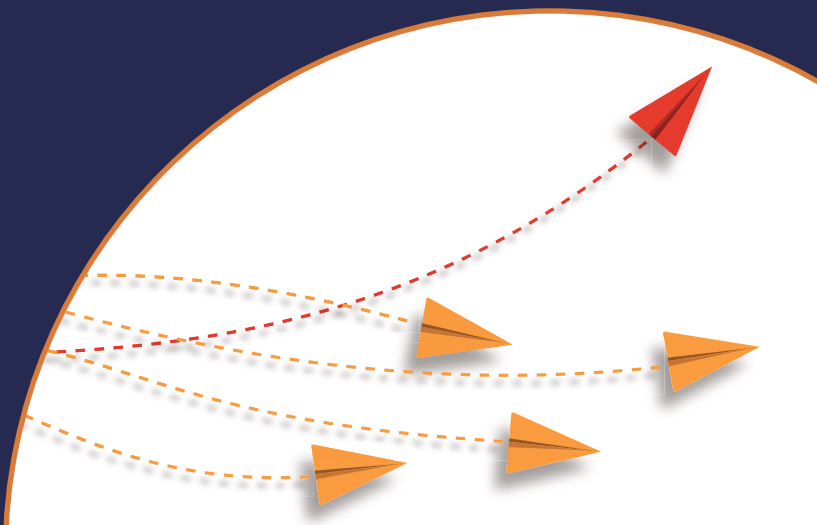


Herausgegeben von  
Manuel Hermes  
Asja Lengler  
Nina Meister  
Marcell Saß

# Lehrkräftebildung im Wandel

Gesellschaftliche Herausforderungen  
als Querschnittsthemen in der  
Lehrkräftebildung



Manuel Hermes | Asja Lengler |  
Nina Meister | Marcell Saß (Hrsg.)  
Lehrkräftebildung im Wandel



Manuel Hermes | Asja Lengler | Nina Meister | Marcell Saß (Hrsg.)

# Lehrkräftebildung im Wandel

Große gesellschaftliche Herausforderungen als  
Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung

Tectum Verlag



Diese Publikation wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1804 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Manuel Hermes | Asja Lengler | Nina Meister | Marcell Saß (Hrsg.)  
Lehrkräftebildung im Wandel  
Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen  
in der Lehrkräftebildung

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden  
2025 ISBN 978-3-8288-4984-6  
ePDF 978-3-8288-5126-9

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783828851269>

Umschlagabbildung: # 400877945 von lukbar |  
<https://stock.adobe.com>



Onlineversion

Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung  
bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet  
[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

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



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung  
– Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

# Inhalt

## Vorwort VII

Manuel Hermes und Marcell Saß

- 1 | Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen (in) der Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme und grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt *ProPraxis*** 1

Daria Hejwosz-Gromkowska and  
Dobrochna Hildebrandt-Wypych

- 2 | Socialisation, Gender Roles and Hidden Curriculum in the Textbooks – the Case from Poland** 41

Daniel Losch

- 3 | »Alle modellieren textuell.« Ein Zugang zur informatischen Bildung für alle Lehramtsstudierenden** 53

Sebastian Wendland

- 4 | Design Thinking für Problemstellungen von Bildungspersonal – Theorie, Sprint-Workshop und Reflexion** 69

Gordon S. Mikoski

- 5 | Educating for Democracy 3.0: Pedagogies of Dialectical Imagination in the Arts and Sciences** 85

Peter große Prues

- 6 | Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe.**  
Empirische Einblicke in Subjektive Theorien von Lehrkräften 105

Ysette Weiss und Rainer Kaenders

- 7 | Wem nützt Emils Friday for future?**  
Interessenbasierte Analyse von Unterrichtsmaterialien 127

Helge Kminek

- 8 | About a Metatheory of Education for Sustainable Development as a Cross-cutting Issue of Teacher Education** 149

Hanna Fischer, Mareike Krause und Ella Wissenbach

- 9 | Sprachgeschichte digital – Implementierung von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch** 171

Meike Hartmann, Paula Damm und Manuel Hermes

- 10 | Sexualisierte Gewalt in sportiven Vermittlungskontexten. Ein kooperatives Lehrprojekt zur fachreflexiven Professionalisierung von Sportlehrkräften** 189

Katharina Gimbel und Ulrike Buchmann

- 11 | Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen bildungstheoretisch denken: Wie lassen sich latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen über ästhetische Zugänge professionsbezogen in der Lehrkräftebildung in Aufklärung bringen?** 213

Marcell Saß

- 12 | Ausblick: ... ein Marburg-Modul auch für das Lehramtsstudium? Von den Querschnittsthemen zur Transversallehre** 235

- Autorenverzeichnis 239

## Vorwort

Querschnittsthemen – dieser schillernde, viel und bisweilen auch wenig sagende Begriff hat Konjunktur in den konzeptionellen, politischen und praktischen Diskussionen um die Lehrkräftebildung. Mit diesem Begriff, aber auch mit Vorstellungen von Future Skills, 21st Century Skills, Zukunftskompetenzen u. a., die Studierende (nicht nur im Lehramtsstudium) erwerben sollen, wird mit zunehmender Dringlichkeit diskutiert und angeregt, wie auf die aktuellen fundamentalen und als krisenhaft empfundenen Veränderungen und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts reagiert werden kann. Die Klimakrise, Herausforderungen der Migrationsgesellschaft, die Spannungen einer Kultur der Digitalität, erhebliche Gefährdungen von Demokratie und nicht zuletzt die bedrückende Frage von Krieg und Frieden sind dabei nur einige der großen gesellschaftlichen Herausforderungen, die auf vielschichtige Probleme verweisen, von denen Gesellschaften global betroffen sind. Entsprechend naheliegend erscheint es da, Schüler:innen bereits in der Schule quer durch alle Schulfächer auf ebenjene Herausforderungen adäquat vorbereiten und zukünftige Lehrkräfte im Studium entsprechend (aus-)bilden zu wollen. Damit ist aber über die wohlmeinende Absicht, der Schule (und damit den Lehrkräften wie den Schüler:innen) eine Schlüsselrolle bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen zuzuweisen, hinaus wenig Konkretes gesagt. Es stellen sich vielmehr am Beispiel der geforderten und geförderten Implementierung sogenannter Querschnittsthemen im Studium prinzipielle Fragen, die die Idee und das Profil einer (wissenschaftlichen) Lehrkräftebildung ebenso betreffen wie die Frage nach den Funktionen von Schule in einer spätmodernen Gesellschaft und in erheblichen Transformations-

prozessen: Wie könnte diese Implementierung konkret aussehen? Wo liegen Chancen, Risiken und gegebenenfalls auch Grenzen eines Querschnittsthemen-Ansatzes? Was sind vielversprechende Ansätze und bisherige Erfahrungen im Umgang damit?

Der vorliegende Band versammelt unter dem Titel *Lehrkräftebildung im Wandel. Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* Beiträge zu all diesen Fragen, die die Situation Deutschlands fokussieren, aber zudem eine europäische (Polen) und internationale Perspektive (USA) mit einspielen. Er ist entstanden aus der am 30.06. und 01.07.2023 veranstalteten Bilanzierungstagung *Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung? Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* des durch die *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* in den letzten Jahren geförderten Projekts *ProPraxis* der Philipps-Universität Marburg. Der Band liefert einen wichtigen Beitrag zum Diskurs um Querschnittsthemen, Future Skills und Zukunftskompetenzen, weil hier erstmals entsprechende Ansätze einer Theorie und Praxis der gegenwärtigen Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen in der Lehrkräftebildung öffentlich sichtbar zusammengeführt und vorgestellt werden. Die vielfältigen Beiträge zeigen das Potenzial einer multiperspektivischen Annäherung an das Themenfeld.

Der einleitende Beitrag von MANUEL HERMES und MARCELL SASS lokalisiert den Diskurs grundlagentheoretisch im Kontext der vom Wissenschaftsrat 2015 prominent eingebrachten Forderung einer notwendigen, multidisziplinären Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen, rekonstruiert die Genese des Begriffs im Rahmen von Theoriebildung, Förderformaten und Gesetzestexten und stellt Anforderungen an eine zukünftige Theorie von Querschnittsthemen vor, die auch machtheoretische Aspekte berücksichtigt. DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA und DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH analysieren sodann den Zusammenhang von Sozialisation und Genderrollen als »Hidden Curriculum« in Arbeitsbüchern und machen am Beispiel der polnischen Geschichte und der konkreten, in Schulbüchern zwischen 1991 und 2018 sich zeigenden Erzählung der Bewegung *Solidarność* nachdrücklich auf die Rolle von Frauen aufmerksam. DANIEL LOSCH greift aus anderer Perspektive die Frage nach Querschnittsthemen auf, indem er informatische Bildung als

