren abhängt. Das sind einerseits die Fähigkeit der Wahrnehmung von Übersetzungen seitens der (nicht-)musizierenden Beteiligten. Andererseits sollten zuerst die Vorstellungen von Demokratie artikuliert werden, um den demokratischen Erfahrungsraum durch Musik auf eine Gesellschaft übertragbar zu machen.

Der Minusbolero sieht ein Ende vor, das die Hörer:innen ihrer eigenen Imaginationskraft überlässt. Kreidler komponiert keine Finalwirkung, indem er die Auflösung des letzten Dissonanzakkords zu einem „guten“ Ende verweigert. Aber auch die freie Entscheidung zu einem offenen Schluss kann als Ausdruck der Kunstfreiheit oder eines demokratischen Werts gelten.

### Literatur

- ADLINGTON**, Robert/Esteban Buch (2021): Introduction: Looking for democracy in music and elsewhere. In: Dies. (Hg.): Finding Democracy in Music. New York, S. 1–18.
- ALIX**, Anne (2019): Europe, mon beau pays. In: YouTube, hmtRostock (Europäisches Projekt – Europe in C). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=oXeu2Pk097Y> (Zugriff: 6.3.2023).
- BENDA**, Susanne (2018): Zwischen Klang, Konzept und Kunst. In: Stuttgarter Zeitung v. 4.2.2018. Online: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.festival-eclat-stuttgart-zwischen-klang-konzept-und-kunst.835f4ab7-9529-440c-a3d9-10ed85ea66dc.html> (Zugriff: 28.2.2023).
- BOSSEN**, Anja/Christin Tellisch (2020): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 8). Potsdam, S. 15–22.
- BOSSEN**, Anja (2020): Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie. In: Anja Bossen/Christin Tellisch (Hg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 8). Potsdam, S. 23–56.
- CARL**, Robert (2009): Terry Riley's In C. New York.

- DISCOGS** (2023), Trefferliste beim Suchbegriff „democracy“. Online: <https://www.discogs.com/de/search/?sort=score%2Cdesc&q=democracy&ctype=all> (Zugriff 28.2.2023).
- GILLIES**, Malcolm (2011): Grainger, early music, democracy and freedom. In: *Grainger Studies: An Interdisciplinary Journal* 1 (2011), S. 21–33.
- GRAINGER** Percy Aldrige (1916): *Marching Song of Democracy*, Vorwort zur Partitur (deutsche Übersetzung), Wien 1916.
- GRAINGER**, Percy (1999): *Democracy in music* (1931). In: Malcolm Gillies/Bruce Clunies Ross (Hg.): *Grainger on music*. New York, S. 217–222.
- HENTSCHEL**, Frank (2018): *Expression Types of 19th-Century Symphonic Music: The cases of the Glorifying Hymnic and the Majestic Chorale*, Dezember 2018, DOI: 10.31219/osf.io/hgqnt.
- ILLUSTRIERTES** Wiener Extra-Blatt vom 9.2.1907.
- JOHN**, Eckhard (1994): *Musikbolschewismus. Die Politisierung der Musik in Deutschland 1918–1938*. Stuttgart.
- KREIDLER**, Johannes (2015): *Minusbolero*, [Essay zum Erstdruck]. Online: <http://www.kreidler-net.de/theorie/minusbolero.pdf> (Zugriff: 28.2.2023).
- NÉGRO**, Nathalie (2022): E-Mail-Korrespondenz zwischen Nathalie Négro und Josephina Strößner (17. -18.2.2022). Übersetzung aus dem Französischen von Josephina Strößner.
- OECD** (o.J.): *Who we are*. In: OECD. *Better Policies for better lives*. Online: <https://www.oecd.org/about/> (Zugriff: 3.3.2023).
- OLSHAUSEN**, Cécile (2015): *Die neuen Enfants terribles der E-Musik*. In: SRF, *Musik*, v. 4.3.2015. Online: <https://www.srf.ch/kultur/musik/die-neuen-enfants-terribles-der-e-musik> (Zugriff: 28.2.2023).
- PIANOANDCO** (o.J.a): *PIANO AND CO*. In: PIANOANDCO. Online: <https://pianoandco.fr/a-propos/> (Zugriff: 1.3.2023).
- PIANOANDCO** (o.J.b): *Europe in C*. In: PIANOANDCO. Online: <https://pianoandco.fr/europeinc/> (Zugriff: 1.3.2023).
- RILEY**, Terry (2005): *Instructions*. In: Robert Carl (2009): *Terry Riley's In C*. New York, S. 58–59.
- RINDERLE**, Peter (2011): *Werte und Mechanismen der Demokratie*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 65 (2011), S. 74–95.
- SCHMIDT**, Esther (2000–2001): *Nationalism and the Creation of Jewish Music: The Politicization of Music and Language in the German-Jewish Press Prior to the Second World War*. In: *Musica Judaica* 15 (2000–2001), S. 1–31.
- SCHMIDT**, Leopold (1919): *Musik und Politik*. In: *Der Merker* X (1919), S. 532–535.
- STRÖSSNER**, Josephina (2022): *Person 1–4, Antworten zum Fragebogen, Teilnehmende „Europe in C“*.

- WALD, Melanie** (2010): „Ein curios melancholisches Stückchen“: Die düstere Seite von Haydns fis-Moll Sinfonie Hob. I:45 und einige Gedanken zur Pantomime in der Instrumentalmusik. In: *Studia Musicologica* 51 (2010), S. 79–90.
- WASSERLOOS, Yvonne** (2018): Europe in C. In: Hochschule für Musik und Theater Rostock. Online: <https://www.hmt-rostock.de/aktuelles-service/medieninformationen/detail/n/europe-in-c-39012/> (Zugriff: 2.3.2023).

## Kinder- und Jugendhilfe

### Orte der Förderung demokratischer Partizipationsfähigkeit

*Abstract: Der Beitrag von Jutta Helm und Anja Schwertfeger beschäftigt sich mit verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe als Orte der Förderung demokratischer Partizipation. Die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe unterliegen dem Anspruch, Kinder, Jugendliche und deren Eltern bei Entscheidungen und der Erbringung der vielschichtigen Leistungen zu beteiligen. Darüber hinaus sollen sie mittels vielfältiger Partizipationswege einen Beitrag zur Förderung von Demokratiekompetenz in den jungen Generationen leisten. In der pädagogischen Praxis bleibt die partizipative Grundlegung jedoch eine fachliche Herausforderung, die zu Konfliktsituationen führen kann. Diesen wird durch einrichtungsbezogene Beschwerdestellen und darüber hinaus durch die externe ombudshaftliche Beratung – einem neuen jugendhilferechtlichen Arbeitsfeld – versucht, zu begegnen. Zur Entfaltung dieser Kernthese werden zunächst theoretische Perspektiven auf Partizipation und Demokratieförderung im sozialpädagogischen Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe skizziert, um anknüpfend spezifische Arbeitsfelder in den Blick zu nehmen und diese in Bezug auf ihre Traditionen, Ansätze zur Beteiligung und ihr Förderungspotential hinsichtlich demokratischer Partizipationsfähigkeit zu befragen.*

### Partizipation und Demokratieförderung im sozialpädagogischen Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein sozialer Dienstleistungsbereich, der ein breites Spektrum von Leistungen integriert: Von präventiven Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des Kinderschutzes über Leistungen im Bereich der Förderung der Erziehung in der Familie mit entsprechenden Angeboten in der Familienbildung, -beratung und -erholung über den Bereich der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege reichen diese bis hin zu den präventiven und intervenierenden Leistungen der Hilfen zur Erziehung (vgl. Böllert 2018). Während allgemein-

präventive Angebote allen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien zur Verfügung stehen, können auch individuelle Leistungsrechte in problembelasteten Lebenssituationen in Anspruch genommen werden.

Im vielgestaltigen Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und dem darauf bezogenen sozialpädagogischen Fachdiskurs wird dem Thema Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und der Stärkung ihrer Selbstbestimmungsrechte ein hoher Stellenwert zugewiesen. Nach langjährigen Debatten konnten im Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) umfassende Rechte junger Menschen und ihrer Familien sowie verbindliche Partizipationsstrukturen und Beschwerderechte bis hin zur jüngsten Reform im Jahr 2021 durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) verankert werden. Rechtlich gilt für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, dass sie als Orte der Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit und Demokratiekompetenz verstanden werden. Partizipation gilt dabei als ein grundlegendes Handlungsprinzip, das als Leitnorm in verschiedenen Paragraphen des SGB VIII seit langem festgeschrieben ist.

Die Rechtsnormen der Partizipation basieren auf verschiedenen theoretischen, für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutsamen Begründungszusammenhängen: erstens verweisen sie auf den Kontext der Kinderrechte (1), zweitens auf demokratietheoretische (2), drittens auf organisations- und dienstleistungstheoretische (3) und viertens auf bildungstheoretische Ansätze (4). Diese werden im Folgenden kurz skizziert:

1. Die in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) 1989 verabschiedeten Rechte für Kinder von Geburt an bis zur Volljährigkeit im Alter von 18 Jahren wurden 1992 von der Bundesrepublik angenommen. Die Kinderrechte werden als Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte in der Konvention ausformuliert. Das Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Ansichten der Kinder ist im Art. 12 der UN-KRK verankert. Weitere Beteiligungsrechte werden in Art. 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit) und Art. 17 (Zugang zu Medien) präzisiert. Entsprechend der KRK begreift das SGB VIII Kinder und Jugendliche als Rechtssubjekte mit entsprechenden Leistungsansprüchen, in die immer auch die Eltern eingebunden sind, da Pflicht und Recht der Erziehungsverantwortung den Eltern obliegt.
2. Die demokratietheoretischen Ansätze verweisen darauf, dass Partizipationsmöglichkeiten dazu beitragen, ein ernsthaftes Interesse an einer lebendigen demokratischen Gesellschaft und die Zustimmung zum Gemeinwesen zu befördern. Für die pädagogischen Berufe im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist insbesondere der Gedanke relevant, dass die Fähigkeiten zur

demokratischen Teilhabe durch entsprechende Möglichkeiten für Heranwachsende zu entwickeln sind. Je nach demokratietheoretischem Verständnis wird das legitimierende, integrative oder deliberative Kriterium von Partizipation hervorgehoben (Schnurr 2018, 1128 ff.).

3. Jenseits grundlegender demokratischer Begründungen für Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe ist die organisationstheoretische und dienstleistungsorientierte Fachperspektive in der Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung: Sozialpädagogische Hilfe-, Beratungs- und Bildungsangebote basieren auf Beziehungen und Interaktionsprozessen. Wechselseitige Deutungen und Aushandlungsprozesse sind hierbei konstitutiv und zeigen, dass Adressat:innen zumindest als ‚Mit-Wirkende‘, als Ko-Produzent:innen in Beratungs-, Hilfe- oder Bildungsprozessen verstanden werden. Partizipationsformen bestimmen sowohl Qualität als auch Wirksamkeit personenbezogener sozialer Dienstleistung und sind als Stimm- und Steuerungsfunktion der Nutzer:innen bezüglich der angebotenen Hilfe zu verstehen (vgl. ebd., 1129 f.).
4. In pädagogischer Tradition ist Partizipation mit dem Verständnis von Bildung als Selbstbildung und dem Ziel von Emanzipation verbunden (vgl. Thiersch 2006). Dieser Gedanke findet sich im ersten grundlegenden Paragraphen des SGB VIII, in dem die Fähigkeit zum mündigen Urteil und zur Artikulation von Interessen sowie die Entwicklung von Handlungs- und Konfliktfähigkeit als Recht jedes jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII) gefasst wird. Die Jugendhilfe wird beauftragt zur Verwirklichung des Rechts, jungen Menschen zu ermöglichen oder zu erleichtern, „entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können.“

Zusammengefasst werden kann, dass basierend auf kinderrechtlichen, demokratie-, organisations- und bildungstheoretischen Ansätzen die Erziehungsumwelt und die Bildungsumgebung für junge Menschen entsprechende institutionalisierte Beteiligungsrechte gewährleisten muss. So gelten diese als Leitnormen auch für die vielgestaltigen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, die aufgrund ihres je spezifischen Auftrages, ihrer Ziele und Angebote sowie der angesprochenen Adressat:innengruppen jedoch äußerst heterogen und somit in Bezug auf Beteiligungsrechte und die Förderung von Demokratiekompetenz differenziert zu betrachten sind. Um eine Vorstellung von der Vielgestaltigkeit

der Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zu bekommen, wird im Folgenden auf drei ausgewählte Bereiche abgehoben, an denen die Differenziertheit einerseits und das Spektrum von Partizipationsmöglichkeiten andererseits deutlich werden: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Kindertagesbetreuung und Heimerziehung.

## **Traditionen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat in Bezug auf die Förderung von Demokratiekompetenz eine lange Tradition. So kann grundsätzlich festgehalten werden, dass die Ermöglichung demokratischen Engagements und die Mitbestimmung und Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse und Entwicklungen seit den 1960er Jahren die konzeptionelle Leitidee der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist (vgl. Sturzenhecker 2021, 1002; von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021, 988). Ziel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind demnach „demokratische Bürger\*innen, die sich auf der Basis eigener Selbstbestimmung gesellschaftlich engagieren, also mitentscheiden, mithandeln und mitverantworten“ (Sturzenhecker 2021, 1003). Gleichzeitig ist mit diesem Ziel die Kernaufgabe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit formuliert: die Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements. Diese Kernaufgabe kann nur umgesetzt werden, so der Anspruch, wenn Jugendarbeit und die dort tätigen Fachkräfte an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, deren Umsetzungsideen aufgreifen, sie mitbestimmen und mitgestalten lassen. Dabei sind die Prinzipien Freiwilligkeit der Teilnahme und Offenheit für alle jungen Menschen und deren Themen wesentliche Strukturmerkmale. Allerdings geht es im Kernauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht nur um Bestimmen und Gestalten, sondern um Mitbestimmung und Mitgestaltung als kooperativer Akt in der Gemeinschaft aller Beteiligten. Zentral ist hierbei in einem offenen Rahmen Entscheidungen zu realen lebens- und alltagsweltrelevanten Themen und Problemen zusammen aushandeln zu können, wodurch Demokratie erprobt und gelernt wird und als Bestandteil der Lebenswirklichkeit einer demokratischen Gesellschaft akzeptiert wird.

Wenn auch strukturell festgelegt, ist die Zielsetzung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Kindern und Jugendlichen Demokratiebildung durch Partizipation zu ermöglichen, in der täglichen Praxis jedoch äußerst anspruchsvoll, gleichzeitig aber eine unbedingte Voraussetzung für die Sicherung demokratischer Normen und Werte. Dass es aber noch eine Kluft zwischen den strukturell angelegten Partizipationsmöglichkeiten und der praktizierten Wirklichkeit in

den Einrichtungen gibt, zeigen einige empirische Befunde (vgl. von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021, 988). Zwar gibt es kaum bundesweite repräsentative Studien, aber die vorliegenden regionalen Studien kommen zu recht ähnlichen Ergebnissen. So variieren die Beteiligungs- und Mitwirkungsgelegenheiten unter den Anbieter:innen in Bezug auf die Inhalte und Formen, den Zugang für Kinder und Jugendliche und hinsichtlich ihrer strukturellen Verankerung (vgl. Seckinger u.a. 2016). In der Mehrzahl der Einrichtungen gibt es mehrere Zugänge der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an einrichtungsspezifischen Angelegenheiten, Abläufen und Ereignissen, wobei informelle Möglichkeiten überwiegen. Deutlich wird aber auch, dass Kinder und Jugendliche oft nicht wissen, wie sie sich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beteiligen können. Vermutlich wird darin eine noch nicht hinreichende strukturelle Verankerung und Öffnung von Partizipationsmöglichkeiten deutlich. Diese Vermutung wird durch Ergebnisse von Einrichtungsbefragungen bestärkt, indem angegeben wird, dass die Nutzer:innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit häufig nicht an Ideenfindungsprozessen und Entscheidungen beteiligt werden (vgl. Seckinger u.a. 2016). Für diese Partizipationspraxis hat Sturzenhecker den Begriff der „dienstleistungsorientierten Angebotspädagogik“ formuliert (vgl. Sturzenbecker 2016). Demnach werden Kinder und Jugendliche als Kund:innen adressiert, die ihre Wünsche und Bedarfe artikulieren dürfen/können, über deren Umsetzbarkeit jedoch die Mitarbeiter:innen in den Einrichtungen befinden. Insofern sind Partizipationsmöglichkeiten in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auch beeinflusst von den Haltungen und Einstellungen der Mitarbeiter:innen (vgl. Kausch/Sturzenhecker 2014).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit enorme strukturelle Potentiale für Demokratiebildung hat, diese aber noch nicht überall und umfassend genutzt und umgesetzt werden.

## **Die ‚Kinderstube der Demokratie‘: Partizipative Ansätze in der Kindertagesbetreuung**

Im größten Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, der Kindertagesbetreuung, werden fast alle Kinder einer Generation erreicht. Gesetzlich haben Kinder das Recht, „ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand entsprechend bei der Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung mit(zu)wirken“ (§ 23 KiFöG). Sie erleben – so die Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen der Bildungskonzeption für 0- bis 10-Jährige – in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege Lern- und Übungsfelder für demokratische

politische Bildung (vgl. Ministerium Soziales, Integration und Gleichstellung M-V 2022, 11). Lernprozesse im frühen Kindesalter finden im Wesentlichen alltagsbezogen und beiläufig statt. Demokratierrelevante Kompetenzen werden beim Aufbau sozialer Fähigkeiten im ganzheitlichen Bildungsprozess erworben, der erziehungswissenschaftlich als Veränderung im Ich-Welt-Verhältnis gefasst wird und auf der aktiven Beteiligung des Kindes basiert. Hierbei werden vor dem Schuleintritt Dispositionen politischen Verhaltens vorstrukturiert, so dass „Kinder bereits bei Schuleintritt viele politische Themen und Institutionen kennen und Werte und Normen unterstützen“ (Abendschön 2020, 70).

Partizipation als pädagogische Aufgabenstellung beruht einerseits auf verlässlichen Beziehungen und einer Grundhaltung der Fachkräfte, die sich Kindern aufmerksam zuwenden, Entwicklungsstand und Ausdrucksfähigkeit, also Gestik, Mimik und Sprache, berücksichtigen, sich bemühen, kindliche Intentionen zu erfassen und darauf mit Respekt reagieren. Andererseits wird eine Akzeptanz der Beteiligung von Kindern und die strukturelle Verankerung von Mitentscheidungsrechten in der Kindertagesbetreuung vorausgesetzt, um die Willkür erwachsener Interessen einzuschränken. „Ohne eine strukturelle Verankerung ..., verblieben Beteiligungsrechte von Kindern ein ‚Gnadenakt‘ der Erwachsenen“ (Knauer 2020, 654), so dass festgelegte Verfahren und eine Kita-Verfassung Selbst- und Mitbestimmungsrechte, welche die kindliche Lebenswelt betreffen, konkret geregelt werden: es geht um die Frage der Kleidung, des Schlafens, des Wechsels von Windeln, aber auch um die Gestaltung von Räumen oder um die Anschaffung von Spielgeräten.

Die Bedeutung demokratischer Bildung ist mit dem von 2001 – 2003 in Schleswig-Holstein durchgeführten Landesmodellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie – Bedingungen und Auswirkungen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2004) hervorgehoben worden. Mit der Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahr 2012 ist die Betriebserlaubnis für Kindertagesstätten gekoppelt an eine konzeptionelle Verankerung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren in den Einrichtungen.

Zur Frage, wie das Partizipationsgebot jenseits programmatischer Beispiele verwirklicht wird und wie die Selbst- und Mitbestimmung in der Kindertagesbetreuung gelingt, liegen bislang kaum systematische empirische Forschungsbefunde vor – so der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020, 173). Aktuelle Studien, die sich auf Partizipation im Kindergarten beziehen, zeigen, dass vier- bis sechsjährige Kinder das Bedürfnis haben, selbstbestimmt am Kita-Alltag teilnehmen zu können. Laut dem kürzlich veröffentlichten Abschluss-

bericht der Bika-Studie – Beteiligung im Kita-Alltag – kommt es insbesondere in Krippen zu grenzüberschreitendem Verhalten von Fachkräften, so dass eine wirksame Beschwerdemöglichkeit für Kinder und deren Eltern gefordert wird. Die Beschwerdestrukturen in Kitas sowie Beratungs- und Beschwerdemöglichkeiten durch unabhängige Ombudsstellen könnten hier eine Hilfestellung zur Qualitätsentwicklung des Arbeitsfeldes eröffnen (vgl. Hildebrandt u.a. 2021). Hervorzuheben ist zudem, dass Fachkräfte berichten, durch demokratische Partizipation entlastet zu werden (vgl. Hansen u.a. 2015, 349 zitiert nach BMFSFJ 2020 174). Allerdings zeigen Forschungsprojekte und qualitative Erhebungen auch, dass bezogen auf eine pädagogische Orientierung an demokratierlevanten Kompetenzen und Kinderrechten im institutionellen Alltag erheblicher Verbesserungsbedarf besteht. Handlungsempfehlungen verweisen daher auch auf ein bundesweites Kinderrechte-Monitoring mit umfassendem Bezug auf Bildungsprozesse und die Einrichtung von unabhängigen Beschwerdestellen (vgl. BMFSFJ 2020, 176).

## **Herausforderungen für Partizipation in der Heimerziehung**

Die Heimerziehung als ein stationäres Angebot für Heranwachsende aus schwierigen, konflikt- oder krisenhaften Familien- und Lebenskonstellationen gehört zum Leistungssegment der Hilfen zur Erziehung, die im SGB VIII in den Paragraphen 27 ff. geregelt sind. Für die Hilfen zur Erziehung legt insbesondere § 36 die Beteiligung der Adressat\*innen bei der Gewährung erzieherischer Hilfen fest. Damit wird ihnen das Recht auf die gemeinsame Erstellung des Hilfeplans zugesichert, der Art, Umfang und Dauer einer Erziehungshilfe dokumentiert. Die Praxis des Hilfeplanverfahrens stellt sich aber durchaus divers dar. So kann einerseits ein hoher Grad der Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern beobachtet werden, andererseits werden aber auch Hilfeplangespräche durchgeführt, an denen die Betroffenen nur gering beteiligt und Entscheidungen über ihre Köpfe hinweg getroffen werden. Allerdings machen empirische Studien darauf aufmerksam, dass Beteiligung am gesamten Hilfeprozess ein entscheidendes Kriterium für den erfolgreichen Verlauf einer Hilfe ist (vgl. Wolff 2016, 1062).

Im Unterschied zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit basiert die „Teilnahme“ an einem Heimerziehungsangebot i.d.R. nicht grundsätzlich auf den Leitnormen Freiwilligkeit und Offenheit. Vielmehr sind v.a. Heimerziehungs- und betreute Wohngruppen zumindest für eine gewisse Zeit neue Lebensorte für Kinder und Jugendliche und bieten aufgrund der stationären Spezifität des

Angebotes ein stark lebenswelt- und alltagsorientiertes Spektrum an Anschlüssen für Demokratiebildung durch Partizipation. Beteiligung ist als fachliche Anforderung und Standard in der Praxis angelangt und wird mit Engagement umgesetzt. Gleichzeitig wird deutlich, „dass Beteiligung eine beständige Herausforderung im komplexen Heimalltag“ ist (Hoops/Pluto 2021, 141), weil Kindern und Jugendlichen bei bestimmten Themen bzw. Entscheidungen dann eben doch keine Mitwirkung zugesprochen wird oder weil das Vertrauen der Fachkräfte in die Adressat:innen in Bezug auf deren Partizipationsfähigkeit fehlt und ihnen Mitwirkungsmöglichkeiten dadurch nicht zugestanden werden oder weil seitens der Fachkräfte die Sorge besteht, durch die Ermöglichung von Partizipation pädagogische Handlungsoptionen einbüßen zu müssen (ebd.). Zudem ist die Umsetzung von Partizipation im Heimalltag auf die alltägliche Interaktion zwischen Adressat:innen und Fachkräften, auf transparente Kommunikation, Aushandlungsräume und partizipationswillige Einstellungen aller Beteiligten angewiesen, wenn Partizipation nicht „nur“ als strukturell verankertes Prinzip gelten soll.

Gerade seit den letzten Jahren zeigen sich einige Bemühungen, Partizipation in der Heimerziehung zu implementieren. So verfügen mehr Einrichtungen über Formen der institutionellen Beteiligung, zum Beispiel durch Heimräte, Einrichtungsparlamente, runde Tische, regelmäßige Gruppenrunden, und -vertretungen, offene Leitungsrunden und Beschwerdeverfahren (vgl. ebd.). Gleichwohl dominieren auch in diesem Handlungsfeld informelle Beteiligungsformen. Im Unterschied zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit ähnelt die Themenbandbreite, an denen Partizipation geübt und gelernt werden kann, dem Themenspektrum einer Familie. So geht es immer auch um konkrete lebensweltliche Alltagssituationen, zum Beispiel um Regelaushandlungen, Taschengeld, Freizeitangebote oder Essenspläne (vgl. BMFSFJ 2020, 486). Wie in familiären Aushandlungsprozessen implizieren diese Alltagsthemen auch Konflikte, die im Sinne eines partizipativen Verständigungs- und Aushandlungsprozesses bearbeitet werden müssen. Darüber hinaus sind bei der Umsetzung von Partizipation im Heimalltag weitere Herausforderungen im Blick zu behalten. In der Regel kommen Kinder und Jugendliche, die in einer Heim- bzw. Wohngruppe untergebracht sind, zunächst aus einer existenziellen Krisensituation. Insofern gibt es anfangs oftmals wenig Raum zum Nachdenken über die eigene Lebenswelt und Zukunft und die Beteiligung am neuen Heimalltag. Darüber hinaus leben Kinder und Jugendliche in Wohngruppen immer mit mehreren Personen zusammen, die mitunter sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, wodurch es eine große Heterogenität in der Gruppe mit Blick auf Alter, politi-

sche Meinung, Bildungsgrad etc. gibt, mit der die Fachkräfte, vor allem aber die Heranwachsenden selbst in Bezug auf das Partizipationsgeschehen umgehen müssen (vgl. Hiller 2021, 150 f.).

## **Praxisdefizite, Machtasymmetrie und Ansätze der ombudschafftlichen Beratung**

Die Erwartungen des Fachdiskurses und die rechtlichen Vorgaben löst die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, wie Studien und Erfahrungsberichte zeigen, noch nicht umfassend ein, sowohl in der Umsetzung von einrichtungsbezogenen Partizipations- und Beschwerdeformen als auch in der Förderung von Demokratiekompetenz – dies gilt für alle drei angesprochene Arbeitsfelder.

Aber: alle Bemühungen um Gehör, Mitsprache, Mitgestaltung und Mitentscheidung von Kindern und Jugendlichen können die strukturelle Machtasymmetrie der Kinder- und Jugendhilfe nicht aufheben. Letztlich sind die jungen Menschen und ihre Familien im Vergleich zu den Fachkräften der öffentlichen und privaten Träger immer in einer Abhängigkeit und auch die Fachkräfte befinden sich ihrerseits in institutionellen Abhängigkeiten. So ist zu konstatieren, dass trotz ehrlicher und zahlreicher Bemühungen von engagierten Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe die Adressat:innen am „kürzeren Hebel“ sitzen bleiben. Diese Struktur wirkt, wenn selbstverwalteten Jugendzentren die Räume oder die Schlüsselgewalt entzogen wird, wenn in Kindertagesstätten Kinder zum Essen gezwungen werden und dies ist auch eine andauernde Problematik bei intervenierenden Maßnahmen: sowohl in der geschlossenen Unterbringung als auch im Alltag vieler stationärer Einrichtungen, deren Konzepte sich nicht durch Empowerment der Adressat:innen auszeichnen, sondern insbesondere wie in einem obrigkeitlichen Fürsorgesystem durch sanktionierende Maßnahmen agiert.