große gesellschaftliche Herausforderung fokussiert. Einerseits werde das Fach Informatik vielerorts gestärkt, andererseits begegne man verstärkt der Forderung, informatische Elemente im Querschnitt aller Fächer zu implementieren. Das Beispiel der Bergischen Universität Wuppertal zeigt, wie im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* diese Perspektive weiterentwickelt wurde. SEBASTIAN WENDLAND erweitert die Debatte um Querschnittsthemen konzeptionell und methodisch, indem er Design Thinking als eine geeignete Perspektive einführt, Lehren und Lernen interdisziplinär im Querschnitt anhand großer gesellschaftlicher Herausforderungen zu organisieren. GORDON MIKOSKI aus Princeton fokussiert demgegenüber wiederum eine sehr konkrete, in den USA (aber ebenso in Europa) angesichts der bevorstehenden Wahlen virulente Herausforderung: die sichtbare Gefährdung von Demokratien. Sein Ansatz ist es, mithilfe der Rezeption der Vorschläge von John Dewey ganz im Sinne einer pragmatisch-pädagogischen Perspektive sich den Querschnittsthemen dialektisch-imaginativ zu nähern. Sehr gut schließt daran dann der Beitrag von PETER GROSSE PRUES an, der empirische Einblicke in Subjektive Theorien von Lehrkräften als Ausgangspunkt einer Reflexion von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe beschreibt. Das ermöglicht einen differenzierten Blick sowohl in das Demokratieverständnis von Lehrkräften als auch in deren Überlegungen zu Orten von Demokratiebildung in der Schule. In gewisser Weise schließt auch der Beitrag von YSETTE WEISS und RAINER KAENDERS zu den Unterrichtsmaterialien »Emils Friday for Future« hier an, werden doch darin ausgehend von einem zivilgesellschaftlichen Phänomen Grundfragen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Querschnittsthema anschaulich. HELGE KMINER ergänzt diese Ausführungen durch seine Überlegungen zu einer »Metatheory of Education for Sustainable Development as a Cross-cutting Issue of Teacher Education«, in denen er zeigt, dass Bildungsprozesse einen veritablen Beitrag zu einer Gestaltung offenkundiger aktueller Transformationsprozesse zu leisten vermögen. HANNA FISCHER, MAREIKE KRAUSE und ELLA WISSENBACH erweitern die bisherigen Überlegungen durch eine sprachgeschichtliche Perspektive aus dem Fach Deutsch, die konsequent die Digitalisierung als gesellschaftliche Herausforderung mitlaufen lässt und sich als prinzipieller Beitrag zum Zusammenhang von Fachlichkeit

und Querschnittsthemen lesen lässt. Mit dem Themenkomplex »Sexualisierte Gewalt in sportiven Vermittlungskontexten« rufen MEIKE HARTMANN, PAULA DAMM und MANUEL HERMES nicht nur eine andere Fachkultur, sondern zugleich eine große, in der Lehrkräftebildung bislang noch zu wenig beachtete gesellschaftliche Herausforderung auf. Daran anschließend geht es im Beitrag von KATHARINA GIMBEL und ULRIKE BUCHMANN um eine konsequent bildungstheoretische Perspektive auf gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthema. Es wird diskutiert, wie sich latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen in der Lehrkräftebildung über ästhetische Zugänge professionsbezogen in Aufklärung bringen lassen. Beschlossen wird der Sammelband dann mit einem kleinen Ausblick von MARCELL SASS auf ein aktuelles Projekt der Marburger Lehrkräftebildung, das die bisherigen Ergebnisse in den nächsten Jahren weiterführt: *Marburg Transversal Teaching*.

Wir danken allen Beitragenden, dass sie sich auf die Weite der Thematik so bereitwillig eingelassen haben und in ihren Texten zeigen, wie Wandel in der Lehrkräftebildung möglich ist und bereits geschieht. Sehr verbunden sind wir zudem allen Akteur:innen des Marburger Zentrums für Lehrkräftebildung unter der Geschäftsführung von Annette Huppert für die vielfältige Unterstützung sowohl bei der Bilanzierungstagung als auch bei der Umsetzung dieses Projekts. Prominent gefördert wurden Tagung und Publikation durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des BMBF. Der Tectum Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft unterstützte uns engagiert bei der Fertigstellung. Entstanden ist so ein lesenswerter Sammelband, der keinen Schlusspunkt hinter die Diskussionen um Querschnittsthemen und große gesellschaftliche Herausforderungen setzt, sondern einen Doppelpunkt: Denn – das zeigen die vielfältigen und anregenden Beiträge – die Frage, wie Lehrkräftebildung, wie Hochschulen *und* Schulen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts reagieren können, wird uns in den nächsten Jahren vermutlich intensiv beschäftigen. Daran wirken wir gern mit – mit diesem Sammelband, aber auch jeweils in unseren fachlichen Kontexten.

Marburg im Spätsommer 2024

Manuel Hermes, Asja Lengler,  
Nina Meister und Marcell Saß

# Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen (in) der Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme und grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt *ProPraxis*

Manuel Hermes und Marcell Saß

## Abstract

Der Begriff »Querschnittsthemen« ist in der gegenwärtigen Diskussion um Lehrkräftebildung sehr präsent und der Ansatz, zentrale gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme als »Querschnittsthemen« in der Lehrkräftebildung zu »verankern«, erscheint oft als naheliegende, rettende Lösung. Selbst in Gesetzestexten zur Lehrkräftebildung konnte der Begriff sich etablieren. Dabei hat der »Querschnittsthemen-Ansatz« ein nicht zu unterschätzendes Problem: Große Hoffnungen und drängende Erwartungen seitens Gesellschaft, Wirtschaft und Politik konfliktieren mitunter mit der Eigenlogik von Wissenschaft und einer grundlagentheoretisch noch wenig avancierten dezidierten Forschung zum »Querschnittsthemen-Ansatz«. Der vorliegende Beitrag versucht daher erstmalig, einen größeren Überblick über den Forschungsstand zu entwickeln und zentrale Herausforderungen einer Theorie der Querschnittsthemen herauszuarbeiten. Im Anschluss daran werden die Arbeit zu »Querschnittsthemen« im Rahmen des Marburger Projekts *ProPraxis* der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* dargestellt und mögliche Anforderungen an eine zukünftige Theorie der Querschnittsthemen entworfen.



## 1. Eine erste Bestandsaufnahme zur Diskussion um Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung<sup>1</sup>

In den letzten zwanzig Jahren hat sich ein schillernder Begriff in der Diskussion um die Lehrkräftebildung in Deutschland etabliert, der insbesondere in jüngerer Zeit Karriere gemacht hat: Querschnittsthemen. Diese Entwicklung lässt sich in vielen Bereichen beobachten, von denen hier einleitend vier skizziert werden: (1) die Trefferzahlen in der Literaturliteraturdatenbank des Fachportals Pädagogik, (2) die Popularität und Popularisierung des Begriffs im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, (3) die Arbeit von Akteur:innen der Lehrkräftebildung im Netzwerk Querschnittsthemen und (4) die Etablierung des Begriffs in Gesetzestexten zur Lehrkräftebildung. Im Anschluss daran wird in Kapitel 2 der Stand der Forschung dargestellt, um darauf aufbauend in Kapitel 3 Herausforderungen einer noch fehlenden Theorie von Querschnittsthemen zu beschreiben. Dem schließt sich in Kapitel 4 die exemplarische Betrachtung des Umgangs mit Querschnittsthemen in der Marburger Lehrkräftebildung an, um daran einige mögliche Anforderungen an eine zukünftige Theorie der Querschnittsthemen zu entwickeln. Am Ende werden in Kapitel 5 resümierende und abstrahierende Überlegungen angestellt und Perspektiven künftiger Forschung zu Querschnittsthemen beschrieben.

Zunächst soll aber die Karriere des Begriffs anhand der vier genannten Bereiche dargestellt werden:

### (1)

Über den Suchbegriff »querschnittsthem\*« ließen sich in der Literaturliteraturdatenbank des Fachportals Pädagogik folgende Trefferzahlen generieren:

---

1 Die folgenden Überlegungen haben ihren Ursprung in einer Arbeitsgruppe am Marburger Zentrum für Lehrkräftebildung, in der gemeinsam mit Johanna Brüggemann, Annette Huppert und Sven Page die Implementierung von Querschnittsthemen in die Curricula der Lehramtsstudiengänge vorangetrieben wurde. Ein besonderer Dank geht an Nina Meister, die den vorliegenden Text kritisch-konstruktiv kommentiert hat.

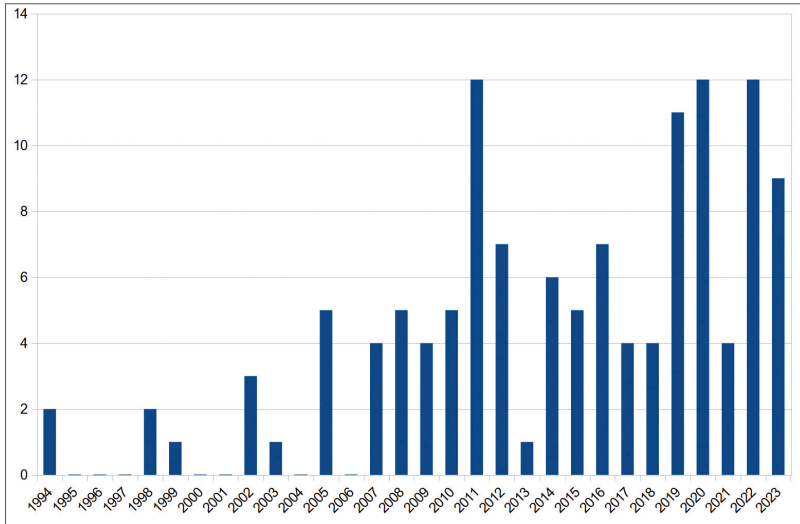


Abb. 1: Trefferzahlen für den Suchbegriff »querschnittsthema\*« in der Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik (Stand: 15.07.2024)

Entsprechend finden sich für die Zeit vor 1994 keine Einträge. Es lässt sich also eine erhebliche Zunahme an Schlagworttreffern ab 2005 konstatieren. Berücksichtigt werden muss dabei, dass die Datenbank nur anzeigen kann, was in ihr eingetragen wurde. Das Dunkelfeld mag also deutlich größer sein. Auch werden kleinere Publikationen wie etwa der Newsletter-Beitrag von Marie Reinhardt, Marcell Saß, Johanna Brüggemann, Martin Reinert und Manuel Hermes<sup>2</sup> und viele weitere eher programmatische oder konzeptionelle Beiträge unterhalb der wissenschaftlichen Ebene zum Thema nicht berücksichtigt. Außerdem sind in den Trefferzahlen auch Publikationen enthalten, die sich nicht auf den Diskurs zur Lehrkräftebildung beziehen. Dennoch scheint hier ein Trend deutlich zu werden, den es weiter zu beobachten und aktiv mit eigenen, vor allem wissenschaftlichen Beiträgen zu gestalten gilt.

2 Reinhardt, Marie et al. Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. Ein Kommentar. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 3/2022, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/nl\\_02\\_2022\\_3\\_kommentar.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_02_2022_3_kommentar.html) [15.07.2024].

(2)

Wesentlich zur Popularität und zur Popularisierung des Begriffs »Querschnittsthemen« dürfte die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) beigetragen haben. Dies spiegelt sich etwa in den Evaluationsberichten zur ersten und zweiten Förderphase der QLB wider. Insbesondere der Abschlussbericht zur Evaluation der ersten Förderphase legt einen Schwerpunkt auf das Thema und fokussiert dabei insbesondere »Heterogenität und Inklusion« als ein Querschnittsthema. Die Autor:innen befinden, die QLB habe »Wege eröffnet, Heterogenität und Inklusion konsequenter als Querschnittsthema zu verankern«, doch es sei noch »ein weiter Weg, bis tatsächlich alle Fächer davon profitieren werden«<sup>3</sup>. Bezüglich der zweiten Förderphase konstatieren sie, dass »insbesondere Querschnittsthemen überfakultäre Kooperationssettings anregen und beförderten«<sup>4</sup>. Außerdem sei »Digitalisierung« als Querschnittsthema zwar bereits in der ersten Förderphase etabliert gewesen, aber durch die zusätzliche Förderlinie stärker in den Fokus gerückt.<sup>5</sup>

Auch eine unveröffentlichte Auswertung der Zwischenberichte der 86 QLB-Projekte von 2020 durch Manuel Hermes zeigt, dass in 25 dieser Berichte explizit der Begriff »Querschnittsthema/Querschnittsthemen« (15 ×) und/oder ähnliche Formulierungen wie »Querschnittsaufgabe« (7 ×), »Querschnittsbereich/Querschnittsbereiche« (2 ×), »Querschnittliche Handlungsfelder« (1 ×), »Themenfelder im Querschnitt« (1 ×) und »Querschnittlicher Arbeitsbereich« (1 ×) verwendet werden.

Hinsichtlich der Benennung konkreter Themen als Querschnittsthemen lässt sich dabei ein eindeutiger Schwerpunkt beobachten: »Inklusion/Heterogenität« wird zwölfmal und »Digitalisierung« zehnmal als Querschnittsthema behandelt. Weit abgeschlagen finden sich noch »Deutsch als Zweitsprache«/»Deutsch als Fremdsprache« und »Sprachsensibles Lernen« mit jeweils zwei Erwähnungen. Ferner ließen sich folgende Einfachnennungen von Themenbereichen als Querschnittsthemen identifizieren:

3 Altrichter, Herbert et al. Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht. Berlin, 2020, S. XI, ebenso S. 67.

4 Durdel, Anja et al. Die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. Abschlussbericht der Programmevaluation. Hamburg, 2024, S. 96.

5 Ebd., S. 179–180.

»Praktika«, »Sprachbildung und Inklusion«, »Diagnostik«, »Nachhaltigkeit«, »integrative/kohärente Lehrkräftebildung«, »Vernetzung«, »Vielfalt und Inklusion«, »Theorie-Praxis-Verknüpfung«, »Vernetzung der drei Phasen«, »individuelle Weiterentwicklung der Studierenden durch Reflexion«, »Sprachausbildung«, »Politisch-gesellschaftliche Bildung«, »Medien« und »Einsatz digitaler Medien«.

(3)

Die Vernetzung von Akteur:innen aus den Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education vollzieht sich in unterschiedlichen Formaten. Unter anderem fand am 10.11.2021 eine Auftaktveranstaltung zur internen, digitalen Austauschplattform eben dieser Zentren und Schools statt. Dabei zeigte sich, dass großes Interesse auch am Austausch und an der Vernetzung zu Querschnittsthemen bestand. Daraufhin hat Manuel Hermes vom Zentrum für Lehrkräftebildung Marburg aus die Koordination dieser Vernetzung übernommen und ein Treffen mit Vertreter:innen der Zentren und Schools aus ganz Deutschland am 20.05.2022 organisiert. Nach dieser Auftaktveranstaltung kam es zu weiteren digitalen Treffen sowie zu Netzwerkwerktreffen bei den Bundeskongressen der Zentren und Schools (BUKO) 2022 in Heidelberg sowie 2023 in Münster. Seit dem BUKO 2023 wird das seitdem so genannte *Netzwerk Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* von Björn Bulizek und Manuel Hermes gemeinsam koordiniert und moderiert. Dabei liegt der Fokus auf (Good-)Practice-Beispielen. Flankiert wird diese – im Juli 2024 mit der *Hochschulperle* des Stifterverbandes prämierte<sup>6</sup> – Arbeit durch eine kleinere, aber sehr aktive Untergruppe zum Thema »Theorie der Querschnittsthemen«, in der aktuell Dennis Dietz, Peter große Prues, Manuel Hermes und Yoshiro Nakamura stärker die Theorieentwicklung zum Querschnittsthemen-Ansatz in den Blick nehmen. Ein erstes Produkt dieser Arbeitsgruppe sind die beim BUKO 2023 in Münster vorgestellten und diskutierten *10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz* (s. dazu Kap. 2). Weitere Publikationen und Tagungen zum Querschnittsthemen-Ansatz im

6 Vgl. Pressemitteilung des Stifterverbandes vom 25.07.2024: [https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2024\\_07\\_25\\_hochschulperle\\_netzwerk\\_querschnittsthemen\\_in\\_der\\_lehrkraeftebildung](https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2024_07_25_hochschulperle_netzwerk_querschnittsthemen_in_der_lehrkraeftebildung) [04.10.2024]

Allgemeinen und zur »Theorie der Querschnittsthemen« im Besonderen sind in Planung.

(4)

In mindestens drei Bundesländern sind »Querschnittsthemen« oder alternativ auch »Querschnittskompetenzen« in die Gesetzestexte zur Lehrkräftebildung aufgenommen worden:

- Baden-Württemberg: In der *Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg* (RahmenVO-KM) vom 27.04.2015 wird für die Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen, in der Sekundarstufe I, am Gymnasium wie an Förderschulen die curricular verankerte Vermittlung von Querschnittskompetenzen gefordert. Querschnittskompetenzen bestehen hier »in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, in der Medienkompetenz und -erziehung, der Prävention, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, im Umgang mit berufsethischen Fragestellungen und in der Gendersensibilität« (§ 4 Abs. 3, § 5 Abs. 2, § 6 Abs. 4, § 7 Abs. 2 RahmenVO-KM).
- Hessen: Mit der Novelle des *Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes* (HLbG) kommt den »Querschnittsthemen [...] Integration von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache – hier insbesondere Deutsch als Zweitsprache –, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung sowie Ganztagsangebote und Ganztagschulen« (§ 1 Abs. 3 HLbG) eine hohe Bedeutung zu: Sie sollen neben den in § 1 Abs. 1 HLbG genannten grundsätzlichen professionsbezogenen Kompetenzen und den in § 1 Abs. 2 HLbG aufgeführten Inhalten »gesellschaftliche Vielfalt, Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung« nun

»in der Lehrkräftebildung verankert werden« (§1 Abs. 3 HLbG). Eine weitere Aufwertung erfahren diese Querschnittsthemen über die Bestimmungen zum Qualifizierungsportfolio in der Durchführungsverordnung zum HLbG (HLbGDV). Dort wird festgelegt, dass »Nachweise zum Erhalt und zur Erweiterung der berufsbezogenen Qualifikation [...] insbesondere durch Fortbildungen in mehreren der folgenden Themenbereiche erworben« (§ 75 Abs. 2 HLbGDV) würden und dies zuerst zu den oben genannten »Inhalten und Querschnittsthemen nach §1 Abs. 2 und 3« (ebd.) des HLbG angeführt werden.