Der Gesetzgeber hat nun in der letzten Reform des SGB VIII und mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) die Bundesländer zum Aufbau ombudschafftlicher Strukturen verpflichtet: zum Ausgleich oder eher zur Begrenzung dieser Machtasymmetrie zwischen Professionellen und Adressat:innen. Zudem wurde der Auftrag zur Förderung von Selbstorganisation der Adressat:innen verankert. Die Arbeit von Ombudsstellen dient in einer machttheoretischen Perspektive dazu, Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten von Adressat:innen durch externe Beratung, Information und Vermittlung zu stärken. Sie geht u. a. auf die Empfehlungen der Runden Tische „Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren“ sowie „Sexueller Kindes-

missbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ zurück (vgl. Tomaschowski 2022, 109).

Der Aufbau der ombudschafflichen Strukturen ist insbesondere auch einer demokratischen Graswurzelinitiative aus Berlin zu verdanken, die in den letzten 20 Jahren beständig, wissenschaftlich und zunehmend professionell unterstützt daran gearbeitet hat, dass Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe in Konfliktfällen beraten werden. Unabhängige Beratungs- und Beschwerdestellen wurden gegründet und bieten Informationen, Beratung und Vermittlung für junge Menschen und ihre Familien in Konflikten mit den öffentlichen oder freien Trägern der Jugendhilfe. Sozialpädagogisch oder juristisch erfahrene Mitarbeitende beraten auf der Basis fundierter Parteilichkeit Adressat:innen darüber, welche Rechte sie haben und wie legitime Ansprüche verhandelt werden können. Zudem gehört Lobbyarbeit und Interessenvertretung für und mit jungen Menschen und ihren Familien zur ombudschafflichen Arbeit.

## Fazit

Gegenwärtig sind Ombudsvereine in der Kinder- und Jugendhilfe in fast allen Bundesländern vertreten. Ziel ist, (demokratische) Rechte über das Bestreben der Partizipation hinaus abzusichern. Durch Ombudsstrukturen können Leistungsansprüche und demokratische Partizipationsrechte nachdrücklich geltend gemacht werden. Ombudsstellen ergänzen dabei in den Einrichtungen aufgebaute Beteiligungs- und Beschwerdestrukturen. Auch wenn Ermöglichungsräume in einzelnen Arbeitsfeldern erstritten und geschaffen wurden, so bedarf die Förderung der Partizipationsfähigkeit von Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe in einer demokratisch verstandenen (Beschwerde- bzw. Konflikt-) Kultur einer weiteren Stärkung der Selbstbestimmungsrechte Heranwachsender, um die strukturell bedingten Asymmetrien im Feld der Kinder- und Jugendhilfe auszubalancieren, demokratiebildende Prozesse in der Lebenswelt der Adressat:innen, aber auch in professionellen Ansätzen der Kinder- und Jugendhilfe und einer selbstverpflichtenden Haltung der Fachkräfte zu verankern.

## Literatur

- ABENDSCHÖN**, Simone (2020): Politische Sozialisation im Kindesalter. In: Braches-Chyrek, Rita u. a. (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen/Berlin/Toronto, S. 65–73.
- BÖLLERT**, Karin (Hg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.

- BUNDEMINISTERIUM** für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 18.5.2021).
- HANSEN**, Rüdiger/Knauer, Reingard (2013): Partizipation – eine didaktische Herausforderung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin, S. 58–70.
- HILDEBRANDT**, Frauke u.a. (2021): Abschlussbericht der Studie Bika (Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag). Potsdam, Berlin. Online: [https://www.pina-research.de/wp-content/uploads/2022/12/Bika\\_Abschlussbericht\\_digital-Kopie.pdf](https://www.pina-research.de/wp-content/uploads/2022/12/Bika_Abschlussbericht_digital-Kopie.pdf) (Zugriff: 14.2.2023).
- HILLER**, Petra (2021): Ewiger „Shut Down“ der politischen Bildung in den Hilfen zur Erziehung. Gespräch zwischen Petra Hiller und Anna Maria Krämer In: Form Erziehungshilfen, 03/2021, S. 149–54.
- HOOPS**, Sabrina/Pluto, Liane (2021): Hilfen zur Erziehung als Thema des 16. Kinder- und Jugendberichts. In: Form Erziehungshilfen, Herausgegeben von der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen, 03/2021, S. 139–143.
- KAUSCH**, Julia/Sturzenhecker, Benedikt (2014). Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung. In: deutsche jugend, 02/2014, S. 68–77.
- KNAUER**, Reingard (2020): Partizipation in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen/Berlin/Toronto, S. 647–658.
- MINISTERIUM** Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern (2022): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Online: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Kindertagesfoerderung/Fruehkindliche-Bildung/?id=24717&processor=veroeff> (Zugriff: 14.2.2023).
- SCHNURR**, Stefan (2018): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1126–1137.
- SCHWANENFLÜGEL**, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (2021): Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich u.a. (Hg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden, S. 987–1000.
- SECKINGER**, Mike u.a. (2016). Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel.
- STURZENHECKER**, Benedikt (2016). Fachkräfte müssen die Offene Kinder- und Jugendarbeit (wieder) als Feld politischer Bildung erkennen. In: Transferstelle für politische Bildung (Hg.), Interview mit Benedikt Sturzenhecker Online: <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/im-gespraech/mitteilung/artikel/fachkraefte-muessen-die-offene-kinder-und-jugendarbeit-wieder-als-feld-politischer-bildung-erkenne/> (Zugriff: 3.2.2024).

- STURZENHECKER**, Benedikt (2021): Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich u.a. (Hg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden, S. 1001–1015.
- THIERSCH**, Hans (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, Hans-Uwe/Melkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München/Basel, S. 21–36.
- TOMASCHOWSKI**, Lydia (2022): Ombudsstellen in der Jugendhilfe – Entstehung und Etablierung eines neuen Arbeitsfeldes. In: Len, Andrea u. a.: Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen – Praxis – Recht. Weinheim/Basel, S. 103–116.
- WOLFF**, Mechthild (2016): Partizipation. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel, S. 1050–1066.

## Die Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Lehre von Sozialer Arbeit

*Abstract: Im vorliegenden Artikel fragen wir danach, wie wir als Lehrende im Curriculum der akademischen Ausbildung von Sozialer Arbeit, die sich seit den 1970er Jahren stark ausgeweitet und ausdifferenziert hat, auf gesellschaftliche Problemlagen reagieren können. Nach der Einordnung unseres Anliegens in den Kontext der Ringvorlesung „Laboratorium Demokratie“ widmen wir uns aktuellen Forschungsbefunden zu dem Phänomenbereich „Rechtsaußen“ aus Studierendensicht. Exemplarisch stellen wir zudem Maßnahmen an der Hochschule Neubrandenburg zur Diskussion, die auf die Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Lehre von B. A. Sozialer Arbeit gerichtet sind. Schließlich fragen wir danach, wie sich Rassismus- und Antisemitismuskritik sowie eine Sensibilisierung für Rechtsextremismus als Querschnittsthematiken in der Lehre vom B. A. Sozialer Arbeit verpflichtend verankern lassen.<sup>1</sup>*

### Wofür steht Soziale Arbeit? Der normative Kern in Bezug auf Demokratisierungsprozesse

Soziale Arbeit lässt sich mit ihren gut 100 Jahren unter Einbeziehung der Fürsorger:innen-, Wohlfahrts- und Jugendpfleger:innenausbildungen (Leinenbach/Nodes/Simon 2022, 16) als eine noch junge Profession beschreiben. Ihre Geschichte ist eng verknüpft mit der sozialen Frage und der Ersten und Zweiten Frauenbewegung. Der Professionalisierungsprozess Sozialer Arbeit ist weltweit untrennbar von gesellschaftlichen Demokratisierungsprozessen. Von den breit gefächerten Handlungsfeldern der professionellen Praxis in Deutschland zeigt

1 Die Autorinnen danken Thomas Evers, dem Leiter der RAA Pädagogischen Werkstatt in der Oststadt von Neubrandenburg für seine Moderation im Anschluss ihres Vortrags am 24.11.2022 an der Hochschule Neubrandenburg, der dieser Publikation zugrunde liegt.

die Kinder- und Jugendhilfe das stärkste Gestaltungspotenzial für Demokratisierungsprozesse: Ihr Personalbestand mit 2,4% aller Beschäftigten ist „höher als in anderen bedeutenden Branchen wie der Landwirtschaft oder der Automobilindustrie“ (AKJStat 2020, 1).<sup>2</sup> Die Expansion der Praxis Sozialer Arbeit ist eng verknüpft mit der Akademisierung der Ausbildung und der Einführung der universitären Diplom-Studiengänge ab Anfang der 1970er Jahre im Fach Erziehungswissenschaft mit einem sozialpädagogischen Schwerpunkt und der Fächer Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik an Fachhochschulen der alten bzw. neuen Bundesrepublik und im wiedervereinigten Deutschland nach 1990 (Rauschenbach 2020, 19 ff.).

Soziale Arbeit wurde vor 20 Jahren neben Informatik als „das zahlenmäßig größte, akademisch neu eingeführte Qualifizierungsprojekt seit den großen Bildungsreformen in den 1970er Jahren“ (Rauschenbach/Züchner 2004, 65) eingeordnet. Dass dem gesellschaftlichen Bedarf an Fachkräften die durch die Bologna-Reform eingeführten B. A.- und M. A.-Studiengänge Soziale Arbeit kaum nachkommen, lässt sich an der kontinuierlich steigenden Zahl der Neugründungen privater Hochschulen ablesen, an denen der B. A. Soziale Arbeit seit dem Wintersemester 2008/2009 (auch) dual angeboten wird (Meyer 2018, 301; zur Kritik dualer Studiengänge Sozialer Arbeit s. Otto 2018).

Mit diesem Beitrag stellen wir ein Wissenschaftsverständnis zur Diskussion, wonach Wissenschaft grundsätzlich, so auch die Disziplin Soziale Arbeit, daran ausgerichtet ist, zur Verbesserung der gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen: „Ihr Beitrag ist dabei nicht der einzige, aber der Form nach nicht durch andere ersetzlich. Das Studium ist in diesem Verständnis eine aktive Hineinnahme der Studierenden in diese Verantwortung und hat sich an der Idee einer wissenschaftlichen Bildung zu orientieren“ (Bartosch 2013, 50). Durch die Lehre können Studierende in diese gesellschaftspolitische Verantwortung einbezogen und in Demokratisierungsprozesse einsozialisiert werden. Gleichzeitig sind die vielfältigen wie widersprüchlichen Funktionen und Verständnisse der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit seit den Anfängen ihrer Professionalisierung immanent. Als Beispiele seien das konflikthafte Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle oder die Möglichkeiten der professionellen Umsetzung einer theoretisch gefassten Ausrichtung als Menschenrechtsprofession genannt (Burzlaff 2022, 13). Insofern bleibt die Frage, was den normativen Kern der Wissenschaft Sozialer Arbeit ausmacht und welche Gestaltungsimpulse sich davon in Bezug auf den gesellschaftlichen Wandel für die Lehre ableiten lassen,

---

2 siehe auch den Beitrag von Helm/Schwertfeger in diesem Band.

stets aktuell. Anhand der globalen Definition der Sozialen Arbeit lassen sich die Orientierung an der Menschenwürde, den Menschenrechten sowie einer Gerechtigkeitsorientierung als wichtigste Prinzipien festmachen. Auch das Ideal gesellschaftlicher Inklusion im Sinne von „Achtung der Vielfalt“ (vgl. FBTS/DBSH 2016) sowie Diskriminierungs- und Herrschaftskritik werden als wesentliche Bestandteile dieser normativen professionstheoretischen wie -ethischen Orientierung ausgewiesen (Gebrande/Melter/Bliemetsrieder 2017, 9–25 und 390–405).

Die Hochschule Neubrandenburg bildet im Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung Sozialarbeitende, Berufspädagog:innen für soziale Fachberufe in den Studiengängen B. A. Soziale Arbeit, M. A. Wissenschaft Soziale Arbeit sowie B. A. Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik akademisch aus. Auch werden die Studiengänge M. A. Psychosoziale Beratung und M. A. Organisationsentwicklung und Inklusion angeboten, die an die vor Ort oder woanders studierten B. A.-Studiengänge angeschlossen werden können.

Wie sich der normative Kern Sozialer Arbeit in der Lehre fokussieren und vermitteln lässt und wie die Vermittlung einer wissenschaftlich fundierten Verantwortungsübernahme im Sinne der skizzierten Korrektur gesellschaftlicher Entwicklungen vorstattengehen kann, wird Gegenstand im vierten Punkt dieses Aufsatzes sein. Zunächst soll das Anliegen des Beitrags in den Kontext der Ringvorlesung des Netzwerks Bildung und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern eingebettet werden.

## **Was lässt sich aus den Erkenntnissen über den normativen Kern Sozialer Arbeit für die Lehre ableiten?**

Unser Erkenntnisinteresse ist an den einleitend dem Band vorangestellten Fragen ausgerichtet: Welcher Verantwortung im Sinne einer Wissenschaftlichkeit wollen wir uns als Hochschullehrende stellen? Wie korrespondieren die Gestaltung von Demokratisierungsprozessen und eine nachhaltige Zukunftsgestaltung miteinander? Wie lässt sich Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelmann 2001) für unsere Hochschulgemeinschaft heute und morgen fassen, wie können die Prozesse der Entscheidungsfindung demokratischer Hochschulkultur partizipativer ausgestaltet werden? Inwieweit lassen sich Bezüge in der Lehre zur Demokratieförderung im Sinne eines kritischen Denkens und gemeinsamen Handelns für eine demokratische Entwicklung (Westheimer 2020, 33) herstellen? Und schließlich: Wie können demokrati-

sche Kompetenzen der an Hochschule Beteiligten geschärft, wie Demokratisierungsprozesse im Hochschulalltag erfahrbar gemacht und durch Lehre gefördert werden?

Rassistische gesellschaftliche Verhältnisse, die Alltäglichkeit und hohe Dichte antisemitischer und rechtsextremer Bedrohungen und Gewalttaten sowie gewaltvolle Konflikte um die Ausgestaltung des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft in Deutschland lassen sich als Demokratiegefährdungen fassen. In Mecklenburg-Vorpommern wurden seit 1990 elf Menschen aus rassistischen und/oder rechtsextremen Gründen ermordet (Redaktion Belltower News 2020). Die Monitoringstelle der Landesweiten Opferberatung, Beistand und Information für Betroffene rechter Gewalt in Mecklenburg-Vorpommern (LOBBI e.V. 2023) verzeichnet 1349 Einträge für den Zeitraum Januar 1993 bis Januar 2023<sup>3</sup>. Laut MIA, der 2022 eingerichteten Melde- und Informationsstelle Antiziganismus, knüpfen die antiziganistischen Diskriminierungserfahrungen in Deutschland der aus der Ukraine geflüchteten Rom:nja an die „Erfahrungen von Benachteiligung, Ausschluss und Segregation in der Ukraine“ an. Auch wird der kommunalen Verwaltung „benachteiligende Behandlung“ gegenüber Rom:nja bescheinigt, die „auch auf antiziganistischen Stereotypen“ basiere (MIA 2022, 7). Die Melde- und Beratungsstelle DIA.MV erfasste 2022 36 Vorfälle, geht allerdings „von einer deutlich höheren Dunkelziffer antisemitischer Vorfällen in Mecklenburg-Vorpommern aus“ (LOBBI e.V./DIA.MV 2022, 21f.).

Statt einer ausführlichen Begriffsklärung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus werden im Folgenden kursorisch Positionierungen von Wissenschaftler:innen genannt, denen wir uns anschließen. Auch verweisen wir auf ausgewählte Werke, die die Relevanz der Bearbeitung der Phänomene in der Wissenschaft im Allgemeinen und in der Sozialen Arbeit im Speziellen einfordern, So die Jenaer Erklärung mit ihrem Leitsatz „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“ (Universität Jena 2019). Der Band „Den Begriff ‚Rasse‘ überwinden. Die Jenaer Erklärung in der (Hoch-)Schulbildung“ (Porges/Hoßfeld 2023) fokussiert den Umgang

---

3 Die Chronologie von LOBBI „führt Gewaltdelikte auf, bei denen die Tatumstände und/oder die Einschätzung der Betroffenen oder Dritter auf eine rechte Tatmotivation schließen lassen. Unter Gewaltdelikten werden hier Tötungsdelikte, Körperverletzungsdelikte, massive Bedrohungen, Nötigung und zielgerichtete Sachbeschädigungen verstanden. Diese Aufzählung zeigt nur Beispiele und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit“ (LOBBI e.V. 2023).

mit Rassismus in der Hochschullehre. Aktuelle Bezüge zum Thema Rassismus in Institutionen und im Alltag der Sozialen Arbeit bietet der Sammelband von Demirtaş, Schmitz und Wagner (2021). Antiziganismus als eine Herausforderung für die Soziale Arbeit wird in Deutschland u.a. von Beck (2021) und Stender (2016) diskutiert, während Czollek und Perko (2023) Antisemitismus und Antisintiismus problematisieren. Eine auch in der Hochschullehre verwendete Arbeitsdefinition zu Antisemitismus samt Erscheinungsformen des Antisemitismus und seiner Vorfallarten bietet die 2021 in Rostock gegründete, zivilgesellschaftlich organisierte Dokumentations- und Informationsstelle Antisemitismus Mecklenburg-Vorpommern an (DIA.MV 2022, 4–11). Rechtsextremismus verweist auf explizit demokratie- und verfassungsfeindliche Denkweisen, Praktiken, Personen und Gruppierungen (Virchow 2016, 15). Zur Auseinandersetzung mit der extremen Rechten und angrenzenden Begriffen wie Neue Rechte, Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und radikale Rechte sowie zu den Anschlusspunkten der extremen Rechten in der Sozialen Arbeit s. Gille/Krüger/Wéber (2022, 17–25). Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit mit Fokus auf theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder und Handlungsmöglichkeiten diskutieren u.a. Gille/Jagusch/Chehata (2021). Perspektiven aus Forschung, Hochschule, politischer Bildungs-, früh-, schul- und sozialpädagogischer Präventions- sowie bürgerschaftlicher Initiativenarbeit versammeln u.a. Müller-Teusler/Gaus (2023). Über neurechte bzw. extrem rechte Einflussnahmen in der Sozialen Arbeit liegt die erste systematische Studie aus Nordrhein-Westfalen vor (Gille/Jagusch 2019). Einen geschlechterspezifischen Fokus auf rechtsextreme Frauen mit Analysen und Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit und Pädagogik bieten Lehnert/Radvan (2016).

Da Soziale Arbeit eine diskursive Profession ist, die sich an gesellschaftliche Veränderungsprozesse anschließt und diese immer wieder zu ihrem Ausgangspunkt macht, wird von kritischen Wissenschaftler:innen die Notwendigkeit einer Sensibilisierung durch und eine Positionierung von Hochschullehre eingefordert (DGSA Migraas 2020). Denn trotz ihres Bekenntnisses zu den Menschenrechten und der Menschenwürde in ihrer globalen Definition sowie in ihren ethischen und professionstheoretischen Statuten lassen sich menschenverachtende Positionierungen und Praktiken, demokratiegefährdende Diskurse sowie diskriminierende, antisemitische und rassistische Einflussnahmen und Praktiken auch in der Sozialen Arbeit (Demirtaş/Schmitz/Wagner 2021; Gille/Jagusch/Chehata 2021) und explizit in Mecklenburg-Vorpommern (Gille/

Krüger/Wéber 2022; Lola für Demokratie 2022) empirisch nachweisen.<sup>4</sup> Somit erscheint der dringende Bedarf einer systematischen Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Lehre von Sozialer Arbeit als elementar notwendig. Diese Notwendigkeit lässt sich auch empirisch belegen – im Folgenden werden einschlägige Erkenntnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt unter Beteiligung der Hochschule Neubrandenburg dargestellt, das die Herausforderungen durch Rechtsaußen im Bereich Sozialwesen an deutschen Hochschulen aus Studierendensicht erforscht.

## **Aktuelle Forschungsbefunde zu dem Phänomenbereich Rechtsaußen in der Sozialen Arbeit**

Der Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus findet zwar zunehmend Eingang in die Curricula des Sozialwesens bzw. in die Reflexion der Praxisphasen, allerdings geschieht dies bisher selektiv und hat kaum Pflichtveranstaltungen für Studierende zur Folge. Es werden an Hochschulen vereinzelt Veranstaltungen zu den Themen Diversity, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung angeboten. Rechtsextremismus scheint insgesamt bislang nur sehr vereinzelt thematisiert zu werden. Dass politisch konnotierte Themen an Hochschulen eine gewisse Konfliktträchtigkeit haben, kann u. a. auf die inzwischen verbreiteten (von rechts beförderten) Forderungen nach „Meinungsfreiheit“ und „Neutralitätspflicht“ zurückgeführt werden. Dies ist deshalb so problematisch, weil auch Hochschulen nicht frei sind von extrem rechten Einflussnahmen (Rat für Migration 2021; Hochschule Düsseldorf 2020; Lehrende am Institut für Soziale Arbeit BTU Cottbus 2020).

Fraglich bleibt, ob das Studium der Sozialen Arbeit die Herausforderungen durch Rechtsaußen thematisiert und die Studierenden auf ihre spätere berufliche Praxis vorbereitet. Diesen Fragen geht eine quantitative Befragung mit Studierenden zum Phänomenbereich Rechtsaußen, durchgeführt an der Hochschule Niederrhein (Prof.in Dr. Beate Küpper), der Ostfalia Hochschule (Prof. Dr. Jürgen Boeckh) und der Hochschule Neubrandenburg (Prof.in Dr. Christine Krüger), nach. Im Wintersemester 2021/22 sowie im Sommersemester 2022 wurden 423 Studierende an den Fakultäten/Fachbereichen des Sozialwesens

---

4 An dieser Stelle sei allen Wissenschaftler:innen gedankt, die den Diskurs um die Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Hochschullehre und explizit in der Sozialen Arbeit in der BRD bzw. in der DDR vorangebracht bzw. eingefordert haben und seit 1990 bis heute die Bearbeitung ausgestalten.

der drei benannten Hochschulen zu ihren Einstellungen und Erfahrungen mit dem Phänomenbereich Rechtsaußen befragt. Mit dem Begriff *Phänomenbereich Rechtsaußen* wurde das Beobachtungsfeld der Befragung bewusst weit gewählt, um damit auch diffuse, oft ineinander übergehende Ausdrucksformen und harten rechten politischen Einstellungen und Verhaltensmustern eher vorgelagerte Erscheinungsformen von antidemokratischem und/oder menschenfeindlichem Verhalten erfassen und abbilden zu können. Er begleitet die Soziale Arbeit in all seinen Erscheinungsformen – von subtilen Abwertungen und Ausgrenzungen bis hin zu offener Diskriminierung, Hass und Gewalt (Krüger/Küpper/Boeckh 2023).

Die befragten Studierenden verteilen sich auf die Hochschulen und Studiengänge des Sozialwesens wie folgt: Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach/Nordrhein-Westfalen (48%), Hochschule Neubrandenburg/Mecklenburg-Vorpommern (35%) und Ostfalia Hochschule Wolfenbüttel/Niedersachsen (17%). 81% der Befragten studieren Soziale Arbeit, 11% Kindheitspädagogik, 7% Kulturpädagogik und 1% weitere Studiengänge.

Unabhängig davon, ob das Studium der Sozialen Arbeit einphasig oder zweiphasig umgesetzt wird, erfolgt im bzw. nach dem Studium eine Praxisphase, die wesentlicher Bestandteil der staatlichen Anerkennung zur/zum Sozialarbeiter:in/Sozialpädagog:in ist. Diese Praxisphasen werden durch die Hochschulen in Form von Reflexionsveranstaltungen begleitet. Die für die Studie befragten Studierenden verfügen darüber hinaus durch weitere Praktika bzw. Nebentätigkeiten und Ehrenamt über weitere Praxiserfahrungen im Bereich des Sozialwesens. Lediglich 6% der Befragten geben an, zum Befragungszeitpunkt über keinerlei Praxiserfahrungen zu verfügen.

Aus dieser Praxis des Sozialwesens berichten die Studierenden von zahlreichen Berührungspunkten mit dem Phänomenbereich Rechtsaußen. Lediglich ein knappes Drittel der Studierenden gibt an, keine solche Erfahrungen aus der Praxis zu haben. Zu den gemachten Erfahrungen gehören insbesondere abwertende Äußerungen bzw. Handlungen (218 Fälle): geäußerte fremdenfeindliche, rassistische oder antisemitische Ansichten, entsprechende Bemerkungen, Witze, ausgrenzendes oder spöttisches Verhalten, Verächtlichmachungen oder Ähnliches, die sich gegen Gruppen oder Einzelne richten – sowohl durch Klient:innen als auch Mitarbeitende der Praxiseinrichtungen. Zudem berichten die Befragten über die Verbreitung bzw. Äußerung von Verschwörungstheorien (163 Fälle) sowie Aktionen außerhalb der Einrichtungen (84 Fälle). Unter die benannten Aktionen fallen bspw. Einladungen in einschlägige rechtsextreme Gruppen bei sozialen Netzwerken, Anrufe und Bedrohungen. Schließlich berichten Studie-

rende auch von Aktionen innerhalb der Praxiseinrichtungen (33 Fälle): Mobbing, sexistische/rassistische Anfeindungen oder rechtsextreme Symbole. Wenn Studierende Erfahrungen mit Phänomenen von Rechtsaußen in der Praxis oder Hochschule machen, thematisieren sie ihre Erfahrungen insbesondere untereinander. Über Erfahrungen mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus sprechen Studierende voll und ganz (40%) bzw. eher (44%) untereinander, mit Lehrenden ihrer Hochschulen hingegen zu 32% voll und ganz bzw. 42% eher.

Die Studierendenbefragung verweist so auf diverse Berührungspunkte der Praxis des Sozialwesens mit dem Phänomenbereich Rechtsaußen. Gleichzeitig bereitet das Hochschulstudium laut den Befragten nur bedingt auf den Umgang mit diesen Problemen in der Praxis vor. Ein Drittel der Studierenden geben an, dass in der Lehre die Themen Diversity und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit/Diskriminierung zu gering adressiert werden, bei dem Thema Rechtsextremismus finden dies 40% der Befragten. Nur gut die Hälfte der Studierenden fühlt sich schließlich in Bezug auf das Thema Diversity für die Praxis gut vorbereitet, etwas mehr in Bezug auf Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit/Diskriminierung, hingegen nur 40% für das Thema Rechtsextremismus.

Das Lehrangebot kann dementsprechend weiter ausgebaut werden. Ca. 50% der Studierenden haben Veranstaltungen explizit zu den Themen Diversity und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit besucht, ca. 39% auch zu Rechtsextremismus. Die Themen wurden vor allem als Querschnittsthemen in Lehrveranstaltungen mit verschiedenen Schwerpunkten aufgegriffen (z.B. Ethik, Migrationspädagogik, Inklusion, Sozialpsychologie). Lediglich vereinzelt habe es Angebote gegeben, die sich explizit mit diesen Inhalten beschäftigen. Falls Studierende an entsprechenden Veranstaltungen teilnehmen, profitieren sie auch davon. 81% der Studierenden, die diese Veranstaltungen besucht haben, geben an, neues Wissen gewonnen zu haben, 68% ist danach die Bedeutung des Themas nach eigenen Angaben viel bewusster. Ebenso fühlen sich 68% der Befragten anschließend besser in der Lage, entsprechende Verhaltensformen in der Praxis zu erkennen. Nur rund 10% der Studierenden finden das Themenfeld in der Lehre überbewertet.

## **Maßnahmen in der Hochschullehre**

Im Sinne einer Verantwortungsübernahme für die skizzierten Anforderungen an die Profession Soziale Arbeit initiierte das Kollegium des Fachbereichs Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung der Hochschule Neubrandenburg bei der

zuletzt im Wintersemester 2019/20 erfolgten Reakkreditierung seiner Studiengänge die Verankerung der systematischen Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in der Lehre. Im Rahmen vom B. A. Soziale Arbeit und B. A. Berufspädagogik ist es gelungen, die Bearbeitung der Themen für alle Studierendenkohorten im Rahmen von Pflichtmodulen zu verankern. Im Folgenden werden kursorisch einschlägige Maßnahmen in Lehr-, Forschungs- und Praxiskooperationen als Prozesse der Curriculumentwicklung seit 2019/20 im B. A. Soziale Arbeit dargestellt.

Mit der Reakkreditierung des Studiengangs B. A. Soziale Arbeit 2020 lehnt sich die Modulstruktur stark am Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) (2016) an. Einschlägige Schwerpunkte werden in jedem Semester mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Relevanzsetzungen bearbeitet. Dabei stellen partizipative Beteiligungsformate an Bildungsarbeit, die parallele Betrachtung von Fallvignetten aus ethischer und rechtlicher Perspektive oder auch der Einsatz von didaktischem Material zu aktuellen Forschungsergebnissen<sup>5</sup> sowie die Diskussion von Rassismus- und Antisemitismuskritik Neuerungen in den Curricula Soziale Arbeit dar. Innovative Formate lassen sich dank der Förderung von Digitalisierungsprojekten, Exkursionen und projektbezogenen Formaten in der Lehre realisieren. Dabei haben sich vielfältige Kooperationen in Lehre, Forschung und Transfer mit der organisierten Zivilgesellschaft verstetigt. Einschlägige Angebote finden in Kooperation mit den Mitgliedern des Beratungsnetzwerks Demokratie und Toleranz MV<sup>6</sup>, der RAA-Geschichtswerkstatt zeitlupe sowie der Erinnerungs-, Bildungs- und Begegnungsstätte Alt Rehse (HS NB 2021), aber auch mit weiteren zivilgesellschaftlichen Akteur:innen aus MV und anderen Bundesländern statt.

Die regen Kooperationen kommen den Studierenden in vielerlei Hinsicht zugute: So lernen sie Institutionen und Träger sowie Fachkräfte aus der lokalen und regionalen professionellen Praxis kennen, die die betreffenden Themenbereiche auf Projektbasis oder im Rahmen einer Regelförderung bearbeiten. Es besteht das dialogische Hinterfragen und die Möglichkeit der Reflexion von bestehenden Praxen mitsamt ihren Potenzialen und Herausforderungen. Zudem lässt sich im Dialog die (eigene) professionelle, rassismus- und antisemitismus-

---

5 Exemplarisch: Webdokumentation zu Rassismuserfahrungen von Frauen in MV unter [www.wir-hier-in-mv.de](http://www.wir-hier-in-mv.de) (Zugriff: 13.9.2023).

6 Alle Mitglieder des Beratungsnetzwerks sowie die einzelnen Projekte und Angebote der einzelnen Projektträger sind einzusehen unter: <https://www.beratungsnetzwerk-mv.de/> (Zugriff: 13.9.2023).

kritische Haltung reflektieren, die bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus von besonderer Relevanz ist. An die Praxiskontakte können die Studierenden bei der Vorbereitung auf die Praxisphasen anknüpfen: im B. A. Soziale Arbeit findet im zweiten Fachsemester ein Kurzpraktikum von 100 Zeitstunden und im 4. Semester ein Vollzeitpraktikum mit 704 Stunden (22 Wochen) statt.

Ferner gestalten Hochschule und Praxisstellen gemeinsam den Wandel im Sinne einer nachhaltigen Regionalentwicklung – die Verortung als „Hochschule in der Region“ gehört zu den Grundsätzen von Transfer in Neubrandenburg. Eine hohe Zahl einschlägiger Prüfungsleistungen und Abschlussarbeiten belegt, dass Studierende die gebotenen Möglichkeiten im Sinne einer produktiven Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Grenzen von Sozialer Arbeit konstruktiv zu nutzen wissen. Sie sind interessiert und gewillt, für gesellschaftliche Problemlagen neue, lokale und/oder regionale Lösungen zu generieren.

## **Fazit und Ausblick**

In den letzten Jahren sind verschiedene Netzwerke unter Hochschullehrenden in einzelnen Bundesländern sowie im gesamtdeutschen Raum entstanden, um die Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus bzw. dem Phänomenbereich Rechtsaußen im Hinblick auf die Hochschullehre zu vertiefen und partizipativ zu bearbeiten. In nunmehr mehrsemestrigen Werkstattgesprächen werden Erfahrungen und Herausforderungen von Hochschullehrenden und Studierenden thematisiert, es wird online und in Präsenz gemeinsam um Lösungen und institutionalisierte Antworten gerungen. Es entstehen Ideen und Maßnahmen für gemeinsame Positionierungen, Stellungnahmen und Impulse für Lehrformate wie Ringvorlesungen und auch kollegialer Fallberatung wird Raum gewährt.

Nach unseren Recherchen lässt sich kaum ein deutscher Hochschulstandort ausmachen, der die Bearbeitung von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus in der Lehre vom B. A. Soziale Arbeit verpflichtend verankert hat. Wir sind dankbar für diese Gestaltungsmöglichkeit, die auf das Dialogische angewiesen ist. Zu guter Letzt möchten wir deshalb allen Kolleg:innen im Netzwerk Bildung und Demokratie, den Akteur:innen der organisierten Zivilgesellschaft im Bundesland sowie allen Lehrenden und Forschenden in der Sozialen Arbeit in Deutschland und europaweit unseren Dank aussprechen, die die Ausgestaltung der Lehre zu diesen Kern-Querschnittsthemen in kollegialen Kooperationsformaten mit ihrer Expertise konstruktiv unterstützen.

## Literatur

- AKJSTAT** – Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2020): KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 01/23. Online: <https://www.akjstat.tu-dortmund.de/komdat/ausgabe/komdat-012023/> (Zugriff 3.2.2024).
- BARTOSCH**, Ulrich (2013): Soziale Arbeit als Wissenschaft und akademisches Lehrfach. In: Sozial Extra, 37/2013, S. 46–50. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-013-0017-2#citeas> (Zugriff: 1.3.2023).
- BECK**, Carina (2021): Soziale Arbeit und Antiziganismus. Dethematisierung und Deproblematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Wiesbaden.
- BURZLAFF**, Miriam (2022): Selbstverständnisse Sozialer Arbeit. Individualisierungen – Kontextualisierungen – Policy Practice. Eine Curriculaanalyse. Weinheim/Basel.
- CZOLLEK**, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.) (2023): Antirassismus und Antisemitismus. Diskriminierungsrealitäten und Handlungsempfehlungen – Expert\*innen im Gespräch. Weinheim/Basel.
- DEMIRTAŞ**, Birgül/Schmitz, Adelheid/Wagner, Constantin (Hg.) (2021): Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis-Dialog. Mit einem Vorwort von Maisha M. Auma. Weinheim/Basel.
- DGSA** – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (Hg.) (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Online: [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA\\_Kerncurriculum\\_final.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf) (Zugriff: 8.3.2023).
- DGSA** (Migraas) – Fachgruppe Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik in der DGSA (Hg.) (2020): Nach Halle und Hanau: Brief an Studierende und Lehrende der Sozialen Arbeit sowie der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Online: [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Migration\\_und\\_Rassismuskritik/Brief\\_an\\_Studierende\\_und\\_Lehrende\\_der\\_Sozialen\\_Arbeit\\_nach\\_Halle\\_und\\_Hanau\\_korr.\\_last.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Migration_und_Rassismuskritik/Brief_an_Studierende_und_Lehrende_der_Sozialen_Arbeit_nach_Halle_und_Hanau_korr._last.pdf) (Zugriff 3.2.2024).
- FBTS** – Fachbereichstag Soziale Arbeit/DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2016): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit und DBSH. Online: [https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114\\_Dt\\_Def\\_Sozialer\\_Arbeit\\_FBTS\\_DBSH\\_01.pdf](https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf) (Zugriff: 8.3.2023).
- GEBRANDE**, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro (2017): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim.
- GILLE**, Christoph/Jagusch, Birgit/Chahata, Yasmine (2021): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Arbeitsfelder – Handlungsmöglichkeiten. Weinheim.
- GILLE**, Christoph/Krüger, Christine/Wéber, Júlia (2022): Einflussnahmen der extremen Rechten – Herausforderungen für die Soziale Arbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Weinheim. Online: [https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik\\_soziale\\_arbeit/produkte/details/47402-einflussnahmen-der-extremen-rechten-herausforderungen-fuer-die-soziale-arbeit-in-mecklenburg-vorpommern.html](https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/47402-einflussnahmen-der-extremen-rechten-herausforderungen-fuer-die-soziale-arbeit-in-mecklenburg-vorpommern.html) (Zugriff: 27.1.2023).

- HIMMELMANN**, Gerhard (2001): Demokratie – Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- HOCHSCHULE** Düsseldorf (2020): HSD stellt sich gegen antisemitische und rechtsextreme Inhalte. Online: [www.hs-duesseldorf.de/aktuelles/20201106-hsd-stellt-sich-gegen-antisemitische-undrechtsextreme-inhalte](http://www.hs-duesseldorf.de/aktuelles/20201106-hsd-stellt-sich-gegen-antisemitische-undrechtsextreme-inhalte) (Zugriff: 27.1.2023).
- HS NB** – Hochschule Neubrandenburg (Hg.) (2021): Hochschule Neubrandenburg und Lern- und GeDenkOrt Alt Rehse schließen Kooperationsvertrag. Online: <https://www.hs-nb.de/hochschule/aktuelles/nachrichten/detail/n/hochschule-neubrandenburg-und-lern-und-gedenkort-alt-rehse-schliessen-kooperationsvertrag-1/> (Zugriff: 27.1.2023).
- KRÜGER**, Christine/Küpper, Beate/Boeckh, Jürgen (2023): Bereitet die Ausbildung auf antidemokratische Tendenzen in der Praxis des Sozialwesens vor? Einschätzungen von Studierenden. In: Sozialmagazin 3–4/2023, S. 44–51.
- LEHNERT**, Esther/Radvan, Heike (2016): Rechtsextreme Frauen in der Gegenwart. Analysen und Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit und Pädagogik. Opladen.
- LEHRENDE** Institut für Soziale Arbeit BTU Cottbus (2020): Der Umgang mit rechtsextrem organisierten Studierenden: Stellungnahme von Lehrenden des Instituts für Soziale Arbeit aus aktuellem Anlass. Online: [www-docs.b-tu.de/soziale-arbeit-bafh/public/aktuelles/2020/Stellungnahme/Stellungnahme-Institut-SozA%20BTU-Cottbus-26.2.20-mit-Unterschriften.pdf](http://www-docs.b-tu.de/soziale-arbeit-bafh/public/aktuelles/2020/Stellungnahme/Stellungnahme-Institut-SozA%20BTU-Cottbus-26.2.20-mit-Unterschriften.pdf) (Zugriff: 9.2.2021).
- LEINENBACH**, Michael/Nodes, Wilfried/Simon, Titus (2022): Soziale Arbeit in der Spaltung. Studium und Beruf der Sozialen Arbeit in der zweiten Dekade nach Bologna. Weinheim.
- LOBBI** – Landesweite Opferberatung, Beistand und Information für Betroffene rechter Gewalt in Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hg.) (2023): Dokumentation rechter Übergriffe. Online: <https://lobbi-mv.de/monitoring/> (Zugriff: 27.1.2023).
- LOBBI** e.V./Dokumentations- und Informationsstelle Antisemitismus Mecklenburg-Vorpommern (DIA) (2022): Rostock. Online: <https://www.dia-mv.de/download/jahresbericht-2022/> (Zugriff: 27.1.2023).
- LOLA** für Demokratie (2022) (Hg.): Lagebild Rassismus „Angst schwingt immer mit“. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/lagebild-rassismus-angst-schwingt-immer-mit-erfahrungen-von-frauen-in-mecklenburg-vorpommern/> (Zugriff: 27.1.2023).
- MEYER**, Nikolaus (2018): Trendstudiengang Soziale Arbeit?! Statistische Daten und ihre professionstheoretische Relevanz. In: Soziale Passagen 10/2018, S. 299–308. Online: <https://doi.org/10.1007/s12592-018-0301-x> (Zugriff: 2.3.2023).
- MIA** – Melde- und Informationsstelle Antiziganismus (2022): Zur Lage der aus der Ukraine geflüchteten Roma in Deutschland. Online: [https://www.antiziganismus-melden.de/wp-content/uploads/2022/07/MIA\\_Bericht\\_Ukraine.pdf](https://www.antiziganismus-melden.de/wp-content/uploads/2022/07/MIA_Bericht_Ukraine.pdf) (Zugriff: 22.8.2023).
- MIA** – Melde- und Informationsstelle Antiziganismus (2023): MIA. Online: <https://www.antiziganismus-melden.de/ueber-uns/> (Zugriff: 22.8.2023).

- MIBD MV** – Ministerium für Inneres, Bau und Digitalisierung Mecklenburg-Vorpommern (2022): Verfassungsschutzbericht 2021. Schwerin.
- MÜLLER-TEUSLER, Stefan/Gaus, Detlef** (Hg.) (2023): Rechtsextremismus: erkennen – entüllen – entgegenen. Weinheim/Basel.
- NEGT, Oskar** (2010): Der politische Mensch. Göttingen.
- OTTO, Hans-Uwe** (2018): Dual – Ende oder Wende des Studiums einer modernen Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 3/2018, S. 297–299.
- PORGES, Karl/Hoßfeld, Uwe** (2023): Die Jenaer Erklärung gegen Rassismus und ihre Anwendung im Unterricht, herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Erfurt.
- RAT für Migration** (2021): Stellungnahme zur Diskreditierung rassistischer Forschung und Forscher\*innen. Online: <https://rat-fuer-migration.de/2021/02/03/zur-diskreditierung-rassismuskritischer-forschung/> (Zugriff: 2.3.2023).
- RAUSCHENBACH, Thomas/Züchner, Ivo** (2004). Die Akademisierung des Sozialen – Zugänge zur wissenschaftlichen Etablierung der Sozialen Arbeit. In: Hering, Sabine/Urban, Ulrike (Hg.): „Liebe allein genügt nicht“, S. 65–80. Online: [https://doi.org/10.1007/978-3-663-10670-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10670-8_4) (Zugriff: 1.3.2023).
- RAUSCHENBACH, Thomas** (2020): Sekundäre Disziplinbildung. Zur Entwicklungsdynamik der Sozialen Arbeit als Wissenschaft. In: Die Hochschule 2/2020, S. 15–31.
- REDAKTION Belltower News** (Hg.) (2020): 208 Todesopfer rechtsextremer und rassistischer Gewalt seit 1990. Online: <https://www.belltower.news/die-liste-193-todesopfer-rechtsextremer-und-rassistischer-gewalt-seit-1990-36796/> (Zugriff: 27.1.2023).
- STENDER, Wolfram** (Hg.) (2016): Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis Wiesbaden.
- UNIVERSITÄT Jena** (2019): Jenaer Erklärung. Online: <https://www.uni-jena.de/190910-jenaererklaerung> (Zugriff: 23.8.2023).
- WESTHEIMER, Joel** (2020): Teaching Democracy. In: Berkessel, Hans u. a. (Hg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 27–34.
- WISSENSCHAFTLICHE Dienste, Deutscher Bundestag** (2020): Zum Begriff „Rassismus“. Ausgewählte Definitionen und Konzepte. Dokumentation WD 1 – 3000 – 017/20. Berlin. Online: <https://www.bundestag.de/resource/blob/702300/11b469279197d3a3e40dda932f9c65a9/WD-1-017-20-pdf-data.pdf> (Zugriff: 23.8.2023).

## Demokratiebildung quo vadis?

### Theoretische Perspektiven und Praxisimpulse aus dem „Rostocker Modell“ zur Stärkung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer:innenbildung

*Abstract: Demokratische Bildung in der Schule ist eine Aufgabe aller Lehrkräfte – doch was verstehen wir darunter und wie lassen sich die dafür notwendigen Kompetenzen im Rahmen der Lehrer:innenbildung vermitteln? Die Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik der Universität Rostock bietet seit 2013 ein entsprechendes Lehr-Modul im Rahmen der ersten Lehrer:innenbildungsphase an. Dabei bildet die Vermittlung des für sich stehenden Bereichs der Politischen Bildung als Prinzip und des Bereichs der Demokratiepädagogik den Kern. Auf der Grundlage von Betrachtungen zu den Aufgaben von Schule sowie zu Unterschieden und Verbindungen zwischen den Kernbereichen der Demokratiebildung beschreiben wir das „Rostocker Modell“. Es zeigt mögliche Wege zur Stärkung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrkräftebildung auf.*

Demokratien leben davon, dass ihre Bürger:innen bereit und in der Lage sind, politische Fragen mitzuentcheiden, sich zu engagieren und Demokratie mit Leben zu füllen. Aber wie können wir dies gewährleisten, denn „[...] der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 2006, 112) – so das bekannte Diktum des Staats- und Verfassungsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde – in dem er darauf hinweist, dass die Mittel des Zwanges nicht zur Sicherung taugen. Die Bereitschaft und die Befähigung zur demokratischen Teilhabe muss demzufolge immer wieder hergestellt und gesichert werden. Bildung für Demokratie hat deshalb „eine existentielle Notwendigkeit, weil Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss“ (Negt 2004, 197).

In der demokratischen Gesellschaft übernimmt Schule neben der „Qualifikations- und Allokationsfunktion“ auch die Aufgaben der „Enkulturation“ („Kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität“) und „Integration“ (Fend 2009, 51). Damit gehören Sozialisation und die Befähigung zur politischen Teilhabe

zu ihren zentralen Aufgaben. „Die Einführung in diese kulturellen Traditionen, das gezielte Erarbeiten eines Verständnisses der gegenwärtigen politischen Welt, die Einübung in die zu Grunde liegenden Normen und Werte bilden deshalb den Kern der Integrationsfunktion des Bildungswesens, bei der auch dem Unterricht eine große Bedeutung zukommt“ (Fend 2009, 47). Hierzu sind alle Ebenen von Schule – Unterricht, Schulkultur und die Vorbildfunktion von Lehrenden – einzubeziehen. Konkret bedeutet dies, dass Schule als Erfahrungsraum und als Ort des Lernens alle Schüler:innen auf „Demokratie als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (Himmelfmann 2007, 33 ff.) vorbereiten muss.

Diese schulischen Funktionen werden durch ihre Verankerung in den Schulgesetzen zum klaren Auftrag. So ist im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns in § 2 (1) festgeschrieben: „[...] Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.“ (§ 2 (1) SchulG M-V, in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010).

Die Kultusministerkonferenz wird in ihrem Beschluss unter dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (Kultusministerkonferenz 2018) noch deutlicher: „Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schule sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe“ (Kultusministerkonferenz 2018, 4).

Die Befähigung zur Gestaltung und Teilhabe am demokratischen System ist und bleibt eine, von aktuellen Herausforderungen und Angriffen auf die Demokratie unabhängige Daueraufgabe. Dabei dient Schule vor allem als Seismograph, Laboratorium und Maschinenraum für demokratische Kompetenzen und Einstellungen. Hier treffen alle Kinder und Jugendlichen zusammen, hier besteht die Möglichkeit, dass Eltern, Lehrkräfte und pädagogisches Personal gemeinsam agieren. Schule ist in ihrer aktuellen Gestaltung jedoch weit davon entfernt als „embryonic society“ (Dewey 1916, s. Oelkers 2000, 339) Demokratie wirklich zu leben, sie ist als „Schule für die Demokratie“ jedoch in besonderem Maße gefordert.

## Demokratie-Lernen, Demokratiebildung, Demokratieerziehung oder Politische Bildung? Welche Aufgaben hat Schule und wo sind die adäquaten Räume?

Um den zunehmenden Angriffen gegen Demokratie und offene Gesellschaft entgegenzutreten, sind bereits seit Anfang der 1990er Jahre kontinuierlich Programme zur Förderung unterschiedlicher Bildungsangebote aufgelegt worden. Im Rahmen von umfassenden bundesweiten Förderprogrammen<sup>1</sup> werden zurzeit enorme finanzielle Mittel aufgewendet und jährlich an unterschiedliche Projektträger verteilt (vgl. Widmaier 2021). Mit dem Ziel langfristiger Planbarkeit wird bereits seit der letzten Legislaturperiode über die Verstetigung der Mittel auf Bundesebene intensiv diskutiert. Die aktuelle Debatte um das sogenannte „Demokratiefördergesetz“<sup>2</sup> zeigt die politische Brisanz der begrifflichen Schärfung der Ansätze der Politischen Bildung, der Radikalisierungsprävention, der Demokratiebildung sowie der Gestaltung von Vielfalt, da damit Strukturen der Finanzierung außerschulischer Politischer Bildung verbunden sind (vgl. Widmaier 2021).

Die Unterscheidung und gleichzeitige Verbindung von Demokratiepädagogik und Politischer Bildung, wie sie in der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik der Universität Rostock praktiziert wird<sup>3</sup>, ist ein Plädoyer für eine klare Trennung und gleichzeitige Kooperation der Aufgaben und Formate. Wir gehen an der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik davon aus, auf diese Weise den Anforderungen an die vielfältigen professionellen Kompetenzen der Lehrkräftebildung gerecht zu werden.

Der Ansatz der Demokratiepädagogik wurde in der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 2000er Jahre vor allem durch das bundesweit geförderte Programm „Demokratie leben und lernen“ verbreitet. Daran entspann sich eine Kontroverse zwischen Politikdidaktiker:innen und Vertreter:innen

---

1 Die beiden bundesweiten Förderprogramme sind: „Demokratie leben!“ (verortet im BMFS-FJ) und „Zusammenhalt durch Teilhabe“ (verortet im BMI).

2 Der Gesetzesentwurf der Bundesregierung „Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung, Extremismusprävention und politischen Bildung (Demokratiefördergesetz – DFördG)“ mit Stand vom 27.3.2023 ist online abrufbar unter: [https://www.bundestag.de/ausschuesse/a13\\_familie/Anhoerungen/934526-934526](https://www.bundestag.de/ausschuesse/a13_familie/Anhoerungen/934526-934526) (Zugriff: 8.9.2023).

3 Homepage der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik der Universität Rostock: <https://www.ipv.uni-rostock.de/lehrstuehle-und-personal/fachdidaktik-politische-bildung/aktuelle-projekte/> (Zugriff: 8.9.2023).

des Demokratie-Lernens. Kern der Auseinandersetzung war die Frage, welches Leitbild dem Lernen für Demokratie zugrunde liegt. Das von Gerhard Himmelmann mit Bezug auf John Dewey entwickelte Modell von Demokratie „als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform“ (vgl. Himmelmann 2007, 33 ff.) bot die Folie für eine Debatte zwischen den Vertreter:innen der Demokratiepädagogik und der Politischen Bildung. Ein Vorwurf an die Politische Bildung bestand u.a. darin, sie würde ihren Blick etatistisch verengen und sich in ihrer inhaltlichen Fokussierung vor allem auf Aspekte der Demokratie als Herrschaftsform beziehen. Kognitive Zugänge würden ein breites Verständnis von Demokratie-Lernen verstopfen. Im Gegenzug wurden die Ansätze der Demokratiepädagogik als naiv und zu kurz greifend kritisiert. Sie würden in ihrer Orientierung am Erfahrungslernen nicht die notwendige Distanz wahren, um kritikfähig zu sein. Auch wäre die Orientierung am sozialen Nahraum nicht hinreichend geeignet, Politikkompetenzen auszubilden (vgl. May 2008).

„Die Kontroverse zwischen Politiklernen und Demokratielernen hat heute an Schärfe verloren“ (Massing 2021, 65). In den im Jahr 2015 publizierten Interviews mit 28 Politikdidaktiker:innen wird die Kontroverse von nur wenigen als noch relevant erachtet (vgl. Pohl 2016, 520 f.). Inzwischen ist der Streit einem Wirrwarr unterschiedlicher Begriffe gewichen, in welchem Catch-all-Begriffe wie z.B. „Demokratiebildung“ angesichts der umfangreichen finanziellen Förderung des Bundes in diesem Bereich (s.o.) vor allem für die außerschulische Politische Bildung strukturgebende Bedeutung erlangen können.

Blicken wir auf den engeren schulischen Kontext, so prägen die Begriffe „Demokratiepädagogik“ (Beutel/Fauser 2007), „Demokratiebildung“ (Kenner/Lange 2020) oder „Demokratie-Lernen“ neben dem der „Politischen Bildung“ die inhaltliche Debatte um die Strukturierung der Aufgabe von Schulen, Demokratiekompetenzen der Schüler:innen zu stärken.

Wir vertreten den Ansatz, Demokratiepädagogik, Politische Bildung als Prinzip und Politische Bildung als Fach zu unterscheiden (s. Abbildung 1), um die verschiedenen Methoden, Ansätze und Räume in Schule und Unterricht stärker differenzieren sowie Verantwortlichkeiten deutlich zuweisen zu können. Auch wenn der Ansatz, mit einem gemeinsamen Begriff wie „Demokratiebildung“ ein einheitliches Dach für Prozesse der Stärkung von demokratischen Kompetenzen in der Schule zu bilden, nachvollziehbar ist (vgl. May/Patz 2016, 2), so sind wir überzeugt, mit der Trennung, aber auch partiellen Verbindungen der einzelnen Bereiche Demokratiepädagogik, Politische Bildung als Prinzip und Politische Bildung als Fach eher zur Differenzierung und Präzisierung des fachlichen Diskurses um Demokratiekompetenzen und deren Vermittlung beizutragen.