- Rheinland-Pfalz: In Anlage 1 zur rheinland-pfälzischen *Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen* vom 03.01.2012 wird für die Ausbildung angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase festgelegt, dass in den entsprechenden Modulen »[e]rgänzend Querschnittsthemen zu berücksichtigen« seien, »mit denen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durch gesellschaftlichen Wandel relevante einzelne Aspekte von Erziehung und Bildung von besonderer Bedeutung aufgegriffen werden«. In den Modulbeschreibungen spiegelt sich das folgendermaßen wider: Ein Inhalt des Moduls *Schule und Beruf* lautet »Aktuelle bildungspolitische Fragen und Konzepte sowie pädagogische Querschnittsthemen im kollegialen Diskurs«. Die erwartete Kompetenz besteht darin, »an der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sowie Auseinandersetzungen mit fachübergreifenden pädagogischen Querschnittsthemen« partizipieren und daraus »Konsequenzen für die eigene Arbeit« ableiten zu können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der Lehrkräftebildung an vielen Stellen und in unterschiedlicher Weise auf die 2015 vom Wissenschaftsrat beschriebenen »Großen gesellschaftlichen Herausforderungen« reagiert wird. Dem entspricht auch die Annahme des Wissenschaftsrats, dass »[w]eder für die Bewältigung der Großen Herausforderungen selbst noch für den wissenschaftlichen Beitrag dazu [...] dauerhaft ein Masterplan

festgelegt werden«<sup>7</sup> könne. Wohl aber können und »müssen in Wissenschaft und Wissenschaftspolitik vielfältige Szenarien entwickelt und jeweils angemessene Handlungsoptionen erarbeitet werden, die regelmäßig revidiert werden müssen, um aktuelle Erkenntnisse berücksichtigen zu können«<sup>8</sup>. Dies scheint in positiver Hinsicht den derzeitigen Stand der Entwicklung im Kontext der Lehrkräftebildung zu kennzeichnen. Kritisch ist hingegen, dass bisher keinerlei Übersicht zum Stand der Forschung zum Querschnittsthemen-Ansatz vorliegt. Erste Schritte zur Bearbeitung dieses Desiderats folgen im nächsten Kapitel.

## 2. Stand der Forschung zum Querschnittsthemen-Ansatz

Um ein Missverständnis gleich im Vorfeld auszuräumen: Es geht im Folgenden nicht um Publikationen, die aus der Forschung etwa zu Inklusion oder Demokratiebildung stammen. Der strikte Fokus liegt ausschließlich auf jenen Veröffentlichungen, die explizit den Begriff »Querschnittsthemen« im Titel führen oder im Text verwenden. Dies ermöglicht eine Analyse mit einem eher grundlagentheoretischen Fokus und zeigt als erste Erkenntnis schnell, dass die Aussagen zu »Querschnittsthemen« in der zuletzt stark anwachsenden einschlägigen Literatur auf keiner klar fixierten Definition gründen. Vielmehr scheint die Einigkeit über den Begriff zumeist stillschweigend vorausgesetzt zu werden oder es bleibt bei sehr allgemeinen Hinweisen bis hin zu eher programmatischen Setzungen und normativen Forderungen.<sup>9</sup>

7 Wissenschaftsrat. Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart, 2015, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html> [15.07.2024], S. 30.

8 Ebd.

9 Vgl. etwa die folgenden Beiträge: Büker, Petra et al. Fallarbeit im OER-Format: Die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw zur Entwicklung inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Grundschullehrkräftebildung. In: Michael Haider et al. (Hg.). Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 2023, S. 331–334; Frohn, Julia/Rödel, Laura. Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht. In: Ellen Brodesser et al. (Hg.). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, 2020, S. 37–44; Greinert, Me-

Auffällig – und strategisch nachvollziehbar – ist mitunter auch, dass einzelne Akteur:innen konkrete Themen aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen als »Querschnittsthemen« verstehen und als solche im Diskurs platzieren. Entsprechend beschreiben beispielsweise Pierre-Carl Link, Cedrik Steinert und Susanne Jurkowski das Ziel des Erfurter Kompetenz- und Entwicklungszentrums für Inklusion, an dem sie teils mitwirken oder mitgewirkt haben, damit, »sonderpädagogische Inhalte in allen lehramtsbezogenen Studiengängen als Querschnittsthema [...] zu verankern«<sup>10</sup>. Ähnlich verhält es sich etwa auch mit einem Beitrag von Monika Oberle, in dem sie – als Professorin für Politikwissenschaft und Politikdidaktik beziehungsweise Didaktik der Sozialwissenschaften – eine »Reform der universitären Lehrerbildung sowie gezielter Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung« fordert, um Lehrkräfte und Schulleitungen für

---

lanie/Kleickmann, Thilo/Parchmann, Ilka. LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive. Eine Einführung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung. Waxmann, 2023, S. 13–20; Hanisch, Susan/Tempelmann, Sebastian. Menschliches Verhalten als Querschnittsthema in der BNE. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 23 (3), 2023, S. 84–91; Million, Angela. Baukulturelle Bildung. Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis. In: *Die Deutsche Schule* 114 (1), 2022, S. 80–88; Müller, Laura et al. Inklusion und Digitalisierung als Herausforderungen für die Gestaltung von Literaturunterricht. In: Daria Ferencik-Lehmkuhl et al. (Hg.). *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn, 2023, S. 275–280; Weidenhiller, Patrizia/Miesera, Susanne/Nerdel, Claudia. Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung. Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: *Journal für Psychologie* 27 (2), 2020, S. 382–399; Zimmermann, Friederike/Krämer, Sonja/Jensen, Julia. Vorbereitung auf die Vielfalt in Klassenzimmern. Inklusion als (Querschnitts-)Thema in der Lehrkräftebildung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung*. Münster, 2023, S. 133–150.

- 10 Link, Pierre-Carl/Steinert, Cedrik/Jurkowski, Susanne. Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer\*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In: Bernhard Schimek et al. (Hg.). *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn, 2022, S. 197–204, hier: S. 197.



das in ihrem Falle wiederum naheliegende Thema »Demokratiebildung zu professionalisieren«<sup>11</sup>.

Ferner lassen sich in der bisherigen Literatur auch zahlreiche Darstellungen finden, wie Querschnittsthemen oder oft ein bestimmtes Querschnittsthema am jeweiligen Standort in der Lehre umgesetzt wird. Exemplarisch seien hier einige knapp genannt: Link, Steinert und Jurkowski<sup>12</sup> tun dies für das Thema »Inklusion«; Patrizia Weidenhiller, Susanne Miesera und Claudia Nerdel<sup>13</sup> fokussieren sowohl »Inklusion« wie »Digitalisierung«; Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders beschreiben zwei Seminarkonzepte, wobei das eine auf die »Verknüpfung von Sprachbildung und Forschendem Lernen« abzielt, während das andere »mit Sprachbildung und Inklusion ebenfalls zwei Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung«<sup>14</sup> kombiniere; Anna Löbig et al.<sup>15</sup> nehmen das Querschnittsthema »Medienbildung« im Studium von angehenden Sportlehrkräften an der TU Chemnitz in den Blick.

Fünf Publikationen sind hier besonders hervorzuheben, weil in ihnen bereits Aspekte einer Theorie der Querschnittsthemen im Kontext der Lehrkräftebildung angelegt sind:

(1)

Im oben bereits zitierten Evaluationsbericht zur ersten Förderphase der QLB heben die Autor:innen auf der Basis eines »Interviews aus der Wissen-

- 11 Oberle, Monika. Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 4/2019, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html?nn=325498](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html?nn=325498) [15.07.2024].
- 12 Link/Steinert/Jurkowski, Implementierung von Inklusion.
- 13 Weidenhiller/Miesera/Nerdel, Inklusion und Digitalisierung.
- 14 Rödel, Laura/Große, Maria/Saunders, Constanze. Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In: Ellen Brodesser et al. (Hg.). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn, 2020, S. 175–181, hier: S. 177.
- 15 Löbig, Anna et al. Konzepte zur Ausbildung digitaler Kompetenzen von Sportlehrkräften – Medienbildung als Querschnittsthema am Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 5 (1), 2022, S. 19–24.

schaft« noch einmal am Beispiel von Heterogenität/Inklusion das zentrale Charakteristikum von Querschnittsthemen hervor, das darin bestehe, dass diese Themen »nicht nur additiv und isoliert von anderen Inhalten der Lehrerbildung, sondern als Querschnittsthema behandelt werden«<sup>16</sup>.

Zur Begründung eines konkreten Themas als Querschnittsthema finden sich in diesem Evaluationsbericht folgende Hinweise: Im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion wird auf die Aussage von »24 von 27 interviewten Landesvertretungen in den 2016 geführten Experteninterviews« verwiesen, wonach die »Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion [als Querschnittsthema] eines der vor-dringlichsten Themenfelder« (S. 68) sei. An anderer Stelle raten die Autor:innen zur Prüfung, »inwieweit Fortentwicklungen im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion mit dem Themenfeld Werte- und Demokratiebildung in Schule und Unterricht verzahnt werden können« (S. 77). Sie begründen dies mit Verweis auf den oben erwähnten Beitrag Oberles damit, dass »für diesen Bereich [...] ebenfalls gefordert« werde, dass er nicht nur »Aufgabe des politischen Fachunterrichts sein sollte, sondern Auftrag und Querschnittsthema der gesamten Schule und Lehrerbildung« (S. 77). Im Ausblick auf die zweite Förderphase raten sie, Querschnittsthemen zu stützen durch »[e]xplicite Formulierung von Förderzielen mit Blick auf strategisch relevante Themen, wie digitale Medien beim Lehren und Lernen, Internationalisierung und berufliches Lehramt, die bisher noch nicht explizit in Handlungsfeldern genannt waren« (S. 123). Somit lassen sich hier Ansätze zur Begründung eines Themas als Querschnittsthema zum einen in der bildungspolitischen Perspektive der »Landesvertretungen« und zum anderen in der wissenschaftlichen Perspektive einer Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik identifizieren. Die Begründung über strategische Relevanz wird nicht näher definiert, kann aber sowohl aus der Perspektive der Bildungspolitik, einzelner Lehrstühle, Hochschulstandorte, Interessenverbände und anderer in Anspruch genommen werden.