### **Zur Trennung der Bereiche Politische Bildung und Demokratiepädagogik**

Politische Bildung findet in ihrem Kern in dem zuständigen Fachunterricht statt, für den sich in den 16 Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen, Formate und Rahmenbedingungen herausgebildet haben (vgl. Knothe/May 2020). Ziel des Fachunterrichts ist es, „Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen auszustatten“ (Mas-sing 1999, 185). Im Zentrum des Faches steht die Stärkung politischer Mündigkeit, die hier vor allem verstanden wird als die Befähigung zur eigenständigen Erschließung und (Mit-)Gestaltung von Politik und Gesellschaft sowie zur Beteiligung auf allen politischen und gesellschaftlichen Ebenen. Der kleinste gemeinsame Nenner der im Fach diskutierten Kompetenzmodelle findet sich in dem Kompetenzbereich der Urteils- und Handlungsfähigkeit des Individuums. Durch die Auseinandersetzung mit politischen Kontroversen, Problemen, Konflikten oder Fällen soll Politik als „das zu Entscheidende“ im Unterricht bearbeitet werden, um Schüler:innen mit den Gegenständen zu verwickeln und sie damit auf ihr Urteilen und Handeln im politischen Raum vorzubereiten. „Die Befähigung des Einzelnen zu einer reflektierten und selbstbestimmten Teilhabe am öffentlichen Leben umfasst ethisch-moralisches Urteilen und politisches Handeln“ (DVPB Positionspapier 2014). Politische Bildung als Unterrichtsfach bezieht sich dabei vor allem auf die Makroebene, ohne in dieser zu agieren. Als Fach wird Politische Bildung durch spezifische fachdidaktische Prinzipien, eigene fachliche Kompetenzmodelle sowie Basiskonzepte geprägt.

Die Lernenden sind nur in einer Atmosphäre freier Entscheidungsfindung und unter den Bedingungen kontrovers gestalteter, unterrichtsstruktureller Anforderungssituationen in der Lage, ihr eigenständiges Urteil zu politischen Fragen zu fällen und ihre eigenen Handlungsoptionen für das Politische zu erarbeiten. Dies gilt sowohl für den Fachunterricht als auch für sämtliche Bildungssituationen, die politische Fragen zum Gegenstand haben. A priori kommt bei Lernprozessen der Politischen Bildung zum Tragen, dass das Politische in Demokratien durch seine prinzipielle Kontroversität geprägt ist. Das Lernen darüber und dafür bedarf daher einer auf Kontroversität und offener Auseinandersetzung aufbauenden Struktur. Die zentralen Leitprinzipien der Politischen Bildung, die dies ermöglichen sollen, finden sich im „Beutelsbacher Konsens“, einem Katalog, der 1976 als Protokollnotiz einer Tagung im gleichnamigen Ort in Württemberg niedergeschrieben und 1977 veröffentlicht wurde.

## Der Beutelsbacher Konsens von 1976

„1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorangegangenen aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. [...]

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist [...]“ (Wehling 1977, 179 f.).

„Zwar wurde der Beutelsbacher Konsens nie formal verabschiedet, konnte sich aber vielleicht gerade aufgrund seines informellen Charakters in den Folgejahren als Maxime politischer Bildung durchsetzen“ (Oberle 2020, 30). Die hier formulierten Leitlinien gelten vor allem für den schulischen Fachunterricht, aber auch für Unterricht an sich und ebenso für die außerschulische Politische Bildung. Sie konstituieren Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, welches die Konstruktion von schulischen Lernprozessen beschreibt, die sich mit prinzipiell kontroversen politischen Fragen beschäftigen. Sei es, dass im Fremdsprachenunterricht politische Systeme behandelt werden und die Frage des Umgangs mit den Ureinwohner:innen in Australien oder den Vereinigten Staaten auf dem Plan steht oder Fragen der Diversität im Philosophieunterricht diskutiert werden oder auch, wenn sich der Biologieunterricht mit ökologischer Landwirtschaft befasst. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip hat die Mündigkeit der Schüler:innen ernst zu nehmen, auch um damit Kontroversität in einem überwältigungsfreien Setting stattfinden zu lassen.

Von der rein unterrichtlichen Situation im Schulfach der Politischen Bildung oder ihrer Umsetzung als Unterrichtsprinzip in anderen Schulfächern ist der Bereich der Demokratiepädagogik als ein primär auf den schulischen Nahraum insgesamt bezogenes, pädagogisches Konzept abzugrenzen. Demokratiepädagogik bezieht über den Unterricht hinaus das gesamte Schulleben und das Umfeld von Schule ein. Die Zuständigkeit liegt hier nicht nur bei den Fachlehrkräften, sondern bei allen an Schule Beteiligten, da Demokratiepädagogik ein umfassendes pädagogisches Konzept darstellt:

„Unter ‚Demokratiepädagogik‘ wird eine mehrperspektivische pädagogische Theorie und Praxis verstanden, die auf der Annahme basiert, dass das Lernen in der Schule, durch Gleichaltrige und die Familie entscheidend dazu beiträgt, wie sich Heranwachsende zur Demokratie verhalten. Weil dieses umfassende Lernen produktiv, wertebildend, kompetenzfördernd und nicht an ein Fach gebunden ist, muss Demokratiepädagogik in der Schule als Teil des berufsspezifischen Handelns aller Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden. Es lebt davon, vorhandene Gelegenheiten aufzugreifen (Beutel 2010): Demokratiepädagogik appelliert an die Bereitschaft, die Gestaltung demokratischer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten offensiv anzugehen. Lernen durch Erfahrung und durch das Einmischen in Politik und Öffentlichkeit ist dabei die Basis der Demokratiepädagogik, denn Demokratie lernt man durch Tun. Das Engagement für die Schule und das Gemeinwesen sind elementare Handlungsfelder“ (Beutel/Himmelman 2014, 17).

„Während die politische Bildung die fachwissenschaftliche Zentrierung sowie die systematische und staatliche Ebene nicht ausschließlich, aber vorrangig in den Blick nimmt, liegt der Fokus der Demokratiepädagogik stärker auf dem Prozess des Kompetenzerwerbs und der politischen Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Nahraum“ (May/Patz 2016, 2 f.). Demokratiepädagogik betont demnach das Lernen durch Erleben, Politische Bildung hingegen das Lernen durch Auseinandersetzung und Reflexion. Beide zielen darauf ab, bei den Lernenden die für die Teilhabe und das Gestalten des demokratischen Gemeinwesens notwendigen Kompetenzen auszubilden.

### **Zur Verbindung der Bereiche Politische Bildung und Demokratiepädagogik**

Mit der Dreiteilung in Politische Bildung als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip und damit verbunden in den Bereich der Demokratiepädagogik, folgen wir der Grundstruktur, von der auch May/Partetzke (2023, 23–27) und Henkenborg (2014, 212) ausgehen. Mit der Bezeichnung der dritten Säule als „Demokratiepädagogik“ möchten wir die pädagogische und nicht fachdidak-

tische Verortung betonen sowie die Verantwortung aller an Schule beteiligten pädagogischen Kräfte für diese Aufgabe herausstellen.

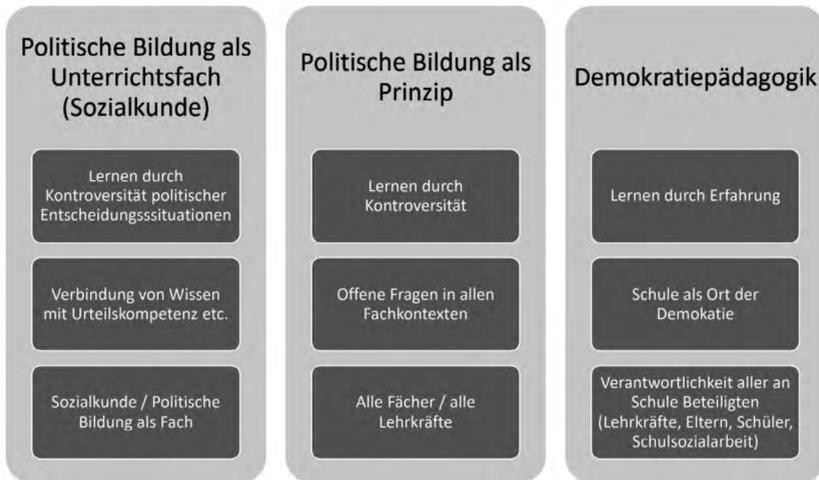


Abbildung 1: Die drei Säulen der Demokratiebildung in der Schule (eigene Darstellung)

Wir haben ausgeführt, welche Bedeutung Politische Bildung als Unterrichtsfach, als Prinzip von Unterricht sowie Demokratiepädagogik für den demokratischen Bildungs- und Sozialisationsauftrag von Schule besitzen. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, Lehrkräfte aller Fächer auf die überfachlichen Aufgaben vorzubereiten und den Auftrag der Kultusministerkonferenz umzusetzen, „Demokratiebildung [...] in der gesamten Lehramtsausbildung zu stärken. Wenn politische und demokratische Bildung wirklich als Querschnittsaufgabe der Schule verstanden werden soll, darf keine angehende Lehrperson die Hochschule verlassen, ohne auf diese Aufgabe vorbereitet zu sein. In diesem Kontext ist das Verhältnis zwischen Unterrichtsfachausbildung und den demokratiebildenden Anteilen im bildungswissenschaftlichen Bereich neu zu bestimmen; dieses sollte nicht der individuellen Fort- und Weiterbildung allein überlassen werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, 236). Die Notwendigkeit der Stärkung im Bereich der Lehrkräftebildung bestätigte auch ein Gutachten im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, welches das Ausmaß der Demokratiebildung an Schulen als „mäßig“ einstuft und gleichzeitig feststellte, dass sich dieses erhöhen ließe, wenn Lehrkräfte „über die für Demokratiebildung relevanten Kompetenzen verfügen“ (Schneider/Gerold 2018, 8).

Im Zuge der weiteren fachlichen Verständigung über den noch relativ unscharfen Begriff der „Demokratievermittlungskompetenzen“ muss grundlegend diskutiert werden: Welche Aufgaben und Herausforderungen stellen sich Lehrkräften im Rahmen von Demokratiepädagogik und Politischer Bildung im schulischen Kontext? Über welches professionelle Wissen müssen die Lehrkräfte daher verfügen und welche konkreten Kompetenzen sind damit zu verbinden? Wie können Politische Bildung und Demokratiepädagogik in ihren trennenden, aber auch miteinander verbindenden, gegenseitigen Bezügen, vermittelt werden? Welche Weiterführungen und Vertiefungen sollen in der zweiten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung implementiert werden? Demokratiebildung quo vadis? Die Debatte hierzu hat begonnen und verspricht spannende Erkenntnisse (siehe u. a.: Franzmann/Berkemeyer/May 2023).

Während die theoretischen Debatten zu diesen Fragen seit der weitgehenden Konsolidierung der früher sehr kontrovers geführten Auseinandersetzungen zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik an Dynamik gewinnen, hinkt die praktische Umsetzung an den meisten Universitäten noch hinterher. Ein Umsetzungsdefizit besteht darüber hinaus an zahlreichen Schulen. Trotz der bundesweit zunehmenden Aufnahme von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik als zentrale Bildungs- und Querschnittsaufgaben aller Lehrkräfte in die schulischen Rahmen- bzw. Bildungspläne<sup>4</sup> stehen das Demokratie-Lernen und die Entwicklung einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur vielerorts noch ganz am Anfang. Ebenso findet die Aufgabe der Umsetzung von Politischer Bildung als Prinzip aller Unterrichtsfächer kaum Eingang in die Praxis, sie verbleibt als kleiner Quervermerk in den Dokumenten von Rahmenplankommissionen und Bildungsministerien häufig ein weitgehend unberücksichtigtes Anliegen.

---

4 Beispiele: In den Rahmenplänen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Mecklenburg-Vorpommern (2019) ist Demokratie-, Friedens- und Rechtserziehung als ein Querschnittsthema, jedoch ohne fachliche Untersetzung, verankert. In Baden-Württemberg wurde 2019 ein Leitfaden für Demokratiebildung an Schulen veröffentlicht: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart. In Berlin-Brandenburg gilt seit 2020 ein Orientierungs- und Handlungsrahmen für Demokratiebildung an Schulen: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde.

## **Das „Rostocker Modell“ – Praxisimpulse zu Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer:innenbildung**

Um die theoretischen Debatten über Politische Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer:innenbildung sowie die Befähigung angehender Lehrkräfte zur Umsetzung der daraus resultierenden Querschnittsaufgaben an den Schulen voranzubringen, müssen auch Praxisbeispiele herangezogen und diskutiert werden. Wir berichten im Folgenden aus dem Modell der Universität Rostock, mit welchem wir bereits seit dem Sommersemester 2013 Politische Bildung und Demokratiepädagogik im bildungswissenschaftlichen Segment der universitären Lehrer:innenbildung verankert haben. Auf der Grundlage der vorangegangenen theoretischen Ausführungen, eigener Lehrveranstaltungs-konzeptionen und unserer Erfahrungen mit dem „Rostocker Modell“ zeigen wir mögliche Wege zur Implementierung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in die Lehrer:innenbildung auf. In unseren kurzen Berichten aus der Praxis akzentuieren wir außerdem zentrale Aspekte, die bei der Umsetzung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der Bildung von angehenden Lehrkräften berücksichtigt werden müssen. Mit unseren Ausführungen möchten wir Impulse zur theoretischen Diskussion und Reflexion über eigene Wege der Implementierung an weiteren Universitäten und anderen Einrichtungen der Lehrer:innenbildung geben.

### **Implementierung eines grundlegenden Lehr-Lern-Angebots: Modulverortung, Veranstaltungsformat, Heterogenität der Adressat:innen und Differenzierung**

Das „Rostocker Modell“ umfasst das Modul „Politische Bildung und Demokratiepädagogik“ und einen darauf aufbauenden Zertifikatskurs. Mit diesen Lehrveranstaltungen verfolgen wir das Ziel, Lehramtsstudierende zur Umsetzung von Politischer Bildung als Prinzip und von Demokratiepädagogik im Unterricht aller Fächer sowie im gesamten Schulleben zu befähigen. Das Modul ist im bildungswissenschaftlichen Wahlbereich der Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Regionalschulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt Sonderpädagogik implementiert. Für die Studierenden besteht eine Wahlobligation zwischen einem Modul aus der Politischen Philosophie, in dem die Frage „Wozu Mündigkeit?“ im Mittelpunkt steht, und unserem Modul, welches das bewusst thematisch breit aufgestellte Seminarangebot „Politische Bildung und Demokratiepädagogik“ beinhaltet.

Das Seminarformat wurde in den vergangenen zehn Jahren auf der Basis von Evaluationsergebnissen sowie unter Berücksichtigung neuer Theorie- und Forschungsstände der zugrundeliegenden Disziplinen ständig weiterentwickelt. Eine wichtige Schärfung des Formats erfolgte im Jahr 2020 durch die Ausdifferenzierung von Seminarkursen mit dem Fokus auf Primar- und Sonderpädagogik bzw. auf die Lehrämter der Sekundarstufen I/II. An den Seminarkursen nehmen pro Semester durchschnittlich 140–160 Studierende, teil<sup>5</sup>. Angesichts der hohen Teilnehmer:innenzahlen sehen wir hochschuldidaktisch-methodische Lehr-Lern-Arrangements vor, die es ermöglichen die Seminarform dennoch weitgehend zu bewahren. Insbesondere digitale Tools wie Online-Pinnwände, Etherpads, Wikis und Online-Abstimmungen sowie projektorientierte Arbeitsformen in Gruppen können dazu beitragen.

Der Kreis der Teilnehmer:innen an den einzelnen Seminaren weist, trotz der Kursdifferenzierung nach Lehrämtern, eine große Heterogenität auf. Die Kurse werden von Studierenden besucht, die sehr unterschiedliche Fächerkombinationen mitbringen und in ihrer Gesamtheit in der Regel die komplette Bandbreite der für die Lehrämter studierbaren Fächer repräsentieren. Darüber hinaus führt die bislang weitgehend gegebene, selbstbestimmte Festlegung des Zeitpunkts der Seminarbelegung im individuellen Studienverlauf zu einer starken Durchmischung der Fachsemester der Seminarteilnehmer:innen.

Die vorhandene Heterogenität wirkt hinsichtlich der Prinzipien der Multiperspektivität und der Kontroversität gewinnbringend. Dies zeigt sich im Seminarverlauf beispielsweise bei der Thematisierung des demokratiepädagogischen Tools Service Learning. Hier arbeiten z. B. angehende Biologie-, Physik-, Philosophie- und Sportlehrkräfte gemeinsam an der Konzeptionierung eines eigenen Service Learning-Projekts zum Schutz von Ostseestränden. Sie bringen ihre unterschiedlichen fachlichen Sichtweisen und Ideen in Diskussionen sowie in die gemeinsame Projektausgestaltung und Metareflexion ihrer Projektplanung ein. Die Durchmischung der Fachsemester kann, je nach Seminargegenstand, ebenfalls gewinnbringend wirken. Tendenziell profitieren jedoch eher die Studierenden der unteren Semester von den in der Regel stärker ausgeprägten pädagogischen

---

5 Die Ergebnisse einer Erhebung der Teilnehmer:innenzahlen am Seminar „Politische Bildung und Demokratiepädagogik“ der Universität Rostock von 2017 bis 2021 sind dargestellt in: Bicheler, Joachim/Heinrich, Gudrun/Klameth, Wolfgang (2023): Politische Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer\*innenbildung an der Universität Rostock – Das „Rostocker Modell“. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hg.): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim/Basel, S. 57–79.

dagogischen Wissensbeständen und Kompetenzen der Höhersemestrigen. Eine Ausweitung des Lehrangebotes durch ein an das Grundlagenseminar anknüpfendes, verbindliches Vertiefungsseminar könnte diese Problematik auflösen und eine stärkere Differenzierung ermöglichen.

### **Implementierung von Vertiefungsangeboten: Formate, schulpraktische Bezüge und Verzahnung aller Phasen der Lehrer:innenbildung**

Der auf dem Seminar aufbauende, vertiefende Zertifikatskurs „Demokratiepädagogik und Politische Bildung“<sup>6</sup> wird seit dem Jahr 2021 jeweils im Wintersemester angeboten. Der gegenüber dem Seminar „Politische Bildung und Demokratiepädagogik“ gedrehte Kurstitel signalisiert die Schwerpunktsetzung auf die gemeinsame Konzeptionierung und Diskussion demokratiepädagogischer Praxistools, wie z. B. Klassenrat, Schülerparlament, Feedbackkultur und Service Learning unter Einbeziehung von unterstützenden, wie auch kritischen Perspektiven aus der Politischen Bildung. Im Unterschied zu dem Seminar wird der Zertifikatskurs im Workshopformat durchgeführt, um durchgängig alle Teilnehmer:innen zu aktivieren und weitere Räume zur gemeinsamen Vertiefung zu öffnen.

Der Kurs wird von uns an der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Rostock angeboten. Um in dieses Vertiefungsformat unmittelbare Fälle und Berichte aus der Schulpraxis sowie Sichtweisen aus allen Phasen der Lehrkräftebildung einzubeziehen, nehmen daran in einem Kreis von maximal 30 Personen neben Lehramtsstudierenden auch Lehrer:innen und Referendar:innen teil. Darüber hinaus werden zu einzelnen Workshops Gastreferent:innen aus der Schulpraxis eingeladen, z. B. eine Lehrerin, die seit mehr als zehn Jahren mit dem Tool Klassenrat arbeitet, eine Schulleiterin, die zusammen mit Kolleg:innen bereits seit Beginn der 2000er-Jahre die demokratische Entwicklung ihrer Schule voranbringt oder der Leiter eines Kompetenzzentrums, das Schulen bei der Planung und Umsetzung von Service Learning-Projekten berät.

Durch die Zusammensetzung des Kurses aus Lehramtsstudierenden, Referendar:innen und Lehrer:innen sowie die gezielte Einbeziehung von Ver-

---

6 Die Teilnehmer:innen erhalten nach der erfolgreichen Absolvierung des Kurses das von der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik sowie dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock verliehene Zertifikat „Demokratiepädagogik und Politische Bildung“.

treter:innen aus Schulleitungen und Schulberatungseinrichtungen streben wir für dieses Vertiefungsangebot eine phasenübergreifende Verzahnung der Lehrer:innenbildung an. Mit dieser Verzahnung intendieren wir eine Stärkung der Vernetzung theoretischer Inhalte und Perspektiven mit der Schulpraxis. Die rundum positiven Erfahrungen und Ergebnisse aus den bisherigen Kursdurchgängen sowie der begleitenden Evaluation haben uns zur Verstetigung des Zertifikatskursangebotes veranlasst.

### **Lernen und eigenes Erfahren der Säulen Politische Bildung und Demokratiepädagogik: Inhalte, Stellenwert des Beutelsbacher Konsenses, Haltung der Dozierenden und Einbeziehung des Verhältnisses der beiden Disziplinen**

In unseren Ausführungen zum Säulenmodell der Demokratiebildung (Abbildung 1, s.o.) wurde die Notwendigkeit deutlich, angehenden Lehrkräften die Trennungen und Verbindungen zwischen den einzelnen Säulen zu vermitteln und sie zu befähigen, Politische Bildung als Prinzip und Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe praktisch umzusetzen. Dazu müssen in den Lehrveranstaltungen zentrale Inhalte der Säulen thematisiert werden. Die Auswahl der wichtigsten Inhalte aus den beiden Bereichen ist jedoch ähnlich herausfordernd wie die Konzeptualisierung geeigneter Lehr-Lern-Arrangements zur kompetenzfördernden Auseinandersetzung mit den Säulen. Im Seminar „Politische Bildung und Demokratiepädagogik“ fokussieren wir drei aufeinander aufbauende inhaltliche Blöcke<sup>7</sup>:

- Themenbereich 1: Demokratie/Demokratietheorie/Grundlagen der Demokratiepädagogik und der Politischen Bildung (Sitzungen 1–5)
- Themenbereich 2: Tools der Demokratiepädagogik: Klassensprecher:in und Schülerbeteiligungsgremien/Klassenrat/Feedbackkultur/Service Learning (Sitzungen 6–10)
- Themenbereich 3: Prävention von Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit/Kultur der Anerkennung/Prinzipien der Politischen Bildung (Sitzungen 11–15)

Die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen erfolgt mittels einer großen Bandbreite an Lehr-Lern-Settings. Innerhalb des Seminars kommen sowohl inputförmige und textbasierte Arbeitsformen als auch interaktive fall-

---

<sup>7</sup> In unseren kurzen Ausführungen können wir nur einen Überblick zu zentralen Pfeilern und Inhalten unseres Seminarformates geben. Eine ausführlichere Darlegung findet sich in: Bicheler/Heinrich/Klameth 2023.

bzw. problembezogene sowie handlungs- bzw. projektorientierte Lernwege im Sinne des selbstaktiven und forschenden Lernens zur Anwendung. Die Auswahl geeigneter Methoden und Lernwege richtet sich, über das grundsätzliche hochschuldidaktische Planungsdenken hinaus, stark an der Intention aus, die Säulen der Demokratiebildung für die angehenden Lehrkräfte im Seminar erfahrbar zu machen.

Um die Auseinandersetzung mit Politischer Bildung und Demokratiepädagogik sowie der damit einhergehenden Förderung von „Demokratievermittlungskompetenzen“ gelingend zu gestalten, muss a priori das Komplementär- und Korrektivverhältnis der beiden Säulen (Abbildung 2, s.u.) in den Lehrveranstaltungen thematisiert und reflektiert werden. Politische Bildung mahnt vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses beispielsweise zu einem kontroversen Umgang mit Vorstellungen von einer ‚guten Demokratie‘. Sie hält Lehrende damit zu einer professionellen Korrektur der mitunter einseitig kommunitaristischen Demokratievorstellung der Demokratiepädagogik an und fordert zur Überprüfung auf, wann, wie, warum und wozu Partizipation, auch in Schule und Unterricht, sinnvoll ist oder nicht. Die Demokratiepädagogik bietet den angehenden Lehrkräften hingegen eine breite Palette an Instrumenten zur demokratischen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Mit ihrem Streben nach mehr Mitwirkung, Mitbestimmung und Deliberation in der Schule bietet sie ein Korrektiv gegenüber der innerhalb der Politischen Bildung mitunter verbreiteten Neigung, Institutionenkunde und den Wissenserwerb zu repräsentativ-demokratischen Elementen zu überhöhen.



Abbildung 2: Das Komplementär- und Korrektivverhältnis von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik (eigene Darstellung)

Eine gelingende Vermittlung der Säulen der Demokratiebildung muss darauf gerichtet sein, sowohl die Korrektiv- als auch die Komplementärfunktion der beiden Bereiche zum Gegenstand der Auseinandersetzung von angehenden Lehrkräften zu machen. Die Lehramtsstudierenden sollen – auf der Basis von Wissen um die Spezifika und mögliche Schwächen bzw. Herausforderungen, die Politische Bildung und Demokratiepädagogik jeweils mit sich bringen – in die Lage versetzt werden, die Lernchancen aus beiden Bereichen herauszukristallisieren und sie im Idealfall gewinnbringend zu kombinieren. Ein solcher Brückenbau zwischen den beiden Disziplinen kann beispielsweise gelingen, indem der Klassenrat nicht ausschließlich als ein Gremium zur Förderung der Klassengemeinschaft und zur Problem- bzw. Konfliktbearbeitung auf der Mikroebene der Schule verstanden, sondern auch als Raum für politisches Lernen zu (tages-) politischem Geschehen auf der Meso- und Makroebene von Gesellschaft und Politik genutzt wird.

Der Erfolg der Bemühungen um eine gewinnbringende Stärkung von Demokratiebildung in der Lehrer:innenbildung ist nicht zuletzt von einer professionellen Haltung der Dozierenden abhängig. Um Demokratiepädagogik, Politische Bildung und damit einhergehend Demokratiebildungskompetenzen zu vermitteln, müssen auch Universitätsseminare zu Orten der Demokratie werden, in denen eine positive und zugleich kontroverse Feedback- sowie Diskussionskultur gepflegt wird und angehende Lehrkräfte aller Fächer beteiligt sowie ermutigt werden, ihre Perspektiven einzubringen. Wenn darüber hinaus der bildungs- und hochschulpolitische Wille vorhanden ist, die strukturellen Voraussetzungen für eine Stärkung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik an den Lehrer:innenbildungseinrichtungen und den Schulen zu schaffen, kann eine höher professionalisierte und auf breiterer Ebene als bislang ansetzende Demokratiebildung dazu beitragen, bei der nachwachsenden Generation Voraussetzungen für Demokratie zu schaffen, die die Demokratie ansonsten selbst nicht gewährleisten kann.

## Literatur

- BEUTEL**, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.) (2007): *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.
- BEUTEL**, Wolfgang/Himmelmann, Gerhard (2014): *Demokratie, Schule und Unterricht*. In: Reinhardt, Volker/Beutel, Wolfgang (Hg.): *Demokratiepädagogik. Wochenschau Sonderausgabe* 2014. 1. Auflage, neue Ausgabe. Schwalbach/Ts., S. 15–21.

- BICHELER**, Joachim/Heinrich, Gudrun/Klameth, Wolfgang (2023): Politische Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer\*innenbildung an der Universität Rostock – Das „Rostocker Modell“. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hg.): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim/Basel, S. 39–50.
- BÖCKENFÖRDE**, Ernst-Wolfgang (2006): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt/M., S. 92–114.
- BUNDESMINISTERIUM** für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter (Drucksache 19/24200).
- DVPB** (2014): „Politische Bildung für die Demokratie“, Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), erarbeitet von Bundesvorstand und Erweiterten Bundesvorstand der DVPB, verabschiedet am 24.11.2014. Online: <https://dvpb.de/positionen/positionspapier/> (Zugriff: 8.9.23).
- FEND**, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- FRANZMANN**, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hg.) (2023): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim/Basel.
- HENKENBORG**, Peter (2014): Politische Bildung als Schulprinzip. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts., S. 212–221.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2007): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- KNOTHE**, Doreen/May, Michael (2020): Politikunterricht 16-mal anders? Der Bildungsföderalismus am Beispiel eines Unterrichtsfaches. In: Pädagogik, 03/2020, S. 42–47.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (Hg.) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) (Zugriff: 8.9.2023).
- MASSING**, Peter (1999): Politische Bildung. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 1, Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts., S. 185–188.
- MASSING**, Peter (2021): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven. Frankfurt/M.
- MAY**, Michael (2008): Demokratielernen oder Politiklernen. Schwalbach/Ts.
- MAY**, Michael/Partetzke, Marc (2023): Einführung in die Politikdidaktik. Frankfurt/M.