Schwierigkeiten bei der Implementierung von Themen als Querschnittsthemen beschreiben die Autor:innen wie folgt: Es sei – so ein Ergebnis des begleitenden Monitorings durch die Autor:innen – »schwierig gewesen,

16 Altrichter et al., Evaluation, S. 68. Die folgenden Zitate entstammen alle dieser Quelle. Daher wird die Seitenangabe dort in Klammern nach dem jeweiligen Zitat gebracht.

Inklusion und Heterogenität in zersplitterten Fachdidaktiken als Querschnittsthema zu betreiben und alle relevanten Akteure zu erreichen« (S. 74). Zwar werde 2019 von den Projekten häufiger als 2014/15 angegeben, dass der »Umgang mit Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthema im Lehramtsstudium fest verankert sei« (S. 78). Fast ebenso viele Projekte schätzten jedoch eine »fächerübergreifende Verfügbarkeit der entwickelten Angebote zu Heterogenität und Inklusion als zu gering [...] und die konsequente Implementierung als Querschnittsthema in den Fächern als einen generellen Schwachpunkt ein« (S. 78).

Eine Chance des Querschnittsthemen-Ansatzes scheint in dem Potenzial zu liegen, »Räume für Begegnungen und Gesprächsanlässe« (S. XI, S. 79) zu schaffen. Jedenfalls spielten dabei »Gremien und konkrete (Querschnitts-)Themen wie Inklusion oder Digitalisierung eine wichtige Rolle« (S. XI, S. 79). Das wird auch später noch einmal hervorgehoben: »Querschnittsthemen wie Inklusion und Heterogenität [...] oder Digitalisierung, die in der Bearbeitung sowohl fachspezifische Aspekte als auch fachübergreifende Komponenten erfordern«, böten sich besonders zur »Stimulierung einer gelingenden Zusammenarbeit« (S. 90) an.

## (2)

Die elaborierteste Arbeit zu Querschnittsthemen in grundlagen-theoretischer Hinsicht ist bisher der Abschlussbericht *Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung* der niedersächsischen AG Curriculumentwicklung. Einleitend wird die Problematik beschrieben, dass das »zunehmende Aufkommen fächerübergreifender Themenkomplexe für die Lehrkräftebildung ein grundsätzlich ungelöstes Strukturproblem darstellt«<sup>17</sup>. Im Anschluss werden zentrale Merkmale von Querschnittsthemen herausgearbeitet: hoher gesellschaftlicher und/oder politischer Handlungsdruck; Bezug zu mehreren Fächern sowohl in der

17 Holle, Christian et al. Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. 2020, [https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht\\_Curriculumentwicklung\\_final\\_neues\\_Format.pdf](https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf) [15.07.2024], S. 3. Die folgenden Zitate entstammen alle dieser Quelle. Daher wird die Seitenangabe dort in Klammern nach dem jeweiligen Zitat gebracht.

Wissenschaft wie in der Schule; trans- und interdisziplinärer wie fachspezifischer Charakter; thematische Komplexität bei begrifflicher Diffusität und damit verbundener Schwierigkeit der Zuordnung zu bestimmten Fächern; Verknüpfung mit gesellschaftlichen und/oder politischen Interessen und entsprechend »Austragungsfeld politischer Debatten« (S. 4); Fehlen einer geeigneten, etablierten themenspezifischen Fachsprache; Unsicherheit in der Bestimmung der zentralen Lehrinhalte. Als eines der zentrale Folgeprobleme wird im Bericht das Risiko der Deprofessionalisierung beschrieben: »Die Professionalität von Lehrkräften scheint dabei in Gefahr: Im Falle [von] nur basal und unverbunden segmentiert bearbeiteten Querschnittsthemen können Lehrkräfte nicht ausreichend problemlösend agieren. Ihre individuelle Handlungsfähigkeit ist in Frage gestellt« (S. 6). Die folgenden Überlegungen zum Umgang mit dieser anspruchsvollen Herausforderung können hier nur sehr gerafft und auf einige Kerngedanken hin konzentriert dargestellt werden. Zentral ist dabei die grundsätzliche Kritik an einer bestimmten Maximalvorstellung von der curricularen Verankerung der Querschnittsthemen:

Eine Implementation von Querschnittsthemen, die darauf angelegt ist, alle Themen in allen Fächern an allen Standorten für alle Studierende dergestalt anzubieten, dass eine Herstellung professioneller Handlungsfähigkeit in der Schule erzielt wird, erweist sich als eine unerreichbare Idealvorstellung. (S. 8)

Demgegenüber votieren die Autor:innen des Berichts für ein zweistufiges Modell: Zunächst gilt für einen genauer zu bestimmenden obligatorischen Anteil des Studiums, dass dort die angehenden Lehrkräfte befähigt werden, sich »in den hier als Querschnittsthemen bezeichneten gesellschaftlichen Handlungsfeldern mindestens orientieren« (S. 9) zu können. Für die spätere Berufspraxis wird angenommen, dass »bloßes Orientierungswissen nicht ausreichen wird, um Schulen und Kollegien mit professioneller Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Gestaltung von Schule und Unterricht im Fokus der Querschnittsthemen auszustatten« (S. 9). Daher soll dort dann eine »differenzierte intraprofessionelle Kooperation mit Blick auf Querschnittsthemen« (S. 9) greifen, die durch entsprechende Vertiefungs-

angebote für einzelne Querschnittsthemen im Studium vorbereitet wird, sodass alle Studierenden Basiskompetenzen in allen relevanten Querschnittsthemen erwerben, aber nur in einigen Querschnittsthemen Vertiefungskompetenzen ausbilden, um sich dann in der späteren Berufspraxis kooperativ zu ergänzen. Abschließend wird jedoch auch betont, dass die »universitäre Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer [...] die Problematik der Querschnittsthemen nicht erschöpfend und abschließend lösen können« (S. 12) wird und dass es sowohl einer »strukturierte[n] Verzahnung der verschiedenen Disziplinen und Studienphasen« innerhalb der Hochschulen als auch einer »Phasenverzahnung« (S. 13) bedarf.

(3)

Robin Schmidt und Christian Reintjes bringen eine Kernproblematik des Querschnittsthemen-Ansatzes auf den Punkt:

In der Zusammenschau mit den berechtigten Ansprüchen der anderen Querschnittsthemen wie Inklusion, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung oder Heterogenität zeigt sich, wie wichtig es wird, curriculare Überfrachtungen und damit De-Professionalisierung zu vermeiden, indem Mindestanforderungen für alle Lehrpersonen von fakultativen Expertenanforderungen unterschieden werden, die nur durch Spezialisierung von Lehrpersonen zu erfüllen sind.<sup>18</sup>

Sie leiten daraus ab, dass dies einen »veränderten Blick auf die von Lehrpersonen zu erwartenden Kompetenzen«<sup>19</sup> impliziere, und setzen sich in der Folge mit Fokus auf »ihr« Querschnittsthema »Digitalisierung« kritisch mit dem TPACK-Modell von Punya Mishra und Matthew J. Koehler<sup>20</sup> und dessen Rezeption auseinander, was auch für die allgemeinere Diskussion hoch anregend ist. Sie meinen, dass das TPACK-Modell in

---

18 Schmidt, Robin/Reintjes, Christian. Integrierte ICT-Professionalisierung. Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professions-theoretischer Perspektive. In: Ulrike Schütte et al. (Hg.). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule. Hildesheim, 2022, S. 55–65, hier: S. 57.

19 Ebd.

20 Vgl. Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowl-

der »grundlegenden theoretischen Konzeption« zwar auf die »Bedeutung des fachdidaktischen Wissens (das PCK im T-PCK)« verweise, doch »in der Forschung kaum fachbezogen operationalisiert worden«<sup>21</sup> sei. Ohne aber eine solche Einbeziehung der »fachdidaktischen Spezifik« dränge sich »beständig eine technologielastrige Rezeption der geforderten Kompetenzen auf, wodurch rhetorische Gegensätze (wie z. B. Pädagogik vs. Technologie) verdinglicht werden, die aus fachdidaktischer Sicht so gar nicht vorhanden sind« (S. 59). Mehr noch: Der Ansatz laufe, wenn weitere Querschnittsthemen berücksichtigt werden, darauf hinaus, »für jedes relevante Querschnittsthema einen eigenen Bereich professionellen Wissens zu etablieren« (S. 59). Entsprechend müsste dann »ein I-PACK für Inklusionskompetenzen, ein BNE-PACK für Nachhaltigkeits-Kompetenzen usw.« (S. 59) etabliert werden. Die Autoren argumentieren daher dafür, dass es »gerade wegen dieser, die Tiefenstruktur des professionellen Wissens betreffenden Veränderungen durch die digitale Transformation angebracht ist, sie nicht durch einen eigenen Wissensbereich (wie das ›Technological Knowledge‹ im TPACK), sondern als Facetten der zentralen Domänen des Professionswissens zu fassen« (S. 59). Entsprechend erscheint es ihnen »hilfreich, die veränderten Anforderungen an Lehrpersonen auch mithilfe von generischen Modellen professioneller Handlungskompetenz zu strukturieren, um von dort aus spezifische Fragen zu verfolgen« (S. 60). Dabei beziehen sie sich in der Folge auf das Modell von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (s. dazu u.) und verorten einzelne Aspekte von »Digitalisierung« beziehungsweise von »ICT« in den Wissensfacetten des Professionswissens in diesem Modell: etwa Medienkompetenz im Bereich »Pädagogisches Wissen« oder »Lernplattformen« im Bereich »Organisationswissen« (vgl. S. 60).

---

edge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record* 108 (6), 2006, S. 1017–1054.

21 Schmidt/Reintjes, Integrierte ICT-Professionalisierung, S. 59. Die folgenden Zitate entstammen alle dieser Quelle. Daher wird die Seitenangabe dort in Klammern nach dem jeweiligen Zitat gebracht.

(4)

Annalisa Biehl und Martin Heinrich setzen sich zwar mit »Querschnittsaufgaben« statt mit »Querschnittsthemen« auseinander, allerdings gilt ihre Beschreibung von »Querschnittsaufgaben« ebenso für die »Querschnittsthemen«:

Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie typischerweise derart komplexe Phänomene in den Blick nehmen, dass allein der Rückbezug auf ein einziges Fach nicht mehr hinreichend erscheint. Die Komplexität der Phänomene erfordert demgegenüber einen souveränen Blick, der die Fächergrenzen transzendiert und damit nicht mehr disziplinär gebunden ist. Angesichts dieser Komplexität sind die in den Querschnittsaufgaben benannten Themen dann oftmals auch gerade solche, die gesellschaftlich besonders relevante Phänomene kennzeichnen.<sup>22</sup>

Dabei erinnern sie in Bezug auf die Kritik am Querschnittsthema beziehungsweise an der Querschnittsaufgabe »BNE« daran, dass dieses Querschnittsthema einer »bildungstheoretischen Fundierung bedürfe«, und stellen die »Frage, wie stark Schule hier auch Begrenzungen für solche Querschnittsaufgaben setzt – sowohl mit der Einteilung der Welt in ›Fächer‹ als auch mit den schulischen Rahmenbedingungen«<sup>23</sup>.

(5)

Dennis Dietz et al. haben in dem oben erwähnten Thesenpapier, das zum *Bundeskongress der Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education* 2023 in Münster als Diskussionsgrundlage für das entsprechende Netzwerktreffen entworfen wurde, *10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz* formuliert und jeweils knapp erläutert. Die zehn

---

22 Biehl, Annalisa/Heinrich, Martin. Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. In: *WE\_OS-Jahrbuch* 5 (1), 2022, S. 64–79, hier: S. 66.

23 Ebd., S. 67.

Thesen werden hier auf ihre Kernaussagen konzentriert und leicht überarbeitet wiedergegeben:<sup>24</sup>

1. Der Querschnittsthemen-Ansatz ist eine aus Gesellschaft und Politik stammende Reaktion auf oft globale, mindestens aber internationale Veränderungen, die als drängende »Große gesellschaftliche Herausforderungen« interpretiert werden.
2. Der Querschnittsthemen-Ansatz provoziert theoretische und praktische Fragen, die in Bezug auf die *querschnittliche* Bearbeitung in der Lehrkräftebildung derzeit wissenschaftlich noch kaum bearbeitet/reflektiert werden.
3. Es ist weitgehend ungeklärt, welche Akteur:innen mit welchem Interesse und in welchen Kontexten etwas als ein Querschnittsthema definieren.
4. Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert derart zu einer Rückbesinnung auf die »Eigenständigkeit der Pädagogik« auf, dass die Diskussion des Querschnittsthemen-Ansatzes auch aus der Wissenschaft heraus wissenschaftlich betrieben wird, statt die Diskussion allein gesellschaftlich-politischen Akteur:innen zu überlassen.
5. Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert die Lehrkräftebildung an forschungsorientierten Hochschulen in spezifischer Weise heraus, da hier potenziell zwei Systemlogiken miteinander in Konflikt geraten: wissenschaftliche Erkenntnisorientierung vs. gesellschaftliche Nutzenorientierung.
6. Der Querschnittsthemen-Ansatz birgt das Risiko, Probleme der »Erwachsenen-Welt« in die »Welt der Kinder« zu verlagern und diese damit zu überfordern, während die »Erwachsenen« vom Handlungsdruck befreit werden.
7. Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert zu organisatorischen, konzeptionellen, systematischen und prinzipiellen Veränderungen und neuen Sichtweisen auf allen Ebenen des Bildungssystems auf.

---

24 Vgl. ausführlich dazu Dietz, Dennis et al. 10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz. 2024, <https://doi.org/10.48693/610>.



8. Inhalte, Fähigkeiten und Ziele, die bisher in Schule und Unterricht von Bedeutung waren, werden mit dem Querschnittsthemen-Ansatz nicht abgelöst, sondern neu gedacht, indem sie auf die verschiedenen Querschnittsthemen bezogen werden.
9. Jedes Querschnittsthema hat eine Bildungs- und eine Erziehungsseite, da neben der Vermittlung von Wissen und Können immer – ob intendiert oder nicht – auch ein normativer Aspekt in die Verhandlung von Querschnittsthemen in Unterrichtskontexten einfließt.
10. Querschnittsthemen müssen per definitionem systematisch und das heißt insbesondere: fächer-, institutionen- und phasenübergreifend oder richtiger: -durchziehend und damit -verbindend gedacht, bearbeitet und verankert werden.

### 3. Herausforderungen einer zukünftigen Theorie von Querschnittsthemen

Im Anschluss an die bisherige Analyse und den Stand der Diskussion lassen sich in Bezug auf den Querschnittsthemen-Ansatz gleich mehrere, teils verbundene Herausforderungen identifizieren, die eine zukünftige Theorie von Querschnittsthemen in den Blick zu nehmen hätte.

(1)

Zunächst zeigt sich eine *bildungstheoretische Herausforderung*: Querschnittsthemen entsprechen dem, was in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion dem Bereich der materialen Bildung zugeordnet wird. Nicht erst seit der Kompetenzdebatte im Anschluss an den »PISA-Schock«, sondern bereits seit Wolfgang Klafkis Entwurf einer »kategorialen Bildung«<sup>25</sup> sollte deutlich sein, dass materiale Bildung (verkürzt: »Wissen«) und formale Bildung (verkürzt: »Können«) idealiter als zwei Seiten desselben Phänomens in Erscheinung treten sollten. Mit anderen Worten: Der

---

25 Vgl. dazu aktuell Hermes, Manuel: Genese und Rezeption der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki. Wiesbaden, 2024, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45524-8>.

Querschnittsthemen-Ansatz fiel hinter einen schon in den 1950er-Jahren erreichten Diskussionsstand zurück, falls er bloße Kenntnisse zu diesem oder jenem Thema zu vermitteln intendierte. Damit rückt – zunächst wieder isoliert betrachtet – auf formaler Seite etwas in den Blick, das als »Future Skills« oder »21st Century Skills« bezeichnet wird, dort aber wiederum die materiale Seite vernachlässigt. Die Herausforderung des Querschnittsthemen-Ansatzes besteht also darin, im Sinne »kategorialer Bildung« Querschnittsthemen und entsprechende Fähigkeiten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zu denken und zu vermitteln.

(2)

Ferner wird eine *Konzeptions-* und damit zugleich eine *Implementierungs-herausforderung* deutlich: Wenn Querschnittsthemen mal in allen Fächern, mal in allen Fakultäten, mal in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung thematisiert werden sollen, ist damit ein hoher und zugleich vager Anspruch verbunden, denn über die konkrete Implementierung – sowohl als Prozess wie als Ergebnis verstanden – ist damit noch recht wenig gesagt. Die Problematik lässt sich auch als Frage formulieren: Was heißt es eigentlich, ein Thema als Querschnittsthema zu behandeln? Es scheint, als sei die Beantwortung dieser Frage bisher nicht ernsthaft in Angriff genommen worden, während aber zugleich in zahlreichen Publikationen der Begriff »Querschnittsthema« ins Feld geführt wird. Exemplarisch seien hier einige Optionen der Konzeption und Implementierung aufgeführt:

- Wenn ein Querschnittsthema »in allen Fächern« behandelt werden soll, könnte ein Ansatz darin bestehen, dass die Bezüge zu Querschnittsthemen wie »Digitalisierung«, »Inklusion« etc. explizit in die Studienordnungen, Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse aller Fächer eingearbeitet werden.
- Wenn ein Querschnittsthema »fakultätsübergreifend« behandelt werden soll, könnte ein Ansatz darin bestehen, dass jede Fakultät mindestens eine Veranstaltung zu dem entsprechenden Thema anbietet.
- Wenn ein Querschnittsthema alle drei Phasen der Lehrkräftebildung verknüpfen soll, dann könnte ein Ansatz darin bestehen,

dass im Studium, im Referendariat wie später im Fortbildungsbereich Seminare und Veranstaltungen zu dem jeweiligen Thema angeboten werden.

Es ließen sich noch weitere Beispiele auflisten, doch es zeichnet sich bereits ab, dass vieles möglich ist, aber unklar bleibt, welche Form der Implementierung zu bevorzugen wäre, weil kein Konzept vorliegt, dessen Pro und Contra abgewogen werden könnte.