- MAY**, Michael/Patz, Janine (2016): Stärken und Schwächen der Demokratiebildung in Aussagen von Expertinnen und Experten. Eine explorative Erschließung für Thüringen. Online: [https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/literatur/st%C3%A4rkenschw%C3%A4chen+db\\_komrex2016+druckversion.pdf](https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/literatur/st%C3%A4rkenschw%C3%A4chen+db_komrex2016+druckversion.pdf) (Zugriff: 8.9.2023).
- NEG**T, Oskar (2004): „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen“. In: Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 2004, S. 196–213.
- OBERLE**, Monika (2020): Beutelsbacher Konsens. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 30–32.
- OELKERS**, Jürgen (2000): Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2000, S. 333–347. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6899/pdf/ZfPaed\\_3\\_2000\\_Oelkers\\_Demokratie\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6899/pdf/ZfPaed_3_2000_Oelkers_Demokratie_Bildung.pdf) (Zugriff: 8.9.2023).
- POHL**, Kerstin (2016): Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In: Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 514–555.
- SCHNEIDER**, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. Online: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demokratiebildung-an-schulen-analyse-lehrerbezogener-einflussgroessen-1> (Zugriff: 8.9.2023).
- SCHULGESETZ** für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010.
- WEHLING**, Hans Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
- WIDMAIER**, Benedikt (2021): Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention. Frankfurt/M.

## **Berufliche Bildung zwischen Wirtschaftserziehung und Mündigkeit: Strukturelle Reflexivität als Grundlage der Gestaltung einer neuen Arbeitswelt**

*Abstract: Berufliche Bildung hat eine ökonomische (Fachkräfteversorgung) und eine gesellschaftlich-emanzipatorische Funktion (Bildungs- und Erziehungsauftrag mit dem Ziel der Mündigkeit). Dieses Spannungsverhältnis erfährt vor dem Hintergrund der ‚neuen‘ Arbeitswelt und kontroverser gesellschaftlicher Herausforderungen zunehmende Bedeutung. Deshalb ist es notwendig, dass Auszubildende, aber auch Studierende im Berufsschullehramt die Fähigkeit zur strukturellen Reflexivität entwickeln, was im Beitrag exemplarisch aufgezeigt wird.*

### **Problemstellung und Ausgangssituation**

Seit jeher steht die berufliche Bildung in Deutschland, insbesondere aber auch die berufliche Lehrkräftebildung, in einem Spannungsfeld: Einerseits besteht ihre Aufgabe darin, das Beschäftigungssystem möglichst passgenau sowie betrieblichen Erwartungen und Erfordernissen entsprechend mit Fachkräften zu versorgen und Bildungsressourcen möglichst optimal zu nutzen. Somit hat das Berufsbildungssystem – im Unterschied zum allgemeinbildenden Schulsystem – eine direkte Zulieferfunktion für den Arbeitsmarkt. Andererseits übernimmt die berufliche Bildung wichtige Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsaufgaben, d.h. es geht um die Förderung der persönlichen Entwicklung von Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen unter einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive und somit um die Förderung von Mündigkeit sowie Persönlichkeitsentwicklung in einer entwicklungspsychologisch wichtigen Phase. Beide Perspektiven sind Bestandteil des Forschungs- und Studiengiebets der ‚Wirtschaftspädagogik‘, die als wissenschaftliche Disziplin zwischen Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften innerhalb beider Wissenschaftsgebiete

bzw. im angedeuteten Spannungsfeld eine vermittelnde Rolle einnimmt (vgl. z.B. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004).

Dabei stellt sich im Folgenden die Frage, wie die Wirtschaftspädagogik als Fach und als Studienggebiet das Verhältnis von Wirtschaftserziehung – d.h. einer Erziehung für und durch die Wirtschaft vor dem Hintergrund der dort geltenden Prinzipien, Regeln und Werthaltungen – und einer Erziehung zur Mündigkeit – d.h. zur selbstbestimmten, unabhängigen, reflektierten und emanzipierten, aber auch toleranten und demokratischen Persönlichkeit – ausgewogen gestalten kann. Weite Teile der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben sich auf der Suche nach Wegen zur Beantwortung dieser Frage an der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie von Herwig Blankertz (vgl. z.B. Blankertz 1973) orientiert: Nach Kutscha fordert Blankertz bezüglich des Berufsschulunterrichts, „[...] dass Unterricht (auch der berufliche) nicht nur wissenschaftsorientiert sein müsse [...], sondern dass Erziehung zur Mündigkeit auch die Befähigung zur (gesellschafts-)kritischen Auseinandersetzung mit den Zielen und Folgen von Wissenschaft und Technik einschließen müsse“ (Kutscha 2007, 44). Dies umfasst auch ein Bekenntnis zum demokratisch verfassten Gemeinwesen. Nicht nur am Lernort Schule, sondern auch am Lernort Betrieb gilt seit den 1990er Jahren bis heute das Ziel, Jugendlichen in der Erstausbildung den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu ermöglichen i. S. der „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021, 15). Somit verfolgt berufliche Bildung immer nicht nur qualifikatorische Ziele, sondern hat auch einen gesellschaftlichen Auftrag.

Allerdings sind diese Forderungen im deutschen Berufsbildungssystem, d.h. in der Bildungspraxis, keineswegs durchgängig etabliert oder gar umgesetzt. So wird seit über 200 Jahren, d.h. seit der formalen Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung immer wieder konstatiert, dass die Gleichwertigkeit zwischen beiden Bildungsbereichen und damit auch die Wertschätzung sowie die Möglichkeit, Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen, ungleich verteilt ist. Häufig wird diesbezüglich von einem Bildungschisma gesprochen: Ein an Ganzheitlichkeit der Bildung, an Mündigkeit und Selbstständigkeit des Individuums orientiertes Modernisierungsprogramm blieb im Rückblick weitgehend dem Gymnasium vorbehalten. Es „[...] etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes haben

wir noch heute – knapp 200 Jahre später – zu kämpfen“ (Baethge 2006, 20). Zudem zeigen Studien und Erfahrungen zur Aus- und Weiterbildungspraxis, das teilweise i. e. S. betriebswirtschaftliche oder wettbewerbliche Zielsetzungen dominieren, wie z.B. das in einigen Berufen nachweisbare ‚Produktionsmotiv‘ (Auszubildende als ‚billige‘ Arbeitskräfte) beim Angebot von Ausbildungsplätzen dominiert – auch deutet der in der Ausbildungspraxis gelegentlich noch immer wahrnehmbare Spruch ‚Lehrjahre sind keine Herrenjahre‘ an, dass sich Auszubildende in der Praxis ein- und unterordnen müssen und die Forderung nach Mündigkeit in einigen Ausbildungsbetrieben oder auch in Berufsbildenden Schulen nicht durchgängig eine Rolle spielt. Durch unterschiedliche Wertvorstellungen bedingte Konflikte von Ausbilder:innen und Auszubildenden sind der häufigste Grund für die vorzeitige Beendigung eines Ausbildungsverhältnisses; sie deuten bereits einen Wertewandel zwischen den Generationen an (vgl. Kropp/Dietrich/Fritzsche 2016). Möglicherweise war allerdings diese konservativ-hierarchische Perspektive eine – eine im zynischen Sinne – ‚gute‘ Vorbereitung auf eine bürokratisch-hierarchische, häufig männlich dominierte Arbeitswelt vor dem Hintergrund tayloristischer Arbeitsstrukturen und formaler Trennung von dispositiver und ausführender Arbeit in kapitalistisch geprägten Wirtschaftsstrukturen (vgl. Andresen/Bitzegeio/Mittag 2011). Es stellt sich aber durchaus die Frage, ob diese traditionellen Arbeitsstrukturen im heutigen Sinne noch funktional sind.

Inwieweit tatsächlich – und möglicherweise forschungsseitig abgesichert – in der beruflichen Bildung die Erziehung zur Mündigkeit mehr oder weniger intensiv verfolgt wird, kann und soll im Folgenden nicht grundsätzlich beantwortet werden. Der Fokus der weiteren Überlegungen liegt zum einen auf der Frage, ob und wie die hier angedeuteten Zusammenhänge vor dem Hintergrund der häufig beschriebenen ‚neuen Arbeitswelt‘ weiterhin Bestand haben bzw. neu interpretiert werden müssen. Zum anderen soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften in den Studiengängen BA und MA Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock angehende Lehrkräfte befähigt werden, strukturelle Reflexivität zu entwickeln, um im eigenen Professionalisierungsprozess, aber auch später in der Begleitung von Aus- und Weiterzubildenden zumindest ein Bewusstsein für das skizzierte Spannungsfeld zu entwickeln und Mündigkeit sowie eine entsprechende kritische Gestaltungsfähigkeit zu fördern.

## Berufliche Bildung in und für die ‚neue Arbeitswelt‘

Pointiert werden die Funktionen des Berufsbildungssystems häufig als „Bilden, Differenzieren und Integrieren“ (Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, o.S.) an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem beschrieben. Das heißt, es geht nicht nur um Bildung, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung, sondern auch um eine Individualisierung durch differenzierte Lern- und Ausbildungsangebote sowie um die betriebliche Sozialisation und Integration unterschiedlicher Personengruppen wie zum Beispiel Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Somit hat Berufsausbildung nach gängigem Verständnis eine gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Dimension, eine regionale Dimension, eine institutionelle Dimension der Lernorte, eine Dimension des Subjekts sowie letztlich eine curriculare und didaktische Dimension.

Die berufliche Bildung hat einerseits die Aufgabe, Auszubildende und Beschäftigte auf neue Anforderungen der Arbeitswelt, wie z.B. neue Arbeitsformen oder Auswirkungen der Digitalisierung, etwa im Kontext von Industrie 4.0, vorzubereiten bzw. entsprechend zu qualifizieren (vgl. Diettrich 2021). Andererseits müssen Menschen ausgebildet werden, die in der Lage sind, diese Arbeitswelt zu gestalten, z.B. hinsichtlich des Verhältnisses von ‚Technologie und Mensch‘ (etwa im Kontext von KI) oder zwischen ‚Arbeit, beruflichem Lernen und Freizeit‘ (Work-Learn-Life-Balance). Diese Gestaltung hat gemäß des Leitbilds beruflicher Handlungskompetenz in gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung zu erfolgen, d.h. berufliches Lernen orientiert sich an gesellschaftlichen Leitideen wie Nachhaltigkeit, Demokratie oder sozialer Gerechtigkeit, wie es z.B. den Ordnungsunterlagen für die berufliche Ausbildung (Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen) für in den letzten Jahren neugeordnete Berufe sowie einschlägigen Dokumenten der KMK oder der Fachgesellschaften zu entnehmen ist.

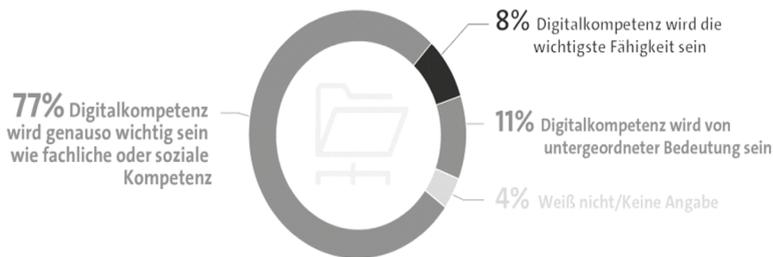
Jedoch wirken viele Faktoren, häufig als ‚Megatrends‘ bezeichnet, in unterschiedlicher Intensität und Interdependenz auf Wirtschaft und Gesellschaft und somit auf Unternehmen, Arbeitsformen, Kompetenzanforderungen und damit mittelbar auch auf die berufliche Bildung ein. Diese Einwirkungen werden häufig als komplex und zunehmend dynamisch beschrieben und implizieren kürzere Innovationszyklen und damit möglicherweise eine zunehmende Bedeutung personaler, methodischer und sozialer Kompetenzen. Diese sind weitgehend technikneutral und gestaltungsorientiert ausgerichtet und knüpfen an die Idee der „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens 1974) der 1970er Jahre an. Spezialisierte Fachkompetenz und Fachwissen bleiben wichtig; allerdings besteht die

Gefahr, dass dieses Wissen zunehmend schnell veraltet – zudem steht es häufig digital in apersonalen Medien zur Verfügung. Beschäftigte müssen über diese (keineswegs neuen) Kompetenzen verstärkt verfügen, um auf die Anforderungen neuer Arbeitsformen gut vorbereitet zu sein – die neue Arbeitswelt benötigt reflektierte, mündige und gestaltungskompetente Fachkräfte.

Neue Arbeitsformen werden in der Literatur umfassend, z.T. divers beschrieben und analysiert. Dabei wird in der Regel einerseits eine technologische Ebene fokussiert: Innovative Arbeits- und Geschäftsprozesse, automatisierte Produktion, der Einsatz von KI usw. implizieren über die technologische Entwicklung neue Formen von Arbeit, wobei unterschiedliche Thesen bestehen, wie sich diese Veränderungen auf die Quantität und Qualität von Beschäftigung auswirken – und damit auch auf Berufs- und Kompetenzprofile von (zukünftigen) Beschäftigten. Möglicherweise wird ‚digitale Kompetenz‘ zukünftig an Stellenwert gewinnen, wie aktuelle Umfragen zeigen:

### Digitales sehen Dreiviertel im Job als neue Kernkompetenz

Welche Rolle wird Digitalkompetenz künftig für Ihren Arbeitsplatz spielen?



Basis: Basis: Alle Erwerbstätigen (n=55)  
Quelle: Bitkom Research

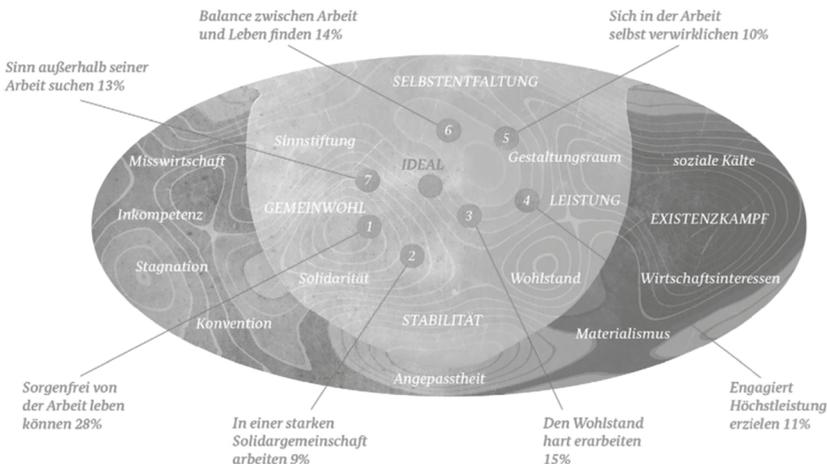


Abbildung 1: Bedeutungszunahme digitaler Kompetenzen (bitkom 2017)

Gemäß obiger Befragungsergebnisse erfährt der in der Fachwissenschaft ‚Wirtschaftspädagogik‘ noch keineswegs einheitlich definierte oder verstandene Begriff der ‚Digitalkompetenz‘ in der Arbeits- und Berufsbildungspraxis erhebliche Bedeutung. Auch wenn diesbezüglich häufig eher eine Anwendungs-kompetenz assoziiert wird, geht es doch ebenso um Gestaltung und normative Positionierungen in einer zunehmend digitalen Berufs- und Arbeitswelt. Auch im digitalen Raum stellt sich verstärkt die Frage nach Orientierungsfähigkeit und (digitaler) Mündigkeit. Zudem wird häufig auf die individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen neuer Arbeitsformen verwiesen: Mit dem Wandel von Wertvorstellungen in der Gesellschaft verändert sich das Verhältnis des Einzelnen, aber auch gesellschaftlicher Gruppen und Milieus zur Arbeit, wie z.B. die bekannten jugendsoziologischen Studien (Albert u.a. 2019; Calmbach u.a. 2020; Vodafone Stiftung Deutschland GmbH 2022) nachweisen. Arbeit als wichtiger ‚Wert‘ für die individuelle Lebensführung und -zufriedenheit, aber auch als Kategorie gesellschaftlicher Positionierung, wird (wieder) zunehmend wichtig; allerdings verlaufen aktuelle Diskussionsstränge keineswegs linear, eindeutig oder homogen. Ansprüche an Arbeit verändern sich und Erwerbsarbeit wird zunehmend wieder wertorientiert diskutiert und gestaltet, häufig unter dem Schlagwort von ‚Arbeit 4.0‘ oder ‚New Work‘, welches die technologisch-organisatorische Dimension mit der Wertediskussion konzeptionell verbindet.

So zeigen Analysen des BMAS, dass Arbeit als Wert aus individueller Perspektive zunehmend unterschiedlich wahrgenommen wird und keineswegs ausschließlich dichotomisch (Arbeit als Mittel zur Erwirtschaftung von Einkommen versus Arbeit als Mittel der Selbstverwirklichung) betrachtet werden kann. Solidarität, Sinnstiftung und Gemeinwohl werden (nicht durchgängig!) als Elemente von Arbeit benannt, die darauf hindeuten, dass über individuelle Arbeit auch gesellschaftliche Werteentwicklung intendiert ist – diesbezüglich ist aus unserer Sicht die Entwicklung mündiger und reflektierter Persönlichkeiten für und in der Arbeitswelt essentiell.

**Ansprüche an Arbeit: sieben Wertewelten**



Quelle: BMAS/Nextpractice 2016

**Abbildung 2: Wertewelten von Arbeit (BMAS 2017, 35)**

New Work impliziert z.B. agile Arbeitsmethoden, projektförmige Arbeit oder neue Führungsverständnisse wie beispielsweise flache Hierarchien, Entscheidungsdezentralisation oder ‚Female Leadership‘, aber auch mehr betriebliche und individuelle Flexibilität, Individualisierung von Arbeit sowie zunehmende Kollaboration über betriebliche oder geographische Grenzen hinweg. Diese Entwicklung ermöglicht einerseits höhere Freiheitsgrade und Gestaltungsoptionen bei den Beschäftigten, führt andererseits aber auch zu mehr Eigenverantwortung sowie zu Gefahren der Selbstoptimierung und -ausbeutung, wie bereits vom Industriosozologen Hans J. Pongratz anhand des „Arbeitskraftunternehmers“ seit den 2000er Jahren nachdrücklich beschrieben (z.B. Pongratz 2008). Das Weißbuch des BMAS hat 2017 wesentliche Entwicklungslinien und Diskussionszusammenhänge aufgegriffen und zusammengeführt. Wichtiger Treiber dieser Entwicklung ist wiederum die Digitalisierung in unterschiedlichen Facetten, die z.B. Zusammenarbeit in virtuellen Teams überhaupt erst ermöglicht. Zudem sind die Auszubildenden fachlich so zu qualifizieren, dass sie z.B. den Anforderungen von ‚Industrie 4.0‘ oder ‚New Work‘ gewachsen sind und zudem in der Lage sind, Entwicklungen in Produktion, Dienstleistung und Arbeit reflektiert sowie möglicherweise auch wertorientiert (z.B. nachhaltig) aktiv zu gestalten. Allerdings ist hier kritisch anzumerken, dass Unternehmen und

Einzelpersonen dennoch immer wieder zugunsten von (kurzfristigen) ökonomischen Vorteilen ihr Handeln nicht nachhaltig ausrichten (vgl. Vogel 2011) und auch in der beruflichen Bildung der Widerspruch von Wissen und Handeln immer wieder explizit wird.

## Zwischenfazit und Implikationen

Zur Gestaltung und zur Bewältigung der ‚neuen Arbeitswelt‘ sind umfassend kompetente und im Oben beschriebenen Sinne gebildete Beschäftigte notwendig – diesbezüglich besteht in der Berufs- und Arbeitswelt, aber auch bei den Sozialpartner:innen wohl weitgehender Konsens. Arbeit und Arbeitsaufgaben werden – das zeigen diverse aktuelle arbeitswissenschaftliche Studien und Prognosen – anspruchsvoller mit Trend zur formalen Höherqualifizierung, wissensintensiver, individualisierter und digitaler, gleichzeitig aber räumlich, zeitlich und inhaltlich entgrenzter, zudem projekt- und prozessförmiger. Traditionelle Modelle von Arbeitsorganisation und Führung werden an Bedeutung verlieren. Gleichzeitig deuten Begriffe wie ‚Selbstführung‘, Arbeitskraftunternehmer/-in oder Intrapreneur/-in darauf hin, dass Beschäftigte eher dispositive Aufgaben übernehmen. Damit stellt sich wiederum die Frage, ob diese Entwicklungen zu einer eher individualisierten Arbeitswelt und möglicherweise kompetitiven Situationen zwischen Beschäftigten führen oder ob kollektive Werte, Kooperation und Kollaboration oder auch Mitbestimmung und -gestaltung wieder an Bedeutung gewinnen – z.B. als Communities of Practice oder in Coworking Spaces (vgl. Porschen/Bolte 2004). Das Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz deutet zumindest an, dass die Übernahme gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung in der beruflichen Bildung weiterhin umfassend intendiert ist.

Bevor Auszubildende und Beschäftigte, aber auch Studierende oder Lehrkräfte die hier angedeuteten Entwicklungen, Spannungsfelder und Herausforderungen sowie die entsprechenden Antinomien und Widersprüche konstruktiv bearbeiten und in pädagogisch-didaktischen Konzepten in der Hochschullehre oder im beruflichen Schulwesen thematisieren können, erscheint es wichtig strukturelle Zusammenhänge zuerst einmal wahrzunehmen bzw. zu identifizieren, zu kontextualisieren und – möglicherweise – hinsichtlich eigener Handlungsoptionen zu bewerten. Im hochschulischen Kontext, hier am Beispiel der Professionalisierung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen, erscheint es zuerst einmal wichtig, Studierende für die Komplexität der hier angedeuteten Zusammenhänge zwischen Wirtschaftserziehung und Mündigkeit zu sensibi-

lisieren, ihnen eine eigene Positionierung zu ermöglichen und ihnen erste Instrumente zur Erschließung dieser Zusammenhänge, aber auch für eine spätere Umsetzung in didaktischen Situationen, z.B. im Unterricht an der Berufsschule, an die Hand zu geben – Studierende sollen in einem ersten Schritt die Fähigkeit zur strukturellen Reflexivität erwerben, wie es auch im Basiscurriculum der Fachdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ähnlich formuliert wird (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE 2004).

## **Strukturelle Reflexivität als Ziel der beruflichen Bildung**

Beim Blick in die berufsschulische Praxis zeigt sich, dass Lehrkräfte in beruflichen Schulen Herausforderungen und Problemen wie Digitalisierung und Wandel in der Arbeitswelt, aber zunehmend auch Klimawandel, Verschwörungstheorien und anti-demokratische Tendenzen thematisieren sowie kontrovers diskutieren müssen. Besonders Lehrer:innen im Fachbereich Wirtschaft benötigen dazu entsprechende Kompetenzen, um aktuelle Entwicklungen didaktisch aufbereiten und in den Unterricht integrieren zu können.

Weiterhin beeinflussen diese gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur die Lebens- und Arbeitswelt der Schüler:innen, sondern auch das Bildungssystem und damit die Struktur der beruflichen Schule, in der die Lehrkraft agiert. Daher müssen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, diese Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen und zu reflektieren, um geeignete Anpassungsstrategien für sich, den eigenen Beruf und die Schule zu entwickeln. Es bedarf also einer strukturellen Reflexionsfähigkeit, die es Lehrkräften ermöglicht, gesellschaftliche Strukturveränderungen zu erkennen und zu verstehen sowie Fähigkeiten auszubilden, aktiv an der Gestaltung der gesellschaftlichen bzw. schulischen Struktur teilzunehmen. Dementsprechend hat die strukturelle Reflexionskompetenz einen wichtigen Platz in der Ausbildung von berufsschulischen Lehrkräften in der Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock eingenommen – Reflexionskompetenz ist eine grundlegende Fähigkeit von berufsschulischen Lehrkräften.

Für das Verständnis einer Reflexionskompetenz, die sowohl strukturelle als auch individuelle Reflexionsmomente beinhaltet, bedarf es einer grundlegenden Ausführung über die am Institut für Wirtschaftspädagogik in Rostock genutzte Definition dieser Begriffe bzw. des Reflexionsbegriffes im Allgemeinen. „Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (Dehnbostel 2005, 212). Ausgehend von dieser grundlegenden Definition, die

bewusste, kritische und verantwortliche Reflexionsmomente in den Mittelpunkt stellt, wird in einem weiteren Schritt die Unterscheidung in individuelle und strukturelle Reflexion fokussiert. In den Bereich der individuellen Reflexion oder Selbstreflexion zählt das bewusste Hinterfragen und Einschätzen von eigenen Handlungen und Kompetenzen sowohl beruflicher als auch privater Natur. Diese individuelle Kompetenzanalyse trägt dazu bei, sich selbst als Mensch und Lehrkraft weiterzuentwickeln, wohingegen die strukturelle Reflexionskompetenz das Hinterfragen und Gestalten von Arbeitsumgebungen bzw. von Arbeitsstrukturen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Lash 1996). Dementsprechend setzt sich die Lehrkraft dort mit allen Themen auseinander, die nicht zur individuellen Reflexion gehören und trotzdem in irgendeiner Weise Einfluss auf den Berufsalltag haben.

Während oft die Selbstreflexion bei Lehrkräften im Mittelpunkt der Aus- und Fortbildung steht (z.B. Reflexion der eigenen Rolle bzw. des eigenen Handelns), wird am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock die strukturelle Reflexionskompetenz als ebenso wichtig angesehen, denn in der beruflichen Bildung sind Lehrkräfte nicht nur den individuellen Herausforderungen ausgesetzt, sondern treffen kontinuierlich auf Problemfelder in der Gesellschaft und den Arbeitsstrukturen (z.B. ‚Neue Arbeitswelt‘), in denen sie sich sowohl beruflich als auch privat bewegen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen ist für die eigene und die gesellschaftliche Weiterentwicklung unverzichtbar. Aufgrund der zuvor beschriebenen gesellschaftlichen und schulischen Gestaltungsfähigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um in der eigenen Arbeitsstruktur tätig zu werden und andere auf das Handeln in Gesellschaft und Arbeit vorzubereiten, konzentrieren wir uns im Folgenden hauptsächlich auf Beispiele aus dem Studium der Wirtschaftspädagogik, die die strukturelle Reflexionskompetenz fördern; wir zeigen aber auch in vereinzelt Fällen, wie die Ausbildung von Selbstreflexivität den Studierenden innerhalb ihrer Arbeitsstrukturen helfen kann.