(3)

Mit dem fehlenden Konzept – oder auch der fehlenden Grundlagentheorie – der Querschnittsthemen hängt zusammen, dass die *Begründungsherausforderung* nicht diskutiert wird. Diese besteht darin, dass die Querschnittsthemen in ihrer Allgemeinheit einerseits und ihrer Heterogenität andererseits mitunter eher als willkürliche Schlagwortsammlung erscheinen und es fraglich bleibt, weshalb gerade dieses oder jenes Thema ein – wie auch immer zu implementierendes – Querschnittsthema sein soll. Es ließe sich wohl stets für dieses oder jenes Thema argumentieren, doch gerade darin liegt das Problem: Wer legt mit welcher Begründung welche Themen als Querschnittsthemen fest? In den QLB-Projekten lässt sich die Dominanz der beiden Hauptquerschnittsthemen Digitalisierung und Inklusion/Heterogenität aus den entsprechenden Förderrichtlinien ableiten. In den Gesetzestexten zur Lehrkräftebildung nehmen die jeweils regierenden Parteien maßgeblichen Einfluss. In Publikationen von Interessenverbänden wiederum artikuliert sich ebenfalls eine je spezifische Perspektive. So findet sich etwa von der hessischen GEW eine Stellungnahme zur Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes mit der Forderung: »Inklusive Pädagogik, antisexistische und antirassistische Pädagogik sowie Umgang mit Heterogenität und Diversity sind als Querschnittsthemen in das Lehramtsstudium zu integrieren«<sup>26</sup>. Seitens des Philologenverbandes ist eine solche Einlassung wiederum nicht zu fin-

---

26 Gergen, Andrea/Nickel, Christina. Der Diskussionsbedarf ist groß. Werkstattgespräch: Welche Ausbildung brauchen Hessens Lehrkräfte? 2021, <https://www.gew-hessen.de/bildungsbereich/aus-und-fortbildung-lehrer-innen/details/der-diskussionsbedarf-ist-gross> [15.07.2024].

den. Die Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände wiederum meint in ihrer Stellungnahme: »Die Aufnahme der ›Querschnittsthemen‹ in § 1 Abs. 3 HLbG ist zu begrüßen. Dies gilt aus Sicht der Wirtschaft insbesondere für die berufliche Orientierung, die Medienbildung/Digitalisierung und den Ganztag«<sup>27</sup>. Kurzum: Der Diskurs um Querschnittsthemen ließe sich noch genauer daraufhin analysieren, wer mit welchem Interesse und welcher Argumentation bestimmte Themen als Querschnittsthemen in Lehrkräftebildung und Schule behandelt sehen möchte. Hilfreich dürfte dabei sein, den Begriff »Diskurs« dann nicht nur deskriptiv, sondern auch machttheoretisch zu verstehen. Es wäre dann stets auch danach fragen, warum die Aussagen zu Querschnittsthemen zu einem bestimmten Zeitpunkt auftauchen und wer/was eigentlich darüber bestimmt, welche dieser Aussagen sich jeweils durchsetzen.

(4)

Damit ist ferner die sehr grundsätzliche *Herausforderung konfligierender Systemlogiken* berührt, die gar als »master narrative erziehungswissenschaftlicher Selbstbeobachtung« bezeichnet werden kann: die Beobachtung der »Zweigleisigkeit von praxisbezogener Wert- und disziplinbezogener Wissenschaftsorientierung«<sup>28</sup> in der Erziehungswissenschaft. Mit anderen Worten: Die Logik des gesellschaftlich-politischen Diskurses ist orientiert an normativen und pragmatischen Fragen, während der wissenschaftliche Diskurs an Wahrheit orientiert ist.<sup>29</sup> Die »Gegenstände« verändern sich somit je nach Kontext (Diskurskontext:): Wenn also beispielsweise »Inklusion« als Querschnittsthema der Lehrkräftebildung gefordert wird, dann mag damit im gesellschaftlichen Diskurs etwa gemeint sein, die lehr-

27 Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände. Stellungnahme zum Entwurf für ein Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften. Drucksache 20/6867. Frankfurt a. M., 2022, [https://www.vhu.de/themen/bildung/hessisches-lehrerbildungsgesetz?file=files/position-stellungnahmen-weitere/202202\\_vhu-stellungnahme-bildung-hlbg.pdf](https://www.vhu.de/themen/bildung/hessisches-lehrerbildungsgesetz?file=files/position-stellungnahmen-weitere/202202_vhu-stellungnahme-bildung-hlbg.pdf) [15.07.2024], S. 3.

28 Meseth, Wolfgang. Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), 2016, S. 474–493, hier: S. 475, Hervorh. i. O.

29 Selbstverständlich heißt das nicht, dass in den akademischen Praxen nicht auch ideologisch, normativ, strategisch vorgegangen wird, das aber definiert nicht den wissenschaftlichen Diskurs als solchen.

kräftebildenden Institutionen müssten ihre Absolventen befähigen, in konstruktiver Weise inklusive Prozesse in Schule und Unterricht zu initiieren, um so auch die künftige Gesellschaft inklusiver zu gestalten. Im wissenschaftlichen Diskurs hingegen rücken etwa Inklusionskonzepte oder Inklusions-/Exklusionspraktiken analytisch beobachtend in den Blick. Es geht hier um das Gewinnen und Prüfen von Erkenntnissen, nicht um die gewünschte Veränderung der Gesellschaft in die eine oder andere Richtung. Freilich sind beide Diskurse keine gänzlich getrennten Welten und spätestens bei inhaltlichen Vorgaben durch Gesetzestexte zur Lehrkräftebildung wird die Frage virulent, wie wissenschaftliche lehrkräftebildende Institutionen darauf reagieren können.

(5)

Eine *schultheoretische Herausforderung* lässt sich ausgehend von Helmut Fend in den Blick nehmen: 1980 hat er in seiner *Theorie der Schule* zunächst drei Funktionen von Schule beschrieben – Qualifikation, Selektion bzw. Allokation und Legitimation bzw. Integration – und diese dann 2006 in seiner *Neuen Theorie der Schule* um eine vierte Funktion – Enkulturation – ergänzt. Dieser strukturfunktionale Ansatz ist nicht ohne Kritik geblieben<sup>30</sup> und auch Fend selbst hält seinen damaligen Zugang für ergänzungsbedürftig: »Die strukturorientierte Realitätsbeschreibung sollte in Konzepte einer Realitätsgestaltung münden«<sup>31</sup>. Fraglich ist jedoch, ob das, was mit dem Querschnittsthemen-Ansatz intendiert wird, nämlich tatsächlich jene Realitäts- bzw. sogar Zukunftsgestaltung, bereits adäquat in Fends vier Funktionen von Schule enthalten ist. In der Beschreibung der Enkulturationsfunktion finden sich zwar am Seitenrand die Schlagworte »Reproduktion und Innovation von Kultur«<sup>32</sup>, im entsprechenden Absatz selbst spricht Fend jedoch nur von der »Reproduktionsfunktion«, die »im weiteren Verlauf als Funktion der Enkulturation bezeichnet wer-

30 Harant, Martin. Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis. In: Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Küchler (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, 2020, S. 159–174, hier: S. 164–165.

31 Fend, Helmut. Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden, 2009, S. 15.

32 Ebd., S. 49.

den«<sup>33</sup> solle. Zu fragen ist also, ob mit dem Ansatz, »Große gesellschaftliche Herausforderungen« als Querschnittsthemen in Lehrkräftebildung und Schule zu bringen, der Schule nicht letztlich eine neue Funktion zukommt – oder zumindest eine immer schon irgendwie vorhandene in grellerem Licht hervortritt: die Innovationsfunktion im Sinne einer Gestaltung der künftigen Gesellschaft. Ob Schule dies wiederum leisten kann und soll, ist eine notwendige weitere Frage.

(6)

Damit ist eine Reihe *professionstheoretischer Fragestellungen* untrennbar verbunden: Was sollen Lehrkräfte leisten? Was können Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung wie aufgrund systemischer Rahmenbedingungen leisten? Und: Was können und leisten sie de facto? Der Titel einer Tagung an der Universität Osnabrück am 19.09.2019 bringt die Problematik auf den Begriff: *Lehrer\*innen als Alleskönner? Querschnittsthemen zwischen Professionsanspruch und De-Professionalisierung*.<sup>34</sup> Aus der Vielzahl professions-theoretischer Ansätze<sup>35</sup> sei exemplarisch nur ein Beispiel genannt: Ausgehend von Lee S. Shulmans Domänen pädagogischen Wissens – general pedagogical knowledge, subject-matter content knowledge, pedagogical content knowledge und curriculum knowledge<sup>36</sup> sowie knowledge of learners, knowledge of educational context und knowledge of educational end, purpose and values<sup>37</sup> – haben Jürgen Baumert und Mareike Kunter das nachfolgende »Modell professioneller Handlungskompetenz«<sup>38</sup> entwickelt.

33 Ebd.

34 Vgl. die Tagungsankündigung: [https://www.zfl.uni-mainz.de/files/2019/08/Einladung\\_Tagung\\_LehrerInnen-als-Allesk%C3%B6nner\\_Osnabr%C3%BCck\\_19092019.pdf](https://www.zfl.uni-mainz.de/files/2019/08/Einladung_Tagung_LehrerInnen-als-Allesk%C3%B6nner_Osnabr%C3%BCck_19092019.pdf) [30.07.2024].

35 Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen, 2021, S. 60–134.

36 Vgl. Shulman, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), 1986, S. 4–14.

37 Shulman, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), 1987, S. 1–22.

38 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520, hier: S. 482.