Zusammenfassend und für das Verständnis der aufgeführten Beispiele grundlegend wird am Institut für Wirtschaftspädagogik die folgende Arbeitsdefinition von struktureller Reflexionsfähigkeit genutzt: ‚Strukturell-reflexive Handlungsfähigkeit beschreibt das Analysieren, Hinterfragen und Mitgestalten von Gesellschaft, Arbeit und Umwelt‘ – hierzu müssen Studierende die eigene Mündigkeit entwickeln. Lehrende sollten diese Kompetenz sowohl für ihre eigenen Lebensstrukturen besitzen, als auch in der Lage sein, Lernende darin zu unterstützen, diese Kompetenz aufzubauen – d.h. didaktisch gewendet besteht diesbezüglich eine doppelte Herausforderung für die Hochschullehre. Wie die

grundlegenden Fähigkeiten, die diese Arbeitsdefinition aufführt, in der Praxis an die Studierenden vermittelt werden, sollen die folgenden ausgewählten Beispiele aus aktuellen Lehrveranstaltungen deutlich machen, die entlang des Studienprozesses der Studierenden angeordnet sind.

## **Beispiele und Erfahrungen zur Förderung struktureller Reflexionsfähigkeit aus der universitären Lehre**

### **Beispiel 1: Das Orientierungspraktikum**

Das Orientierungspraktikum im Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik ist im 4. Semester angesiedelt und soll den Studierenden einen ersten Einblick in das berufliche Arbeitsfeld von Wirtschaftspädagog:innen geben. Hierbei setzen sich die Studierenden auf der einen Seite mit ihrer eigenen Persönlichkeit sowie ihren Erwartungen und Sorgen in Verbindung mit ihren Aufgaben im Praktikum auseinander. Auf der anderen Seite gewinnen sie erste Erfahrungen in der strukturellen Reflexion im Arbeitsbereich der beruflichen Schulen. Hierfür führen sie als Teil ihrer Tätigkeit in der Schule und auch als Teil ihres Praktikumsberichts einen Theorie-Praxis-Vergleich im Themenbereich der strukturellen Schulentwicklung durch. Dabei sollen die Lernenden sich von vornherein begründet für ein Thema zur strukturellen Reflexion entscheiden und es im ersten Schritt wissenschaftsbezogen für sich entdecken. Im Anschluss daran stellen sie einen Vergleich der theoretischen Erkenntnisse mit ihren eigenen, in der Praxis getätigten Beobachtungen und erlangten Erfahrungen an. Die daraus entstehenden Widersprüche oder Schlussfolgerungen dienen den Studierenden dann zur Formulierung erster Forschungsfragen bzw. zur Erschließung potenzieller Forschungsmöglichkeiten im späteren Studium. Die hierbei ausgewählten Themenschwerpunkte reichen von der Implementation digitaler Medien in die Schulstruktur oder die Umsetzung inklusiver Lernkonzepte bis zu den Auswirkungen demokratischer Entscheidungsprozesse im Schul- oder Unterrichtsalltag. Die Studierenden haben hierbei zwei große Entwicklungsfelder, die ihnen im Studium und im späteren Beruf von Nutzen sein können. Zum einen entwickeln sie ihr forschendes Lernen weiter, indem sie erste Möglichkeiten kennenlernen, wie sie im weiteren Verlauf des Studiums interessante Forschungsthemen entwickeln können. Zum anderen bilden sie die Fähigkeit weiter aus, strukturelle und gesellschaftliche Entwicklungen mit ihrem eigenen Arbeitsumfeld im Bildungsbereich zu verknüpfen und wissenschaftsbasiert zu reflektieren.

### **Beispiel 2: Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion**

Im fünften Semester wird die strukturelle Reflexionsfähigkeit der Bachelorstudierenden im Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ weiterentwickelt. In diesem fachwissenschaftlichen Modul geht es darum, die bisherigen Ansätze einer professionellen, reflektierten und kritischen Grundhaltung der Studierenden als Lehrpersonen in der beruflichen Bildung zu stärken. Dazu werden die Studierenden mittels vielfältiger Erfahrungs- und Gestaltungsräume mit unterschiedlichen sozioökonomischen Zusammenhängen und Lernräumen konfrontiert und lernen unterschiedliche Interpretationen und Modelle von ‚Wirtschaft bzw. Ökonomie‘ kennen – z.B. die feministische Ökonomie. Hierbei wird seitens der Dozierenden darauf geachtet, möglichst viele verschiedene Reflexionsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Universität anzubieten, um so die Breite der gesellschaftlichen und beruflichen Wirkungsbereiche von Wirtschaftspädagog:innen transparent zu machen (vgl. Diettrich/Hansch/Peyer 2022).

### **Beispiel 3: Innovationen in der beruflichen Bildung**

Im Mastermodul „Innovation in der beruflichen Bildung“ setzen sich die Studierenden mit innovativen Entwicklungen im beruflichen Bildungssystem auseinander und werden in die Lage versetzt, eigene reflektierte Urteile über verschiedene Modernisierungstrends, auch im Kontext einer neuen Arbeitswelt oder von neuen Beschäftigungsmodellen, zu fällen. Hierfür werden auch in diesem Modul strukturelle Reflexionskompetenzen der Studierenden gefördert, um sie dazu zu befähigen die verschiedenen Entwicklungstendenzen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erkennen und zu reflektieren sowie um auf Basis ihrer Erkenntnisse eigene innovative Bildungskonzepte zu planen und möglicherweise umzusetzen. Diese Konzepte können sich, je nach fokussiertem Themenschwerpunkt, auch im Bereich der Demokratieförderung bzw. in betrieblichen und schulischen Strukturentwicklungsräumen einordnen. So könnten die Studierenden z.B. Konzepte zur Schüler:innen- und Lehrer:innenbeteiligung bei der Weiterentwicklung bestehender Schulstrukturen in Kooperation mit beruflichen Schulen entwickeln.

### **Beispiel 4: Schulpraktische Studien**

Die schulpraktischen Studien im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik geben den Studierenden die Möglichkeit, ihre bisherigen Praxiserfahrungen aus dem Orientierungspraktikum zu vertiefen sowie ihre pädagogische und didaktische Handlungskompetenz anhand umfangreicher Praxissituationen weiterzu-

entwickeln und ihr eigenes Handeln als Lehrkraft zu reflektieren. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der individuellen Kompetenz, indem die Studierenden einen selbstreflexiven Forschungsprozess planen, durchführen und evaluieren. Weiterhin beobachten, analysieren und reflektieren sie unterschiedliche Prozesse und Entwicklungen der beruflichen Bildung in ihrer Praktikumsinstitution. Auch hier nutzen sie ihre Fähigkeiten zur strukturellen Reflexion, um so schulische und betriebliche Entwicklungen aufzuzeigen und deren Einfluss auf die Praktikumsinstitution und das eigene zukünftige berufliche Umfeld sowie relevante Konsequenzen gesellschaftlichen Wandels für alle Beteiligten – Lehrkräfte und Berufsschüler:innen – einzuschätzen.

### **Beispiel 5: Abschlussarbeiten**

In den Abschlussarbeiten des Bachelor- und Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik bekommen die Studierenden den Raum, ihre angeeigneten strukturellen und individuellen Reflexionskompetenzen selbstgesteuert anzuwenden. Durch die Wahl eines relevanten und aktuellen, i. d. R. empirischen Themas aus der Wirtschaftspädagogik zeigen die Studierenden schon zu Beginn des Arbeitsprozesses, wie weit sie ihre Reflexionsfähigkeiten bereits entwickelt haben. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema auf einer wissenschaftlichen Ebene und dem jeweils dazugehörigen Forschungsprozess werden sie hier immer wieder herausgefordert, gesellschaftliche und auch eigene biografische Entwicklungen zu analysieren und zu reflektieren. Diese Abschlussarbeiten geben ihnen die Möglichkeit, ihre strukturelle und individuelle Reflexionskompetenz in einem relativ geschützten Szenario zu nutzen und zu reflektieren, bevor sie in die Arbeitswelt bzw. in andere gesellschaftliche Umgebungen als Wirtschaftspädagog:innen eintreten.

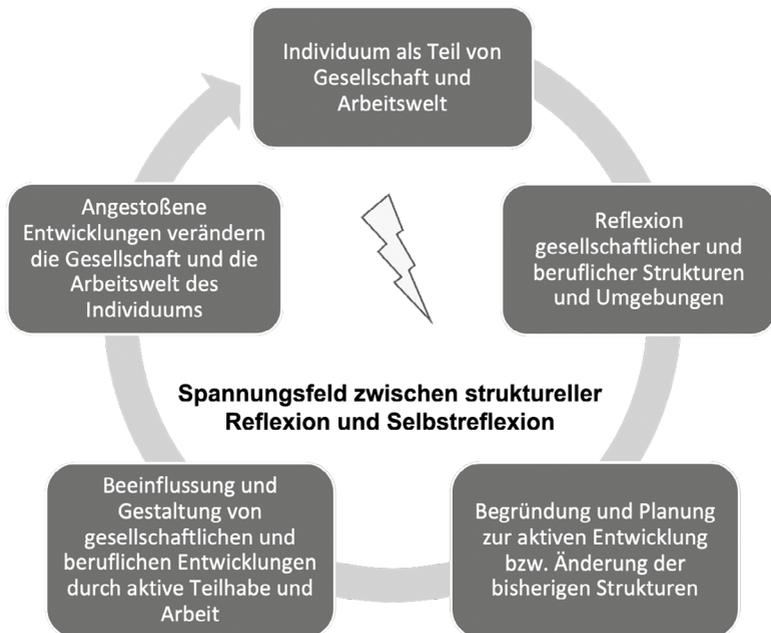
### **Beispiel 6: Tätigkeiten als studentische Hilfskräfte am Institut für Wirtschaftspädagogik**

Im Laufe ihres gesamten Studiums haben Studierende immer wieder die Möglichkeit auch außerhalb der eigentlichen Lehrveranstaltungen ihre strukturellen und individuellen Reflexionskompetenzen durch Hilfskrafttätigkeiten am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock weiterzuentwickeln. Eine breite Aufstellung an Projekten bietet Hilfskräften die Option, an unterschiedlichen gesellschaftlichen Themen gemeinsam mit Mitarbeiter:innen des Instituts für Wirtschaftspädagogik zu arbeiten und diese Themen in ihren eigenen Reflexionsprozess einzubeziehen. Hierunter fallen z.B. strukturelle Themen, wie die Vernetzung der berufsschulischen Bildungslandschaft in Mecklenburg-

Vorpommern (im Projekt Campus BWP MV<sup>1</sup>) oder auch das Erkennen von und die Beratung bzgl. zukünftiger Entwicklungsbedarfe von Klein- und Mittelständischen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern und ihrer Beschäftigten (im Projekt Zukunftszentrum M-V<sup>2</sup>).

Die Studierenden erkennen, dass und wie sie ihre Arbeitswelt und damit einen Teil der Gesellschaft gestalten können – diesbezüglich ist Mündigkeit ein zentrales Ziel des wirtschaftspädagogischen Studiums (vgl. Diettrich/Hantsch/Peyer 2022). Diese und weitere Angebote führen dazu, dass Studierende der Wirtschaftspädagogik und damit auch zukünftige Lehrkräfte an beruflichen Schulen und betriebliches Bildungspersonal umfassende Entwicklungsräume vorgestellt bekommen, um ihre Reflexionskompetenzen auszubilden. Durch diese Lernräume wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich sowohl als Individuum als auch als Teil einer Gesellschaft bzw. der (neuen) Arbeitswelt zu sehen. In dieser Rolle beginnen sie immer mehr damit, gesellschaftliche und berufliche Strukturen und Umgebungen zu analysieren und zu reflektieren sowie diese Strukturen begründet und aktiv mit zu entwickeln. Die durch Beeinflussung und aktive Gestaltung angestoßene Veränderung von Gesellschaft und Berufswelt hat wiederum direkten Einfluss auf die Arbeitswelt des Individuums, was dementsprechend auch individuell reflektiert werden sollte (s. Abbildung 3). Auf dieses kontinuierliche Spannungsfeld zwischen struktureller und individueller Reflexion werden die zukünftigen Lehrkräfte im Rahmen ihres Wirtschaftspädagogikstudiums umfassend vorbereitet.

- 
- 1 Die Internetseite vom Projekt Campus BWPP ist einsehbar unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/forschung-entwicklung/campus-bwp-mv/> (Zugriff: 13.9.2023).
  - 2 Siehe unter: <https://www.zukunftszentrum-mv.de/> (Zugriff: 13.9.2023).



**Abbildung 3: Von der strukturellen Reflexion zur Teilhabe und Gestaltung von beruflichen Entwicklungsprozessen (eigene Abbildung)**

Eine solche umfassende Förderung von Reflexionskompetenzen über Module und Studiengänge hinaus bringt auch Herausforderungen, sowohl für Lernende als auch für Lehrende, mit sich. Für die zukünftigen Lehrkräfte ist es wichtig, dass sie von Beginn an ein Verständnis für die Notwendigkeit einer Reflexionskompetenz und eigener Mündigkeit entwickeln – obwohl diese eigene Mündigkeit im späteren Lehrberuf keineswegs immer eingefordert und auch im Bildungssystem nicht immer gefördert wird. Für die Lehrenden ist es daher notwendig, passende Reflexionsmomente aus den vielen Möglichkeiten zielgruppenorientiert auszuwählen, um so die Lernenden langfristig zur strukturellen und individuellen Reflexion zu motivieren.

Weitere Herausforderungen, die sich in der universitären Lehre in diesem Zusammenhang stellen, sind die Widersprüche zur Praxis bzw. Antinomien innerhalb der Praxis. So wird bei den Studierenden der Wirtschaftspädagogik zwar die strukturelle Reflexionsfähigkeit stark gefördert, doch stellt sich die Frage, ob z.B. berufliche Schulen die daraus entstehenden Initiativen und das

kritische Hinterfragen ‚alter‘ Strukturen durch neue Lehrkräfte willkommen heißen und fördern oder eher abblocken und auf ein ‚immer weiter so‘ drängen (Edelstein 2002). Diese Starrheit gegenüber Neuerung und innovativen Ideen kann schnell zu einer Kapitulation der angehenden Lehrkräfte gegenüber eingefahrenen Strukturen führen und so die bisherigen Entwicklungen zurückdrängen. Veränderungen und Anpassungen von gesellschaftlichen Strukturen werden dadurch unwahrscheinlicher.

Die schiere Anzahl von Reflexionsmöglichkeiten innerhalb beruflicher Strukturen und Gesellschaft kann auch zu Überwältigungsreaktionen bei den Lernenden führen. Dementsprechend ist es für die Lehrenden wichtig, in ihrer Lehre ein Gleichgewicht zwischen dem Aufzeigen der vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten in der Arbeitswelt von Wirtschaftspädagog:innen und der möglichen Überforderung der Lernenden durch diese Vielfalt sowie durch die adressierte Rolle einer ‚mündigen Lehrkraft‘ zu finden.

## **Ausblick und Leitbild**

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass Mündigkeit und reflexive Gestaltungsfähigkeit sowohl aus bildungstheoretischer Sicht als auch aus arbeitsweltlicher Perspektive zunehmend bedeutsam sind. Dementsprechend lässt sich die Notwendigkeit der Stärkung des Subjekt- und Systembezugs in der Lehrkräftebildung herausstellen, z.B. durch die (curricular und didaktisch formulierte) Förderung von sowohl struktureller als auch individueller Reflexivität. Diese Reflexionskompetenz sollte in allen Phasen der Lehrkräftebildung stattfinden, d.h. auch im Referendariat und in der Fort- und Weiterbildung, i. S. einer kohärenten Lehrkräftebildung. Dementsprechend sind Anlässe für persönliche und insbesondere strukturelle Reflexion sowie für Mitgestaltung von Schule und Gesellschaft in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften vorzusehen. Besonders im Bereich der beruflichen Bildung mit ihrem Sonderstatus zwischen Wirtschaftserziehung und Mündigkeit können und müssen Partizipation und Wertebildung bei Lehrenden und Lernenden gefördert werden. Lehrkräfte, Aus- und Weiterbildner:innen sind in die Lage zu versetzen, sich in unterschiedlichsten gesellschaftlichen, beruflichen und inneren Konfliktbereichen zwischen Unsicherheit und Zukunftsoffenheit, Antinomien und Wertekonflikten sowie ihren eigenem pädagogischen Selbstverständnis und ökonomischen Rahmenbedingungen bewegen zu können sowie professionell und reflektiert zu handeln.

Die Fähigkeit zur strukturellen Reflexion ist die Grundlage für den Aufbau reflexiver Gestaltungsfähigkeit. Diese ist sowohl aus bildungstheoretischer Sicht

als auch aus arbeitsweltlicher Perspektive zunehmend bedeutsam und zwar sowohl für Lehrkräfte als auch für Studierende sowie Aus- und Weiterzubildende. Somit wird Mündigkeit (wieder) zu einer relevanten wirtschaftspädagogischen Zielkategorie, ganz im Sinne der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie von Herwig Blankertz und einer bildungstheoretisch angereicherten ‚beruflichen Handlungskompetenz‘. Eine Wirtschaftserziehung, die Studierende und Auszubildende unreflektiert ausschließlich hinsichtlich ökonomischer Erwartungen und betrieblicher Realitäten anpasst und diesbezüglich qualifiziert, ist aus unserer Sicht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive unangemessen sowie aus der Perspektive einer neuen Arbeitswelt nicht mehr funktional. Neben subjekt- und arbeitsweltbezogenen Motiven muss die Berufsbildung bzw. die Wirtschaftspädagogik mehr als bisher die gesellschaftliche Dimension als Zielkategorie fokussieren: Individuelle und soziale Verantwortung, Nachhaltigkeit, Demokratieförderung und politische Bildung sind nicht nur Rahmen- oder Randbedingungen der beruflichen Bildung, sondern müssen von dieser zukünftig mehr denn je strukturell reflektiert, adressiert und gestaltet werden – durch mündige Studierende, Auszubildende und Beschäftigte.

## Literatur

- ALBERT, Mathias/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus** (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel.
- ANDRESEN, Knud/Bitzegeio, Ursula/Mittag, Jürgen** (2011) (Hg.): „Nach dem Strukturbruch?“ Kontinuität und Wandel von Arbeitsbeziehungen und Arbeitswelt(en) seit den 1970er Jahren. Bonn.
- BAETHGE, Martin** (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SoFi-Mitteilungen 34, S. 13–27. Online: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr\\_34/Baethge.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr_34/Baethge.pdf) (Zugriff: 15.5.2023).
- BITKOM** (2017): Berufstätige sehen sich nicht für digitale Arbeitswelt gerüstet. Online: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Berufstaetige-sehen-sich-nicht-fuer-digitale-Arbeitswelt-geruestet.html> (Zugriff: 15.5.2023).
- BLANKERTZ, Herwig** (1973): Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation. Grünwald.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (Hg.) (2017): Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin.
- CALMBACH, Marc/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph** (2020): SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.

- DEHNBOSTEL, Peter** (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report. Bielefeld.
- DIETRICH, Andreas** (2021): Berufspädagogische Auswirkungen von neuen Arbeitsformen und Digitalisierung auf das Bildungspersonal in ÜBS. In: BIBB (Hg.): Forum Ausbildung. Online: <https://www.foraus.de/de/themen/berufspadagogische-auswirkungen-digitalisierung-bildungspersonal-dietrich-158186.php> (Zugriff: 15.5.2023).
- DIETRICH, Andreas/Hantsch, Robert/Peyer, Vivien** (2022): Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen „Mündigkeit“ und „Hörigkeit“. In: Schröder, Lisa-Marie u.a. (Hg.): In Krisen aus Krisen Lernen – Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft im Kontext sozio-ökologischer Transformation. Wiesbaden, S. 151–172.
- EDELSTEIN, Wolfgang** (2002): Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform – Zur Diagnose der Situation. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, S. 13–27.
- KROPP, Per/Dietrich, Ingrid/Fritzsche, Birgit** (2016): Die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Ergebnisse einer Befragung von Auszubildenden in Berufsschulen und Arbeitsagenturen. In: Empirische Pädagogik, 30, 3/4, S. 428–452.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- KUTSCHA, Günter** (2007): Bildung und Beruf. Leitfaden zum Modulthemenschwerpunkt „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“. Duisburg.
- LASH, Scott** (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, Ulrich u.a. (Hg.). Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M., S. 195–286.
- MERTENS, Dieter** (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Sonderdruck aus: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online: [https://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](https://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) (Zugriff: 15.5.2023).
- PONGRATZ, Hans J.** (2008): Eine Gesellschaft von Unternehmern. Expansion und Profanierung „schöpferischer Zerstörung“ in kapitalistischen Ökonomien. In: Berliner Journal für Soziologie, Nr. 18, 2008, S. 457–475.
- PORSCHEN, Stephanie/Bolte, Annegret** (2004): Erfahrungsgeleitete kooperative Arbeit. In: Böhle, Fritz u.a. (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden, S. 78–98. Online: [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80597-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80597-3_4) (Zugriff: 12.9.2023).
- SEKTION Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07\\_BerWiP/2014\\_Basiscurriculum\\_BWP.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf) (Zugriff: 15.5.2023).

- SLOANE**, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.
- VODAFONE** Stiftung Deutschland GmbH (2022): Hört uns zu! Wie junge Menschen die Politik in Deutschland und die Vertretung ihrer Interessen wahrnehmen. Düsseldorf.
- VOGEL**, Thomas (2011): Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext kritischer Theorie. Norderstedt.

FRANZ KAISER

## Berufsbildung nach Auschwitz

### Kritische Gestaltungsfähigkeit als unteilbares Bildungsziel in der Demokratie.

*Abstract: Lebendige Demokratie ist auf Partizipation angewiesen und bedarf der zum Widerstand fähigen Erwachsenen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht und Tätigkeit. In allen Teilen unseres Erziehungs- und Bildungssystems muss es primäres Ziel sein, Menschlichkeit zu bewahren und barbarische Zustände im Keim ihres Aufkommens zu ersticken. Kritische Selbstreflexion zu fördern ist darum keine Frage der Politik, sondern eine Frage der Vernunft und Menschlichkeit.*

*Der Beitrag nimmt Bezug auf die hierarchischen Traditionen der beruflichen Bildung sowie auf die Ansprüche kritischer Bildungstheorie nach dem Nationalsozialismus und zieht aus der Unteilbarkeit des Bildungsanspruchs Konsequenzen für die Orientierung beruflicher Bildung am Ziel: „[...] daß Auschwitz nicht noch einmal sei [...]“ (Adorno 1966, 92). Mit Konsequenzen für die akademische Lehrpraxis und Forschung in der Berufspädagogik der Universität Rostock und der damit verbundenen Qualifizierung von angehenden Lehrkräften schließt der Beitrag ab.*

### Lehrling ist ein Jedermann, Geselle ist, der etwas kann und Meister der, der was ersann – Herrschaftsspuren der Geschichte und Gegenwehr

Die berufliche Bildung als systematische Vorbereitung auf spezialisierte Tätigkeiten beginnt bereits in der Blütezeit von Mesopotamien und Ägypten. „Mit Beginn des 3. Jahrtausends lässt sich ein in Berufe untergliedertes Handwerk nachweisen, das an die Tempelorganisation gebunden war“ (Kutscha 2008, 337). In Zentraleuropa erfährt körperliche Arbeit und berufliche Bildung Wertschätzung aufgrund der Christianisierung in der Blütezeit der mittelalterlichen Städte. Zünfte und Gilden steuern den Nachwuchs und die damit verbundene Erziehung vor allem als Einübung in den künftigen Stand, jenseits von staatlichem

Einfluss bis weit in das 18. Jahrhundert hinein. „Dafür bestanden alle Chancen, familiäre Gemeinschaft (soziale Einbindung) erleben zu können. Der ständige Rahmen beruflicher Sozialisation war nun einmal keine Manifestation eines pädagogischen Impetus; er orientierte sich nicht an der Idee des zur Freiheit aufgerufenen Individuums. [...] den meisten diente die Berufserziehung allein dazu, sich in vorgegebene Strukturen und Verhältnisse einzufügen, [...]“ (Zabeck 2013, 93). Eine Vielzahl von Quellen verdeutlicht, dass die Qualität der Ausbildung und das soziale Klima ausschließlich vom Charakter des Meisters bestimmt waren (vgl. ebd. 95; Klöden 1911). Die in der Kapitelüberschrift zitierte Inschrift eines Hauses in Gelnhausen galt bis in das 20. Jahrhundert noch als Richtlinie für den Lehrstil, der durch Vormachen, Nachmachen und Üben geprägt ist und als sogenannte „Beistellehre“ in das Kabinett beruflicher Didaktik Eingang gefunden hat. Damit beschränkt sich der Bildungshorizont auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die vor Ort zu erlangen sind. Auch die frühen Gründungen von kaufmännischen Rechenschulen im 18. Jahrhundert schaffen keine betriebsübergreifenden Standards und zielen nicht auf die systematische Erweiterung des Horizonts wie Reinisch darlegt: „Die mangelnde Akzeptanz dieser Idee und das Misstrauen gegen eine ‚verwissenschaftlichte‘ Ausbildung des eigenen Nachwuchses verhinderte die breite und dauerhafte Durchsetzung der Schulprojekte“ (Reinisch 2011, 116). Die fehlende Systematik beruflicher Bildung, die eher als Einübung in eine bestehende Praxis zu verstehen ist, macht Humboldts Warnung vor der beruflichen Bildung für die Jugend verständlich, wenn Berufsausbildung bedeute „[...] die zur Bildung bestimmte Zeit zur Abru- chigung missbrauchen und die Köpfe verderben“ (Humboldt 1809, 172 f.).

Der politische Kampf um die Vormacht in der beruflichen Bildung beginnt im 19. Jahrhundert und schwankt zwischen Zugeständnissen an ein die Monarchie stützendes Handwerk und der Notwendigkeit systematischer technischer Bildung aufgrund technologischen Fortschritts. Er endet in der Gründung von Fortbildungs- und schließlich beruflichen Schulen (vgl. Stratmann/Schlösser 1990).

Dabei sind es die Herausforderungen der industriellen Revolution und weniger die pädagogischen Ziele der Aufklärung, die zur Ergänzung des rein betrieblichen Lehrplans führen. Mit der Flankierung durch die staatliche Schule endet „[...] die traditionelle, willkürliche und rechtlich undurchsichtige Lehre und das autoritäre Meister-Lehrling-Verhältnis zugunsten einer transparenten Rechtsbasis, einer Befreiung des Lehrlings aus der meisterlichen Enge [...]“ (Büchter 2019, 5). Auch wenn zunächst die staatsbürgerliche und religiöse Erziehung im Sinne des Kaiserreichs im Vordergrund stehen, schafft die begleiten-

de Schule eine Theoriebildung, die über den Wissens- und Erfahrungshorizont des jeweiligen Meisters bzw. der Meisterin hinausgeht. Erfahrungswissen des Arbeitsplatzes trifft auf in Büchern und Theorien geronnenes intersubjektives Erfahrungswissen der Wissenschaften und technologischen Modelle.

Die staatsbürgerliche Erziehung folgt aber nicht dem Ziel der Entwicklung der selbstständigen „geistigen Urteilsfähigkeit“ (Horkheimer 1952, 167). Emanzipation im umfassenderen Sinn bleibt ein elitäres Programm für Wenige, wohingegen die Masse zunehmend für die industrielle Produktion hergerichtet wird. Die neuen beruflichen Schulen, die den Lehrlingen, Gesellen und Gesellinnen und einfachen Angestellten offenstehen sollen, öffnen ebenso wenig wie die entstehenden Realschulen den Weg in die akademischen Hochschulen. Julius Kirchhoff, Mitglied des einflussreichen bürgerlichen Vereins für Sozialpolitik, formuliert diese Programmatik treffend: „Man trifft aber die Socialdemokratie ins Herz, wenn man das Volk gerade in den unteren Schichten seiner Bildung hebt – durch Fortbildungsschulen, in denen Zucht und Gesetz geübt, patriotischer Sinn geweckt und gefördert wird“ (Kirchhoff 1879, 72; zitiert bei Büchter 2019, 8). Damit sind die beruflichen Schulen keine Schulen für den proletarischen Widerstand. Vielmehr werden die Lernenden aus den unteren sozialen Schichten gezielt nur mit jenen Wissensbeständen und Fähigkeiten ausgestattet, die zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben unabdingbar notwendig bleiben und so weit reichen, dass sie die Konkurrenzfähigkeit der Produkte auf dem Weltmarkt nicht bedrohen. Die Dominanz der wirtschaftlichen Interessensverbände bleibt bis heute ungebrochen und spiegelt sich in der hohen Bedeutung der Wirtschaft im Berufsbildungsgesetz von 1969 wider. Gewerkschaftliche Bemühungen, die gesamte Wirtschaft zur Finanzierung beruflicher Bildung zu verpflichten und sie für alle zu öffnen, indem öffentliche Ausbildungseinrichtungen geschaffen werden, scheitern (Herkner 2010) und führen zur anhaltenden Dominanz der Wirtschaft bei der Festlegung der Berufsprofile und Ausbildungsinhalte (vgl. Elsner/Kaiser 2013).

Auch der „politische Unterricht“ in der Berufsschule zielt primär auf Aneignung deklarativen Wissens, wie der Prüfungskatalog für Wirtschafts- und Sozialkunde zeigt (vgl. KMK 2008). Er gleicht nach wie vor einer staatsbürgerlichen Belehrung und dient nicht der Aufklärung über bestehende Herrschaftsmechanismen. So gesehen trifft der Vorschlag von Anna Siemsen, den sie 1926 gegenüber einem seinerzeitigen staatsbürgerlichen Unterricht formulierte: „Wird der Formalismus vermieden, der die menschlichen Beziehungen nur als rechtlich politische betrachtet, wird vielmehr der Ausgangspunkt von der Wirklichkeit genommen und von den mannigfachen Verhältnissen, in die der einzelne als

Produzent und Konsument, als Berufskollege und Konkurrent, Arbeitnehmer und -geber gerät, so bauen sich von hier aus die mancherlei durchkreuzenden gesellschaftlichen Organisationen verständlicher auf, und der einzelne lernt die Beziehungen des eigenen Lebens zur Gesamtheit zu verstehen und seine praktischen Folgerungen daraus zu ziehen“ (Siemsen 1926, 206 f.). In diesem Sinne zielt bei Siemsen die gesellschaftliche Bildung im Kontext der Berufsbildung bereits auf eine emanzipative Beteiligung an der Gesellschaftsgestaltung, obgleich dies im Widerspruch zu bestehenden Herrschaftsverhältnissen steht. Weshalb die Autorin weiter fragt, ob denn Erziehung und Bildung in diese Widersprüche münden dürfen: „Können wir und dürfen wir die Menschen zum Gedanken gesellschaftlicher Pflichten und Aufgaben erziehen, wenn die gesellschaftliche Wirklichkeit sie dauernd zum Kampf der Konkurrenz und zum Niedertreten der Schwächeren zwingen wird? Eine Gesellschaft kann gesellschaftliche Verantwortung und Solidaritätsbewußtsein – deren sie andererseits ebenso bedarf wie jede menschliche Vereinigung – nicht heranbilden, ohne sich zugleich die schärfsten Kritiker und endlich die entschiedensten Gegner zu erziehen“ (Siemsen, 1926, 209 f.).

Die ungebrochene Dominanz der auf Verwertung ausgerichteten Perspektive im deutschen Berufsbildungssystem schafft ein andauerndes Spannungsverhältnis für die Berufsschule und die dort tätigen Berufsschullehrkräfte. Einerseits sollen sie funktionale Beschäftigungsfähigkeit erreichen und andererseits auch eine demokratische Partizipation und eigenständige Meinungsbildung befördern, was durchaus im Widerspruch stehen kann. Ihnen obliegt darum die Aufgabe, die Ziele der beruflichen Bildung zu erweitern und zumindest auf die im Begriff Bildung enthaltenen Spannungsfelder zu verweisen, wenn berufliche Bildung zu einer demokratischen Gesellschaft beitragen soll. Dies muss vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte in West und Ost (35 Jahre nach dem Fall der Mauer) und dem aktuellen Wiedererstarken nationaler und undemokratischer Tendenzen weltweit verstärkt auch in der beruflichen Bildung thematisiert werden.

## **Das Scheitern der klassischen Bildung und die Dialektik der Aufklärung**

Die Radioansprache von Theodor W. Adorno zu „Erziehung nach Auschwitz“ ist nunmehr über 50 Jahre alt und diagnostiziert auf der Grundlage soziologischer und psychoanalytischer Analysen Mutlosigkeit und Unfähigkeit sich gegen den Mainstream zu stellen als eine der Ursachen für Entstehung und Fes-

tigung des Nationalsozialismus. Dabei deutet Adorno das Verhalten der ‚Mitläufer‘ durchaus als ein rationales, denn: „Was man so ‚Mitläufertum‘ nennt, war primär Geschäftsinteresse: dass man einen eigenen Vorteil vor allem anderen und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt. Das Schweigen unter dem Terror war nur dessen Konsequenz“ (Adorno 1966, 101). Diese ökonomisch bedingte Zweckrationalität, die nicht nach einer allgemeinen Vernunftidee trachtet, wie sie sich, von Oskar Negt als Verarbeitung der bedrohlichen Realität der französischen Revolution interpretiert, im deutschen Idealismus findet (vgl. Negt 2020, 130), verbündet sich mit einer technologischen Rationalität, die auf systematische Planung und Durchführung zielt. Alle Handlungen werden einer industriellen Fertigungslogik unterworfen, die „immer weitere Sektoren des Lebens und der Menschen in diesen Prozeß hineinreißt“ (Horkheimer 1952, 167).

Dagegen wenden sich die Kritische Theorie und die kritische Bildungstheorie. Beide streben danach mit den Mitteln des Denkens und der Sprache eine Fluchtburg der Vernunft zu errichten, in der Reflexion erfolgen kann. Von dieser Fluchtburg aus lassen sich bspw. Kämpfe der vorangegangenen Menschheitsgeschichte als zugehörig und nicht fremd erschließen.<sup>1</sup> „Das vermeintlich Fremde als das in Wahrheit Eigene, in sich selbst als freilich höchst widerspruchsvolles ‚Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse‘ (Marx) einzusehen, das ist ein langjähriger und eigentlich unbeendbarer Prozeß. [...] Bildung markiert die Differenz zwischen sich verwirklichender Humanität der Individuen und den kretinierten Opfern bloßer Anpassungsprozesse“ (Koneffke 1986, 191).

Der Wille zur Veränderung der bestehenden Ungleichheitsverhältnisse entspringt aus dem schmerzhaften Bewusstsein des Leidens, bspw. der Erkenntnis des benachteiligten Zugangs von Nichtakademiker:innen zur akademischen Bildung. Ist diese einschränkende Verwobenheit der eigenen Existenz, sei es mit der Unterdrückung der Frauen, den rassistischen Vorurteilen, dem Dominanzstreben des Nationalismus, der eigenen emotionalen und sozialen Unterdrückung, den Ausbeutungsverhältnissen, die Armut in der Welt verursachen, oder anderen Einschränkungen des freien Denkens und Handelns erkannt, so ist eine Rückkehr in die unaufgeklärte Welt nicht mehr denkbar. Die Aufklärung über Unterdrückungs- und Herrschaftsmechanismen ist Teil der Bildung,

---

1 So wird erst aus einer solchen Betrachtung im Zusammenhang deutlich, dass eine Sicherheitsvorschrift einer Berufsgenossenschaft nicht nur eine fremde regulierende Vorschrift ist, sondern auch ein durch Arbeitnehmer:innen errungener Fortschritt im Kampf um eine humane Arbeitswelt.

die über den jetzigen Zustand von Gesellschaft hinausweist und allen zusteht. Erst aus der Einsicht in die Zusammenhänge und der Erkenntnis, dass es sich nicht um ein individuelles, gar selbst verschuldetes Leiden an Ungleichheit handelt, sondern systemische Ursachen wirken, macht Aussicht auf Überwindung möglich. „Bildung ist Möglichkeit, das gesellschaftliche Leiden produktiv zu machen, die Vorenthaltung als geschichtliche Herausforderung zu begreifen. Sie ist auf die historische Bewegung angewiesen, die ihr zu Hilfe kommen muß, aber wie nie zuvor ist sie selber eine Macht innerhalb dieser Bewegung, ein unverzichtbarer Bestandteil. [...] Der revolutionäre Mündigkeitsakt, der die Bedingung des Reichtums in die Hände des Menschen nimmt, kollektive Praxis wird, ist damit wahre Solidarität mit den Völkern, die ihrer Erdrosselung Widerstand leisten“ (Heydorn 1970, 324 f.). Damit ist der Akt der Bildung als überindividueller markiert, auch wenn er notwendigerweise mit je individuellen Auseinandersetzungen beginnt. Das gebildete Subjekt ist in die Lage versetzt, sein Vorgehen argumentativ zu begründen, um nicht blind politisch gesetzten, hierarchisch begründeten oder aus sozialen Zwängen resultierenden Vorgaben zu folgen. „Erwartet wird von Prozessen, die sich mit dem Begriff der Bildung zieren, dass sie die Möglichkeit bieten, das intransparente Geflecht von Macht- und Herrschaftsinteressen in ihrer Gewordenheit zu verstehen und mit ihren fatalen Auswirkungen wahrzunehmen. Das bedarf der Distanz zum aktuellen Tun, weil Widersprüche erst im Nachdenken über gegenwärtige Prozesse entdeckt werden“ (Kaiser 2016, 192).

## **Die Stärke beruflicher Bildung: Theorie und Praxis verbinden – Widersprüche spürbar machen**

Erscheint berufliche Bildung nach den bisherigen Ausführungen als eine verkümmerte Form der allgemeinen Bildung, die sich den Zwängen des ökonomischen Diktats unterworfen hat, so verbirgt diese enge Verbindung zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit auch zugleich ihr unverwechselbares Potential: Sie erschließt beruflich spezialisierte Tätigkeiten und stattet die Lernenden mit besonderen Befähigungen und Einsichten aus, die zu einer, gemessen am Alter frühen Verfügung über Handlungsfreiräume ermächtigt, die nur wenigen zur Verfügung stehen. Sie erlangen bspw. Einsicht in eine spezifische Praxis, der sich Kunden, Patienten und Angehörige anderer Berufsgruppen aufgrund des vorhandenen Spezialistenwissens anvertrauen oder auch fügen. So kann ein Auszubildender des Sanitär- und Installationshandwerks bereits fachkundig einem Kunden gegenüber begründen, warum welche Rohr-

durchmesser und Materialien notwendiger Weise eingesetzt werden müssen und diesbezüglich eigene Entscheidungen treffen. Auszubildende kaufmännischer Berufe erhalten schnell Einblick in betriebswirtschaftliche Handlungsrationalität, wie Auszubildende in Pflegeberufen schnell über Kenntnisse der Hygiene verfügen oder ausgebildete Maurer über die verschiedenen Schwundmaße von Baumaterialien und deren Kombinierbarkeit.

Wenn Befreiung von vermeidbarer Herrschaft als Anspruch an Bildung nicht eingeschränkt werden darf, dann muss nun aber „[...] die Legierung gefunden werden, die eine Form von Bildung wird, welche auf produktive Reflexion der Gesellschaft durch das an ihr partizipierende Individuum abzielt“ (Kaiser/Ketschau 2019, 18). Die beruflichen Entscheidungen von Auszubildenden im Spannungsfeld zwischen professionellem Anspruch an die Qualität der Arbeit einerseits und bspw. den zeitlichen Vorgaben andererseits sowie der Frage, wie umfassend Mitarbeitende, Kundinnen und Kunden über diese Zusammenhänge zu informieren sind, lassen sich zum Ausgangspunkt kritischer Bildungsprozesse, machen. In beruflicher Bildung sind demzufolge immer wieder die dem beruflichen Handeln zugrundeliegenden Prozesse zugänglich zu machen als eigentlich gesellschaftlich und sozial ausgehandelte Wechselprozesse zwischen Mensch und Natur, die darauf abzielen, mit planmäßigem Vorgehen einen Mehrwert zu erzielen, der auf Nützlichkeit für die gesamte Menschheit ausgerichtet ist. Erst dann ergibt Arbeit wieder Sinn und dient der menschlichen Entwicklung. Unter diesen Bedingungen ist Arbeit und berufliches Handeln nicht darauf ausgerichtet, Alimentierung des Lebens außerhalb der Arbeit zu ermöglichen, sondern sinnstiftende menschliche Tätigkeit zu sein.

Thomas Vogel macht für die Entsinnlichung der Arbeit die zunehmende Distanz des Menschen zur Natur und seinen eigenen Sinnen verantwortlich. Weil in der Arbeit auf technologischen Leitständen Knöpfe gedrückt und Daten analysiert oder Wertpapiere gehandelt und Geldströme in Abbildsystemen gesteuert werden, befördert dies die Entfremdung von sich selbst und der Natur. „Hingegen wird die Arbeit an Ganzheit durch Selbstveränderung eine wichtige Grundlage eines neuen Konzepts gesellschaftlicher Veränderung sein, in das Sinnlichkeit, Körperlichkeit, Natur und Gesellschaftlichkeit gleichberechtigt einbezogen werden“ (Vogel 2011, 362 f.). In einer solcherart verstandenen beruflichen Bildung verschieben sich die Aufmerksamkeitsschwerpunkte und Bildungsziele von den derzeit im Fokus stehenden Qualifikationen, die zur Erledigung unmittelbarer Arbeitsaufgaben in bestehenden Systemen notwendig sind, hin zur Wahrnehmung des eigenen Erlebens. Komplexe Tätigkeitssysteme sind in ihren Zielen und Logik zu erschließen und als Sozialsysteme mit Kolle-

ginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden oder ggf. Patientinnen und Patienten sowie mit Eigentümern oder „Chefs“ verknüpft zu begreifen. Sie stehen in Verbindung zu vor- und nachgelagerten Produktions- und Arbeitsprozessen, die ggf. gar nicht im eigenen Land stattfinden. Um ein Beispiel für eine solche Erschließung aufzuzeigen, sei eine Situation in einem Ausbildungsunternehmen in den 1990er Jahren geschildert. Im Rahmen eines betrieblichen Modellversuchs konnten so bspw. die Spannungsfelder von internationaler Konkurrenz und Personalentwicklungsinvestition in einer Gruppe von Auszubildenden thematisiert werden. Es zeigte sich seinerzeit, dass ein ausländischer Anbieter die gefertigten Metallteile einer Lern- und Arbeitsinsel, die zu Ausbildungszwecken eingerichtet wurde, zu einem Preis anbot, die dem deutschen Materialpreis der Ware entsprach. Damit lag betriebswirtschaftlich die Einstellung der neuen Ausbildungsform nahe. Mit Betriebsrat, Auszubildendenvertretung und Geschäftsleitung wurde eine Entscheidung für den Erhalt der Fertigungstiefe, der Qualitätssicherung und Bildungsinvestition gefällt und die fertigungsnahe Ausbildungsform erhalten. Der politische Zusammenhang von Materialketten, Transportkosten und Mitbestimmungsstrukturen wurde in der Ausbildung erschlossen (vgl. Rützel/Schapfel 1997). Damit erfolgte eine betriebliche Entscheidung, die unterstrich, was Wolfgang Lempert betonte. „Den Ausbildungsstand der Arbeiter und Angestellten verbessern, heißt darum auch: den Weg bereiten für die Demokratie. Wer die Mündigkeit des Menschen in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat erstrebt, wird sich nicht begnügen mit dem Minimum an Berufsausbildung, das die fortgeschrittene Technik ohnehin verlangt. Er wird die Steigerung der Berufsqualifikation bis an den Rand des wirtschaftlich zweckmäßigen unterstützen“ (Lempert 1974, 41).

## **Konsequenzen in der Rostocker Berufspädagogik**

Das Leitbild einer kritisch-subjektorientierten Berufsbildung unterstützt auch die gesellschaftlich zunehmend anerkannten sozioökonomischen Nachhaltigkeitsziele und prägt Forschung und Lehre am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock (vgl. Kalisch/Kaiser 2019; Traum/Ziegler/Kaiser 2021). Lehrveranstaltungen und Studiengangentwicklung sind auf das gemeinsame Ziel der Ermutigung und Ermächtigung der Studierenden zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ausgerichtet. Dabei spielen zunehmend auch ganzheitlich gesundheitliche Aspekte für die angehenden Lehrkräfte (vgl. Larisch/Kaiser 2023), die Herausforderung der Heterogenität (vgl. Hoppe/Riehle/Leopold 2023) und Digitalisierung in der beruflichen Bildung (vgl. Riehle

2020) eine Rolle. In einem BMBF geförderten Verbundprojekt<sup>2</sup> werden auf der Grundlage objektiver Tätigkeitsanalysen von Berufsschullehrkräften Kompetenzen systematisiert (vgl. Besser/Rau/Traum 2022). Gestützt auf diese Forschung erfolgt die Prüfung der gewonnenen Kernkompetenzen beruflicher Lehrkräfte in einem internationalen Vergleich mit Island und Norwegen. Hier zeigen sich bspw. die nachfolgenden fünf Kompetenzen aus Sicht deutscher Berufsschullehrkräfte als besonders bedeutsam:

1. Fähigkeit andere zu motivieren
2. Orientierung an den Schüler:innen
3. Selbstorganisation und Selbstdisziplin
4. Empathie und
5. Klare Kommunikation und Sprechfähigkeit.

Die 2017 in einer Klausurtagung des Instituts für Berufspädagogik entwickelte Skizze eines Absolventenideals deckt sich an vielen Stellen mit den zuvor genannten Kernkompetenzen. Die Zuwendung zu den Lernenden und die reflexive Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung, empathische, transparente Haltungen und das Vertreten eigener Standpunkte waren auch dort wichtige Markierungspunkte (vgl. Kalisch/Kaiser 2019, 42).

Diese gemeinsam geteilten Überlegungen, die Lehrerfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden sowie die Forschungsbefunde des Instituts fließen in die Ausgestaltung der Studiengänge und Lehre ein.

Für das Studium in den pädagogischen Modulen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen bedeutet das eine überwiegend seminaristische und üben- de Ausgestaltung der Lehre, die den akademischen Raum zum Experimentieren nutzt, die Realität in den beruflichen Schulen durch Praxisbegleitung und Mentor:innenqualifizierung aufgreift und zugleich systematische und horizonterweiternde Einblicke in Systemstrukturen und Theorien anbietet.

So erfolgt eine Auseinandersetzung mit Politik und Geschichte der beruflichen Bildung, um politische Gestaltungsfelder im Spannungsfeld von Wirtschaft, Arbeit, Gesellschaft und Bildungssystem zu erkennen und sich selbst als ein Teil davon zu begreifen. Hierzu dient auch die Auseinandersetzung mit internationalen Ländervergleichen im Masterstudium, die bspw. in einer ge-

---

2 Das Projekt „Campus BWP MV“ entwickelt die Strukturen der Studienbedingungen für das berufliche Lehramt in Mecklenburg-Vorpommern weiter und wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF gefördert, weitere Informationen: <https://www.zlb.uni-rostock.de/themen-projekte/campus-bwp-mv/> (Zugriff: 12.9.2023).

meinsamen Publikation mit Studierenden aufzeigt, dass Berufsbildung auch in anderen Formen und bspw. Stärkerer Bedeutung der Schulen stattfinden kann, wenn andere kulturelle und politische Ziele vorherrschen (vgl. Kaiser 2022).

Die argumentativen Fähigkeiten der Studierenden werden in der Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Spannungsfeldern der Berufspädagogik vertieft. Dabei werden Texte aus der kritischen Theorie und Bildungstheorie ebenso wie konträre Auffassungen gelesen. Es erfolgt im Seminar die Durchführung einer Talkshow zu Zielen der beruflichen Bildung, in der die Studierenden unterschiedliche Rollen einnehmen müssen, die der Übung im selbstständigen Argumentieren dient. Parallel werden in Modulen zu Methodik und Didaktik unterschiedliche Formen des subjektorientierten Lehrens und Lernens erarbeitet, mit Exkursionen gekoppelt und in die Grundlagen des Lernfeldansatzes eingeführt. Eingebettet in diese Lehrveranstaltungen zur Didaktik findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen, je individuellen Werdegang und Leiblichkeit im Rückgriff auf die Themenzentrierte Interaktion statt (vgl. Kaiser 2020; Larisch/Kaiser 2023). Hier ist der Ort intensiver biografischer Selbstreflexionen im Hinblick auf die eigene soziale Verwobenheit sowie auf bewusste und unbewusste Vorbilder.

Zugleich erproben die Studierenden erste Leitungssituationen zu Themen ihrer unmittelbaren Lebenssituation. Hierbei dient die Themenzentrierte Interaktion als methodische und ethische Grundlage sowie als Orientierungsmodell, mit deren Hilfe partizipative Leitung erprobt, eigenes Gewordensein und Veränderung erfahrbar gemacht werden und nicht zuletzt selbstbestimmtes Verhalten im Sinne von Mündigkeit geübt wird (Kaiser 2020). Die dort verankerte ethische Grundhaltung verknüpft sich mit den Gedanken und Haltungen der Kritischen Theorie. Dies bietet sich auch an, denn die die wesentlichen Protagonisten beider Ansätze verbindet ihre Flucht aus dem nationalsozialistischen Deutschland und bündeln sich in dem Anspruch: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidung“ (Cohn 1975, 120).

Diese Grundlagen bereiten die beruflichen Orientierungspraktika und das spätere Hauptpraktikum vor. Berufliche Schule wird nun als Handlungsort mit seinen zum Teil widersprüchlichen Anforderungen aufgrund der zuvor geschilderten Spannungsfelder sichtbar. Der sozialen Dimension der beruflichen Bildung und dem Umgang mit Heterogenität widmet sich ein letztes, im Bachelor angesiedeltes Modul zur förderorientierten Berufspädagogik, der sich künftig auch wieder eine Juniorprofessur am Institut widmet.

Die erwähnten Studienangebote bieten den Studierenden Chancen zur kritischen Emanzipation von unreflektierten Urteilen, Verhaltensweisen und Wissensbeständen und den Mechanismen und Herausforderungen der beruflichen Bildung. Schließlich entsteht die Gelegenheit, selbstständig forschend ein eigenes wissenschaftliches Produkt in Form der Masterarbeit zu erstellen, dessen Befunde einer kritischen Betrachtung standhalten sollen.

Der Beitrag schilderte die besonderen Herausforderungen einer emanzipativen auf demokratische Gesellschaft ausgerichtete beruflichen Bildung. Hierbei war der Anspruch der Verhinderung einer Wiederholung von Auschwitz Ausgangspunkt bildungstheoretischer Überlegungen, die auch gestaltenden Einfluss auf die Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Universität Rostock haben und sich in der dortigen Hochschullehre niederschlagen. Dabei geht es nicht nur um die angesprochenen Inhalte, sondern auch um das methodische Design der dortigen Lehre.

Die Entscheidung, wie mit den spannungsreichen Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Studium in der eigenen beruflichen Zukunft und bereits im Studium handelnd umgegangen wird, obliegt der mündigen Entscheidung der Studierenden. Die Hochschullehre und die Ausrichtung der Forschung kann nur Impulse geben, die im Widerspruch zur „Produktion von Untertanen“ (Kaiser 2021, 135) stehen. Das ist ein unabgeschlossenes Vorhaben.

## Literatur

- ADORNO**, Theodor, W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt/M., 1970, S. 92–109.
- BESSER**, Lea/Rau, Renate/Traum, Anne (2022). Objektiv-bedingungsbezogene Tätigkeitsanalysen an Schulen der beruflichen Bildung. Welche Arbeitsinhalte und Ausführungsbedingungen prägen die Tätigkeit von Berufsschullehrkräften? In Mühlport, Susann/Prodehl, Guido (Hg.): Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung im Lehrberuf multiprofessionelle Perspektiven. Lengerich, S. 53–67.
- BÜCHTER**, Karin (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 36. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter\\_bwpat36.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf) (Zugriff: 19.11.2019).
- ELSNER**, Martin/Kaiser, Franz (2013): Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders- „Kauffrau/-mann für Büro-management“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 25, 1–16. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/elsner\\_kaiser\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf) (Zugriff: 16.12.2017).

- HERKNER, Volkmar** (2010): Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung“ – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren. Bonn.
- HEYDORN, Heinz-Joachim** (1970). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
- HOPPE, Melanie/Riehle, Tamara/Leopold, Bengta** (2023): Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung. Ein Seminarkonzept zum Aufbau einer reflexiven Lehrer:innen-Grundhaltung. In: Klempin, Christiane u.a. (Hg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch-phasenübergreifend-interdisziplinär. Potsdam (im Erscheinen).
- HORKHEIMER, Max** (1952). Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede an der Universität Frankfurt/M. 1952. In: ders. (1981): Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930–1972. Herausgegeben von Werner Brede. Frankfurt/M., S. 163–172.
- HUMBOLDT, Wilhelm von** (1809). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. In: Ders. (1964), Werke in fünf Bänden, Band IV. Darmstadt, S. 168–173.
- KAISER, Franz** (2016): Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In: Ragutt, Frank/Kaiser, Franz (Hg.): Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf. Paderborn, S. 181–197.
- KAISER, Franz** (2020): „Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte“ – Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums. In: Jahn, Robert/Seltrecht, Astrid/Götzl, Mathias (Hg.): Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Ansätze. Bielefeld, S. 69–90.
- KAISER, Franz** (2021): Berufliche Bildung ohne Ermächtigung zum Widerspruch ist Produktion von Untertanen. Zur kritischen Selbstreflexion im Kontext beruflicher Lehrkräftebildung. In: Marose, Monika/Schütze, Katja (Hg.): Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation. Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung, Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 20, Münster, S. 135–150.
- KAISER, Franz** (Hg.) (2022): Näherungen an die Berufsbildung in Finnland. Ein Reader aus studentischen Einblicken in eine andere Bildungskultur. Rostock. Online: [https://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok\\_document\\_0000018939](https://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok_document_0000018939) (Zugriff 3.2.2024).
- KAISER, Franz/Ketschau, Thilo** (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In Wittmann, Evelin/Frommberger, Dietmar/Weyland, Ulrike (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen, S. 13–29.
- KALISCH, Claudia/Kaiser, Franz** (Hg.) (2019): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld.
- KLÖDEN, Klöden, Karl Friedrich von** (1911): Jugenderinnerungen. Leipzig. Online: <https://digital.zlb.de/viewer/resolve?urn=urn:nbn:de:kobv:109-1-15482519> (Zugriff 12.12.2023).

- KMK** (2008): Neue Prüfungsinhalte im Fach Wirtschafts- und Sozialkunde. Themenkatalog der KMK grundlegend überarbeitet, Stand: Juni 2008 Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_05\\_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufschule\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufschule_01.pdf) (Zugriff: 2.2.2023).
- KONEFFKE**, Gernot (1986): Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Bd.1. Baltmannsweiler, S. 189–196.
- KUTSCHA**, Günther (2008): Arbeit und Beruf: Verberuflichung der Arbeit aus evolutionsgeschichtlicher Sicht mit Bezug auf die Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens. Essen. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:465-20100114-084708-1> (Zugriff: 8.8.2019).
- LARISCH**, Cathleen/Kaiser, Franz (2023): Nur ein stabiler Korb kann reife Äpfel sammeln – Achtsamkeit als wertvoller Teil der Reflexionsfähigkeit und ihre Verankerung in der Lehrkräftebildung. In: Klempin, Christiane u.a. (Hg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirischphasenübergreifend-interdisziplinär. Potsdam (im Erscheinen).
- LEMPERT**, Wolfgang (1974): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- NEG**, Oskar (2020): Politische Philosophie des Gemeinsinns. Bd.2, Moral und Gesellschaft: Immanuel Kant. Düsseldorf/Göttingen.
- RIEHLE**, Tamara (2020): Welche informatischen Kenntnisse oder Kompetenzen brauchen Fachkräfte in der gewerblich-technischen Domäne im Zeitalter der Digitalisierung? In: Vollmer, Thomas u.a. (Hg.): Digitalisierung mit Arbeit und Berufsbildung nachhaltig gestalten. Bielefeld, S. 195–205.
- RÜTZEL**, Josef/Schapfel, Franz (Hg.) (1997): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungsarbeit und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI), Alsbach.
- SIEMSEN**, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.
- STRATMANN**, Karlwilhelm/Schlösser, Manfred (1990): Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt/M.
- TRAUM**, Anne/Ziegler, Uta/Kaiser, Franz (2021): Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. Rostock. Online: [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002911](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002911) (Zugriff: 30.3.2023).
- ZABECK**, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

## University On-Site: Service Learning, Employability, and the Sustainable Development of Rural Regions

*Abstract: Even at universities with a strong international relations and many students from abroad, a large proportion of students come from the surrounding city or region, and many of them hope to stay in the region after graduation. To find employment, it is essential for these graduates to have knowledge of and experience with the local labour market. This is particularly the case in rural regions with comparatively weak labour markets. Furthermore, in rural peripheral regions, there is often a lack of individuals who can promote democratic culture. When students become active as democracy promoters, proximity to a university can be a way to solve this problem. By enhancing the employability of students, university projects can also contribute to sustainable rural development. Knowledge about ecological relationships and ideas for ecological growth can thus be kept in the region. The University of Greifswald in Germany is a prime example of a rural university in a peripheral region. Through Service Learning arrangements, students of political science and education not only gain an understanding of rural development policy and the value of teaching as a social service, but also participate in development initiatives in a rural community in the region. The paper highlights the concept of Service Learning and how it can be applied to rural regions, providing suggestions for incorporating regional specifics into course planning. The project is part of the lighthouse “Social Village Development” programme of the German Federal Office for Agriculture and Food (2016–2019).*

### Introduction

From its inception, the university has been closely tied to public responsibility (e.g., Jongbloed et al. 2008, 304–308). This responsibility encompasses academic research (to address public needs and to generate knowledge to solve societal problems), teaching (to educate future generations), and service (to provide human resources for social demands). Today, higher education institutions are

innovatively linking social responsibility and academic teaching through collaboration with civil society actors. These approaches aim to motivate students to engage in social commitment and create win-win-situations for all stakeholders. They provide ideas and personnel for social demands and challenges while also offering content for academic teaching and learning (Netzwerk Lernen durch Engagement 2013, cf. Heller 2016). Furthermore, students can improve their employability through practical work.

The concept of service learning has been discussed in higher education didactics for almost 20 years as a means of linking academic teaching with practical experience. In the first part of this paper, an overview of this approach is given. While the concept has so far been discussed mainly in an urban setting, the second part of the paper presents an adapted version for the rural development sector. The third part of the paper provides a brief description of the “University On-Site” project as an example of project-based learning in rural areas. The conclusion discusses possible implications of this type of project for rural development.

## Service Learning in Higher Education

Academic education takes place in a “protected space”. However, in order to prepare students for work life, universities should provide application-oriented teaching-learning-arrangements and expose students to practical challenges. Service learning, which combines academic teaching and social commitment (service), offers project-based teaching-learning methods. Students attend a seminar at the university and then apply their acquired knowledge in practical settings. The content of theoretical background and practical application should be balanced (Heller, 2016). The idea is to use academic resources such as students, faculty, staff, and time, tailored to meet community needs, and to “educat[e] students for a life as responsible citizens” (Bringle/Hatcher 1996, 221). Unlike other forms of experiential teaching, such as internships or field education, Service Learning involves a “balance between learning goals and service outcomes” (Furco 1996, 3) with equal benefits for the provider and the recipient. Bringle and Hatcher (1996, 222) define:

“We view service learning as a credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility.”

The success of Service Learning arrangements depends on several factors. Firstly, students rely on Service Learning opportunities provided by the faculty, and there is a need for “academic credit related to service activities” (Bingle/Hatcher 1996, 231) in the form of credit points or grades. Secondly, the success of Service Learning also depends on the active participation of the students. To encourage student engagement, the integration of Service Learning courses into the regular study program with academic credits is advantageous. Thirdly, the involvement of the community in Service Learning arrangements is essential. As Bringle and Hatcher (1996, 234–235) point out, “building [...] partnerships is a matter of time and commitment of resources”. This is particularly true in the early stages of the project when the heads of the community and the faculty first establish contact, but it is also important throughout the project when faculty and students engage with new stakeholders in the community.

Numerous studies have highlighted the positive impact of Service Learning on student success. For example, Astin et al. (2000) demonstrate that participation in Service Learning can improve academic performance, commitment, self-efficacy, leadership skills, and the likelihood of pursuing a career in the service field. Notably, the study emphasizes the importance of incorporating reflective practices in the classroom, such as feedback from faculty and peer-to-peer discussions. Furthermore, connecting practical experiences to course materials is crucial for achieving the greatest benefits (Astin et al. 2000, 5). Theoretical framing and analytic reflection are also essential prerequisites for successful academic teaching.

## **Service Learning in (Remote) Rural Areas**

Bringle and Hatcher (1996, 221) define Service Learning as “connecting theory to practice in order to meet challenging social problems, particularly those faced by universities in urban settings” in their highly-cited article. However, our project team at University of Greifswald proposes that universities in rural and remote areas must also connect theory to practice to address the unique issues facing such regions, such as demographic changes and the need to adapt social infrastructure accordingly. In these areas, publicly-funded universities are recognized as key drivers of economic development, generating innovations and cultivating a highly-skilled workforce for the region.

The University of Greifswald, located in the northeastern part of Germany within Western Pomerania and surrounded by rural spaces, is actively engaged in researching remote rural areas across all faculties. The university’s research con-

sortium “Think Rural!” serves as a communication platform for these researchers and adopts the following approach:

“Remote rural areas are usually characterized by a comparatively low population density, a relatively poor infrastructure and a rural way of life, shown by the type of employment and mobility. Although peripheral rural areas have seen positive developments (e.g. in the development of tourism) and undoubtedly have substantial functional potential, the challenges of the recent past, which have been caused by the demand to provide comprehensive public services for a small population, have become a focus for various disciplines” (University of Greifswald 2017).

This scenario creates an ideal opportunity for Service Learning: the faculty possesses academic knowledge of rural regions from various disciplinary perspectives, while the need for public services creates a practical avenue for student engagement. Such services provided by both students and faculty members can have a positive impact on rural development and serve as a bridge between academic research and teaching. This arrangement offers a valuable platform for students to gain practical experience, enhancing their employability, especially for those who plan to work in rural areas in the field of rural development.

### **The Project “University on-Site”: Funding and Background**

Rural development policy serves as a key example of multilevel governance. In Germany, the European Common Agricultural Policy’s second pillar, which focuses on rural development, is implemented on a regional level by the German *Länder*. Despite this regional approach, the programs for rural development vary significantly, highlighting the *Länder*’s extensive role in shaping the policy landscape (Ewert 2016). At the national level, the federal government primarily acts through the initiation and support of specific programs, idea contests, and the creation of competence clusters (Kirschke/Häger 2016, 10). The “University On-Site” project is funded by one such national program, the “Social Village Development” model and demonstration projects, which is administrated by the Federal Office for Agriculture and Food. The program is “intended to develop innovative, future-oriented strategies and solution concepts for specific issues, to verify their practicability and to promote them throughout the country” (FMFA 2017). The project on which this article is based is one of thirteen projects in Germany contributing to the development of such strategies.

The aim of the project is to foster a mutually beneficial partnership between academic education and the social life of a rural village. The project team is working with the municipality of Weitenhagen as primary partner, to address typical

challenges faced by rural regions, such as the loss of community space like village pubs and stores. Located only 30 minutes by bike from the university town of Greifswald, Weitenhagen is an ideal project partner. During the development and application stage, the partners established a working group consisting of the new mayor of Weitenhagen, the head of the local committee for culture and leisure activities, several other active stakeholders from the village, and the project team from the University Greifswald. Thus, the project was closely connected to local networks, and we were able to integrate the needs of the community into the project application. Together with local politicians, we developed ideas for intergenerational education schemes for the village, such as a nature trail and projects on the cultural landscape, as well as traditional handicraft workshops. The project's main objective is to integrate two social science programs into these education schemes. In Service Learning arrangements, courses for students of pedagogy and political science are closely connected to the initiatives in the municipality. Students come into contact with the community in different ways (interviews, participating, observation etc.), discover the social demands and challenges, and have to further develop and implement the education schemes in the village. In doing so, they get to know the particular challenges of rural social life, social structures in villages, and political approaches for rural development. While the students of pedagogy are thereby prepared to work as teachers in rural regions, the employability of political science students is improved with regard to future jobs in the rural development policy field.

The background of the project, its financial support, and the administrative requirements open up another, more general dimension of working with practitioners in academic teaching and improving students' employability. In university courses of the Unit "Rural Sustainability", students learn about project application, management strategies, and administration skills (such as financing services in the village). Since career entry after graduation is often project-related, participation in the courses provides practical preparation for the labour market in this respect as well.

### **Course "Politics of Sustainable Development of Rural Areas" as an example of Service Learning**

As outlined above, the challenges faced by remote rural areas are considered as a suitable field for Service Learning. In the development policy for such regions and its "livelihoods perspectives", sustainability is a central term (Scoones 2009). Therefore, the author and other project leaders have developed a course on the politics of sustainability and sustainable rural development. The course is mainly

addressed to students of political science, but is open to students from other disciplines as well. Sustainability, with its three pillars of ecological, social, and economic development, creates the theoretical framework of the course. Table 1 presents the course schedule.

Topic	Form
Introduction	Lecture
The Term Sustainability	Discussion of scientific text
Dimensions and Indicators of Sustainability	Discussion of scientific text
Sustainable Development of Rural Regions	Discussion of scientific text
The Politics of Rural Development in the Joint-Decision-Trap	Discussion of scientific text
The LEADER Program Approach	Presentation/discussion with practitioners
Academic Projects on Sustainable Rural Development	Bicycle excursion/discussion with practitioners
Multiple Houses – Service-Provider in Remote Rural Areas	Bus excursion/discussion with practitioners
Service Projects	Project work (3 weeks)
Project Presentations	Presentations

**Tab. 1 Schedule Politics of Sustainable Development of Rural Areas**

In the first five weeks, the students discussed scientific analyses on sustainable rural development. The texts and discussions presented the theoretical and analytic frame of the course, defining the main concepts (sustainability, rurality, rural development) and the factors that influence success. In the next part, the project team invited practitioners to the course and went on two excursions in order to gain further understanding of course content and a broader appreciation of the discipline. The practitioners included two managers from different LEADER+ local action groups, project teams of academic projects for rural development, and the operators of so-called “multiple houses”. LEADER, a French acronym for *Liaison entre actions de développement de l'économie rurale* (“Links between actions for the development of the rural economy”), is part of the second pillar of the European Common Agricultural Policy and is managed by local action groups. One flagship project of LEADER in the region is five multiple houses that provide daily varying services such as physical therapy, physician, hairdresser, village shop, etc., and a public space for the rural population. Part of the seminar included an excursion to these houses. Another excursion led to aca-

dem projects like the Greifswald Agricultural Initiative where scientists from the university advise farmers on sustainable farming and biodiversity protection.

In the third part of the project, students developed their own ideas for services contributing to sustainable rural development. In one project, the students developed a questionnaire for Weitenhagen to understand the rural people's needs, as well as their social and political attitudes. The results are expected to provide a database for community activities coordinated through local self-administration. Another project developed a concept for sustainable energy supply for public buildings in rural areas. It combined the practical experiences from the excursion to the multiple houses with the demands of many communities to build and operate social spaces in the village. A third project developed the idea of intergenerational cooking in the village, combining the ecological, social, and economic dimensions of sustainability with the distribution of old knowledge on crops and their preparation.

While the first project was developed to identify community needs, the other two were created to enhance students' sense of civic responsibility. The reflection on the service activity took place in class, where students presented their project ideas and progress, followed by a discussion of the problems that emerged during the execution. In all three projects, students had to acquire new project partners and come into contact with local networks in the community. In the reflections, one main field of discussions was the challenges concerning the initiation of these contacts and the integration of the local networks into the projects.<sup>1</sup>

## Conclusion: The University and the Region Surrounding It

Given the guiding principle of a cosmopolitan university embedded in the worldwide research community and driven by international teachers and students, a university with strong local and regional ties in rural areas may seem parochial. However, the internationalization and regional, rural entrenchment are two sides of the same coin. Rural development and related aspects are of utmost importance for the future, also in Western European countries. This is where it becomes apparent whether the state is able to create equal living conditions for all citizens. The challenges and problem-solving approaches in this

---

1 Challenges and constellations like these open interesting possibilities for theoretical reflections and project management discussions and are to some extent a crucial pillar of Service Learning.

area require international cooperation just like other important areas of human development.

In recent years, academic research on peripheral rural regions has gained importance and has created worldwide research networks (e.g. Dünkel et al. 2014). This academic knowledge forms the basis for Service Learning arrangements not only in political and education sciences but also in other fields. Students who come from, or would like to stay in, rural and remote areas are a crucial source for democratic and sustainable rural development. In Service Learning projects, they can apply this knowledge to their future working environment, thereby enhancing their employability and the human capital basis of the region. As Astin et al. (2000) have shown, the participation in Service Learning projects has a strong impact on students' decision to work in the field of activity. Projects that meet the needs of the rural communities help ensure the future labor force in the crucial fields of rural development.

In political science, the question of the uniqueness of rural areas is linked to many policy fields. This is obvious in the case of agricultural and rural development policy or also of environmental policy (nature capital of less populated areas), health and education policy (maintenance of public services in shrinking regions) or migration policy, to name but a few. On the political level, rural regions also have special features, for example in the area of political culture. For the development of rural areas, a transfer of knowledge from academic research to these regions is necessary, for which the universities in these regions are particularly suited.

The University of Greifswald and the project "University on-Site" is an example of how regional characteristics of a university region can be taken into account in academic teaching. This shows that service learning is not limited to social challenges in urban environments, but is also applicable in other regional contexts. Since the university has a public responsibility, it is likely that research projects on regional challenges will be carried out. Service Learning offers an excellent opportunity to integrate these research results into academic teaching, to address social demands of the region in a practical way and to improve students' employability.

Service Learning arrangements are an appropriate method for transferring knowledge in this context. It requires the willingness of faculty to develop Service Learning courses. However, if the university is serious about being a driver of regional development and providing practice-oriented academic teaching, working with practitioners through Service Learning can be a fruitful approach.

## Literature

- ASTIN**, Alexander W. et al. (2000): How Service Learning Affects Students. In: Higher Education. Paper 144. Online: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144> (Zugriff: 12.9.2023).
- BRINGLE**, Robert G./Hatcher, Julie A. (1996): Implementing Service Learning in Higher Education. In: The Journal of Higher Education 02/1996, S. 221–239.
- DÜNKEL**, Frieder/Herbst, Michael/Schlegel, Thomas (Hg.) (2014): Think Rural! Dynamiken des Wandels in peripheren ländlichen Räumen und ihre Implikationen für die Daseinsvorsorge. Wiesbaden.
- EWERT**, Stefan (2016): Landwirtschaftspolitik und die Entwicklung des ländlichen Raums – neue Felder der Politik der Bundesländer. In: Hildebrandt, Achim/Wolf, Frieder (Hg.): Die Politik der Bundesländer: Zwischen Föderalismusreform und Schuldenbremse. Wiesbaden, S. 233–257.
- FMFA** Federal Ministry of Food and Agriculture (2017): Support: Federal Rural Development Scheme. Online: [http://www.bmel.de/EN/RuralAreas/\\_Texte/BULE.html?nn=313232](http://www.bmel.de/EN/RuralAreas/_Texte/BULE.html?nn=313232) (Zugriff: 31.7.2017).
- FURCO**, Andrew (1996): Service-Learning: A balanced Approach to Experiential Education. In: Expanding Boundaries: Service and Learning, S. 2–6.
- HELLER**, Anne (2016): LehrerInnenbildung im ländlichen Raum – Potenziale unserer regionalen Bildungslandschaft am Beispiel des UNIDorfes Ducherow sowie der Forschungswerkstatt Service Learning. In: Herbst, Michael/Düinkel, Frieder/Stahl, Benjamin (Hg.): Daseinsvorsorge und Gemeinwesen im ländlichen Raum. Wiesbaden, S. 117–126.
- HOCHSCHULNETZWERK** Bildung durch Verantwortung (2013): Memorandum. Gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen. Online: <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2022/01/Memorandum-HBdV-2021.pdf> (Zugriff: 11.9.2023).
- JONGBLOED**, Ben/Enders, Jürgen/Salerno, Carlo (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. In: Higher Education, 56, 03/2008, S. 303–324. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9128-2> (Zugriff: 11.9.2023).
- KIRSCHKE**, Dieter/Häger, Astrid (2016): Von der Agrarpolitik zur Politik für den ländlichen Raum? In: Berichte über Landwirtschaft-Zeitschrift für Agrarpolitik und Landwirtschaft 94, 01/2016, S. 1–21. Online: <https://buel.bmel.de/index.php/buel/article/view/106> (Zugriff: 11.9.2023).
- SCOONES**, Ian (2009): Livelihoods perspectives and rural development. In: The Journal of Peasant Studies 36, 01/2009, S. 171–196. Online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03066150902820503> (Zugriff: 11.9.2023).

**UNIVERSITY** of Greifswald (2017): Research Consort „Think Rural!“. Scientific Approach. Online: <https://www.uni-greifswald.de/en/research/research-profile/research-projects/research-consort-think-rural/scientific-approach/> (Zugriff: 3.9.2022).



---

## Autorinnen und Autoren

- BICHELER**, Joachim, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Demokratiepädagogik und das BMBF-Verbundprojekt „Schulentwicklung: Digital – Demokratisch/Digitales Schulberatungs-Netz Radikalisierungsprävention“ am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock. Kontakt: joachim.bicheler@uni-rostock.de
- DIETRICH**, Andreas, Prof. Dr., Professor für Wirtschafts- und Gründungspädagogik am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock. Kontakt: andreas.dietrich@uni-rostock.de
- EWERT**, Stefan, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Greifswald. Kontakt: stefan.ewert@uni-greifswald.de
- HEINRICH**, Gudrun, Dr., Leiterin der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock. Kontakt: gudrun.heinrich@uni-rostock.de
- HELM**, Jutta, Prof. Dr., Professorin für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Hilfen zur Erziehung am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung der Hochschule Neubrandenburg. Kontakt: helm@hs-nb.de
- KAISER**, Franz, Prof. Dr., Professor für Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock. Kontakt: franz.kaiser@uni-rostock.de
- KLAGER**, Christian, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Philosophie und Philosophiedidaktik am Institut für Philosophie der Universität Rostock. Kontakt: christian.klager@uni-rostock.de
- KRÜGER**, Christine, Prof. Dr., Professorin für Sozialwissenschaften/Qualitative Sozialforschung am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung der Hochschule Neubrandenburg. Kontakt: ckrueger@hs-nb.de
- LEISTIKOW**, Christian, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock. Kontakt: christian.leistikow@uni-rostock.de

- PLESSOW**, Oliver, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Geschichte am Historischen Institut der Universität Rostock. Kontakt: [oliver.plessow@uni-rostock.de](mailto:oliver.plessow@uni-rostock.de)
- SCHWERTFEGER**, Anja, Dr., Vertretungsprofessur für Sozialpädagogik und ihre Didaktik an der Hochschule Neubrandenburg. Kontakt: [schwertfeger@hs-nb.de](mailto:schwertfeger@hs-nb.de)
- STRÖSSNER**, Josephina, Doktorandin an der Universität Mozarteum Salzburg zu Musikkulturen in der doppelten Transformationsgesellschaft. Zur Rolle ostpreußischer Vertriebener in Deutschland 1943 bis 1961. Kontakt: [josephina\\_rita.stroessner@stud.moz.ac.at](mailto:josephina_rita.stroessner@stud.moz.ac.at)
- WASSERLOOS**, Yvonne, Prof. Dr., Professorin für Musikwissenschaft am Department für Musikwissenschaft der Universität Mozarteum Salzburg. Kontakt: [yvonne.wasserloos@moz.ac.at](mailto:yvonne.wasserloos@moz.ac.at)
- WÉBER**, Júlia, Prof. Dr., Professorin für Migrationsgesellschaft und Demokratiepädagogik am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung der Hochschule Neubrandenburg. Kontakt: [jweber@hs-nb.de](mailto:jweber@hs-nb.de)
- WEISS**, Alexander, Prof. Dr., Professor für Politische Theorie und Ideengeschichte am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock. Kontakt: [alexander.weiss@uni-rostock.de](mailto:alexander.weiss@uni-rostock.de)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

...ein Begriff für politische Bildung

DAS STANDARDWERK

FÜR DIE DEMOKRATIEPÄDAGOGIK

Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann,  
Dirk Lange, Volker Reinhardt, Anne Seifert (Hg.)

# HANDBUCH DEMOKRATIE- PÄDAGOGIK

dehuc  
PÄDAGOGIK



hrsg. von Wolfgang Beutel, Markus Gloe,  
Gerhard Himmelmann, Dirk Lange,  
Volker Reinhardt und Anne Seifert  
ISBN 978-3-95414-185-2, 804 S., € 59,90  
PDF: ISBN 978-3-95414-186-9, € 58,99



Das Handbuch informiert umfassend zur Demokratiepädagogik, ihren Arbeitsfeldern, ihrer Wirkung und Geschichte sowie zum aktuellen Forschungsstand. Wer hier fundiert mitreden möchte, findet in diesem Standardwerk Informationen und Argumente. Das Handbuch gehört in jede erziehungswissenschaftliche sowie schulpädagogische Bibliothek.

Fast 70 Autor\*innen tragen zu diesem Standardwerk bei, das in keiner erziehungswissenschaftlichen oder schulpädagogischen Bibliothek fehlen sollte. Auch in der Lehramtsausbildung ist dieses Handbuch ein unverzichtbarer Bestandteil.

## Die Herausgeber\*innen

**Dr. Wolfgang Beutel**, Institut für Didaktik der Demokratie und Institut für Politikwissenschaft, Leibniz Universität Hannover

**Prof. Dr. Markus Gloe**, Geschwister-Scholl-Institut der Ludwig-Maximilians-Universität München

**Prof. (i. R.) Dr. Gerhard Himmelmann**, Institut für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig

**Prof. Dr. Dirk Lange**, Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien und Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover

**Prof. Dr. Volker Reinhardt**, Direktor des Instituts für Geschichts- und Politikwissenschaft, PH Freiburg

**Dr. Anne Seifert**, Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung, Goethe-Universität Frankfurt



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

...ein Begriff für politische Bildung

DEMOKRATIEPÄDAGOGIK &

DEMOKRATIEBILDUNG



hrsg. von Silvia-Iris Beutel und Christiane Ruberg  
Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung  
ISBN 978-3-95414-203-3, 232 S., € 28,00  
PDF: ISBN 978-3-95414-204-0, € 27,99



## Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie

Krieg in Europa, Covid-Pandemie und Klimawandel. Die Ungewissheit unserer Zeit erfordert pädagogische Lösungsansätze. Doch wie können Schule und Demokratiepädagogik mit den Kindern und Jugendlichen resilienzstärkende Zukunftsperspektiven entwickeln? Der Band thematisiert Lösungsansätze aus Schulpädagogik, Didaktik, Sozialisationsforschung, Bildungsphilosophie und politischer Bildung sowie von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung

### Die Herausgeberinnen

**Dr. phil. habil. Silvia-Iris Beutel**, Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung an der TU Dortmund. Mitglied in der Auswahljury des Deutschen Schulpreises und Gründungsmitglied im „Initiativzentrum für politische Bildung und kommunale Demokratie“ (IZBD).

**Dr. phil. Christiane Ruberg**, Akademische Rätin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der TU Dortmund. Lehrer\*innenprofessionalität und Lehrer\*innenbildung, Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und digitale Schulentwicklung.



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

...ein Begriff für politische Bildung

POLITISCHE BILDUNG



Wie lässt sich Demokratiebildung in der Schule gestalten? Welche Inhalte und Kompetenzen sind dabei zu vermitteln? Diesen Fragen nehmen sich Autor\*innen verschiedener Disziplinen an und geben Einblick in vielfältige Ansätze der Demokratiebildung.

hrsg. von Helmar Schöne und Gordon Carmele  
Reihe „Politik unterrichten“  
ISBN 978-3-7344-1596-8, 216 S., € 21,90  
PDF: ISBN 978-3-7566-1596-4, € 20,99



Was passiert mit politischer Bildung und den Formen der Partizipation, wenn sich die Demokratie, in der sie und für die sie wirken, rasant verändert?

Eine Standortbestimmung für eine politische Bildung, die politische Teilhabe stärken will.

hrsg. von Sabine Achour und Thomas Gill  
Reihe „Politik und Bildung“  
ISBN 978-3-7344-1542-5, 288 S., € 42,00  
PDF: ISBN 978-3-7566-1542-1, € 41,99



[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



Hochschulen und Schulen sind als Orte demokratischer Bildung in besonderem Maße gefordert, den gesellschaftlichen Wandel kritisch in den Blick zu nehmen, Chancen und Herausforderungen der Förderung von Demokratie zu analysieren und sich auf breiter Ebene für eine Stärkung von demokratischer Bildung einzusetzen.

Der vorliegende Band vereint erziehungs- und sozialwissenschaftliche, medien-, kultur- und musikwissenschaftliche Perspektiven auf demokratische Bildung in Schule und Hochschule. Die zehn Beiträge von Wissenschaftler:innen der lehrerbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern gehen auf eine gemeinsame landesweite Ringvorlesung des Netzwerkes Bildung und Demokratie zurück.

### **Die Herausgeber/-innen**

Joachim Bicheler, M.A., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Demokratiepädagogik und das BMBF-Projekt „Schulentwicklung“ am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock.

Dr. Gudrun Heinrich arbeitet als Leiterin der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaftender Universität Rostock.

Dr. Yvonne Wasserloos ist Professorin für Musikwissenschaft am Department für Musikwissenschaft der Universität Mozarteum Salzburg.

Dr. Júlia Wéber ist Professorin für Migrationsgesellschaft und Demokratiepädagogik am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung der Hochschule Neubrandenburg.

**ISBN 978-3-7344-1633-0**



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**