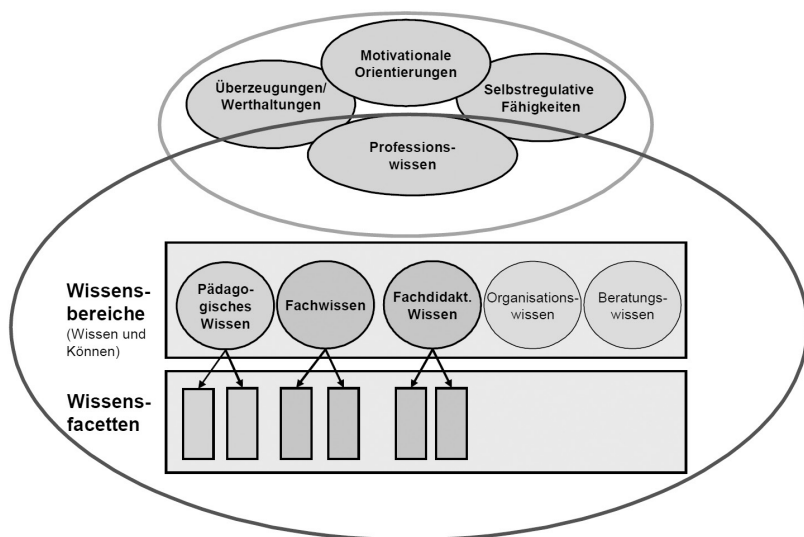


Abb. 2: Das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter

Hieran – als einem Beispiel des »Experten-Kompetenzmodells« – wie an anderen professionstheoretischen Ansätzen lässt sich die Frage aufwerfen, wo im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte Querschnittsthemen ihren systematischen Ort haben können und sollen. Das haben wie oben beschrieben Schmidt und Reintjes für das Querschnittsthema »Digitalisierung« beziehungsweise »ICT« untersucht. Für weitere Querschnittsthemen wäre dies künftig ebenfalls zu tun.

(7)

Um nun aber der Gefahr von Beliebigkeit oder der schlichten Umsetzung (schul-)politischer Vorgaben bei der Auswahl von Themen vorzubeugen, wird – wie bereits oben erwähnt – der Modellentwicklung eine Aufmerksamkeit für *Deutungsmachtfragen* zur Seite gestellt. Hierbei greifen wir (wissenschaftstheoretisch und -historisch) auf das Konzept des Diskurses zurück und zwar in seiner Verwendung durch den französischen Philosophen Michel Foucault. Foucaults »poststrukturalistische« Impulse fungieren dann gleichsam als Beobachtertheorie für ein fluides Feld (begriffliche Vagheit) hoher normativer Aufladung (gesetzliche Regelungen). Die

Suche nach den Bedingungen, Regeln und Prinzipien, die unser Wissen und seine Praxen bestimmen, zeichnet Foucaults Werk aus; damit stehen auch uns Anregungen bei der Analyse bereit: Foucaults Suche nach den *Diskursen*, die all das geformt haben, was wir für selbstverständlich halten, z. B. Gefängnisse mit ihrer Architektur als Instrumentarium des Strafvollzuges oder die Humanwissenschaften als Zugang zur wissenschaftlichen Erforschung des Menschen, eröffnet eine reflexive Sicht auch auf die Ausgestaltung von Querschnittsthemen. Foucault interessiert sich nämlich – vereinfacht gesagt – für die Frage, warum bestimmte Aussagen zu einem bestimmten Zeitpunkt auftauchen, wenn gleichzeitig eine unendlich große Anzahl davon differierender Aussagen denkbar ist. Und er fragt, was die Auswahl solcher Aussagen regelt.<sup>39</sup> Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Analyse von Macht. Neben die bildungs- und schultheoretischen Grundlagen von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung wird somit die Frage des Zusammenhangs von Bildung, Macht und Ordnung gestellt mit dem Ziel, organisatorisch flexibel, grundlagen-theoretisch fundiert und machtheoretisch bewusst zu agieren.<sup>40</sup>

#### 4. Querschnittsthemen verstehen und implementieren: das Beispiel der Marburger Lehrkräftebildung

##### Das Projekt *ProPraxis* als konzeptioneller Rahmen

Das an der Philipps-Universität durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geförderte Projekt *ProPraxis*<sup>41</sup> hat seit Projektbeginn 2015 die beiden »Querschnittsthemen« Inklusion und Digitalisierung aufgegriffen, zunächst jedoch eher als je einzelne Herausforderungen, die in fachübergreifenden Arbeitsgruppen einerseits inhaltlich erschlossen, andererseits nachhaltig im Studium auf Modulebene implementiert werden sollten. In der zwei-

39 Vgl. Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M., 1981, S. 123.

40 Vgl. Saß, Marcell. *Bildung. Macht. Ordnung: Eine Archäologie in lernorththeoretischer Perspektive*. In: Arno Schillberg, Bernd Weidmann (Hg.). *Macht und Autorität. Ihre Ambivalenz in Kirche und Gesellschaft*. Leipzig, 2020, S. 187–201.

41 Vgl. <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/projekte/abgeschlossene-projekte/propraxis> [30.07.2024].



ten Förderphase von 2019 bis 2023 wurde sodann ein Schwerpunkt auf diese beiden Themenbereiche gelegt. Intendiert war zunächst einmal die Entwicklung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität, wobei als »Große gesellschaftliche Herausforderung« das Stichwort »Inklusion« bestimmt wurde. Hinzu tritt die Förderung von Medien(bildungs)kompetenzen, die dazu befähigen, die »Große gesellschaftliche Herausforderung« des Übergangs in eine »Kultur der Digitalität«<sup>42</sup> mitzugestalten. Kurzum: Es handelt sich um zwei Themenfelder, die hochschulintern und im Gespräch mit anderen Zentren für Lehrkräftebildung als exemplarisch relevant identifiziert wurden.

Das Projekt *ProPraxis* gibt dafür nun den theoretischen und praktischen Rahmen vor:<sup>43</sup> Von der Kernidee her zielt die Marburger Lehrkräftebildung prinzipiell auf Professionalisierungsprozesse Studierender im Schnittfeld von universitärer, wissenschaftlicher Praxis sowie schulischer, unterrichtlicher Praxis und zwar differenztheoretisch an der aristotelischen Unterscheidung von handlungsorientierter Praxis und produktorientierter Poiesis geschult:<sup>44</sup>

Kernstück der [Marburger, Anm. d. Verf.] Konzeption sind sogenannte Professionalisierungswerkstätten [...], die mit unterrichtspraktischen Anteilen zu einem Praxis:Semester verzahnt werden. Die Grundlage bildet ein doppeltes, wechselseitig aufeinander bezogenes Verständnis von Praxis: Das erste Verständnis von Praxis zielt auf die eigene lernende Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit den von ihnen studierten Fachwissenschaften – d. h. ihren Fragestellungen, Gegenständen und Methoden sowie den von ihnen vermittelten Perspektiven auf die Wirklichkeit. In den Professionalisierungswerkstätten werden diese Perspektiven transparent gemacht und reflektiert und münden schließlich in die

---

42 Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M., 2016.

43 Vgl. Meister, Nina et al. (Hg.). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden, 2020.

44 Vgl. Saß, Marcell. Wider den »Praxischock« – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? Contra. In: *Forschung und Lehre* 26 (10), 2019, S. 920–921.

Modellierung von Aufgaben, die schulgemäße Formen für fachliche Probleme umfassen [...]. Eine solche bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit der Sache geht dem zweiten Verständnis von Praxis notwendigerweise voraus: dem unterrichtspraktischen Können. Die unterrichtliche Inszenierung von fachlichen Aufgaben [...] findet ihren Ort in den auf die Professionalisierungswerkstätten bezogenen schulpraktischen Anteilen.<sup>45</sup>

Studierende werden so zu einer kritischen, fachlichen Reflexion ihrer eigenen Welterschließungsperspektiven befähigt. Diese Reflexion findet nun stets im Dialog mit anderen fachlichen Logiken statt und befördert die für interdisziplinäre Kollaboration notwendige Aufmerksamkeit für die Kontingenz und Zufälligkeit der je eigenen Wissensproduktion. *Pro-Praxis* greift eine für das Studium unhintergehbare Dialektik auf:

Universitäre Lehrerbildung steht in einer grundsätzlichen und unausweichlichen Spannung. Sie ist einerseits in die institutionelle Logik der Universität eingebunden, die sich auf die Idee der Wissenschaft beruft und die Studierenden mit der Erwartung konfrontiert, ihre eigenen Lernprozesse unter der Maßgabe wissenschaftlichen und theoriegeleiteten Denkens zu gestalten. Andererseits aber weist universitäre Lehrerbildung immer schon über die wissenschaftlichen Denkformen der Universität hinaus, insofern es ihre Zielperspektive ist, Lehrerinnen und Lehrer auf ihre zukünftige Berufspraxis an einer Schule und damit auf ein berufliches Handeln vorzubereiten, das einer eigenen praktischen Logik folgt.<sup>46</sup>

---

45 Laging, Ralf/Hericks, Uwe/Saß, Marcell. Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: David Di Fuccia, Susanne Lin-Klitzing, Roswitha Stengl-Jörns (Hg.). Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties »Visible Learning«. Bad Heilbrunn, 2015, S. 91–113, hier: S. 99.

46 Hericks, Uwe/Meister, Nina. Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In: Meister et al. (Hg.), Zur Sache, S. 3–17, hier: S. 3.

## Perspektivenwechsel

Die Leitidee von *ProPraxis* geht insgesamt davon aus, dass (schulische) Bildungsprozesse in ihrer Vielfalt davon bestimmt sind, wie in ihnen den Lernenden unterschiedliche Deutungsangebote zum Verstehen der Welt gemacht werden. Wichtig ist dabei, nach der Perspektivität der je unterschiedlichen Zugänge und deren fachlicher Logik zu fragen. Mit Bernhard Dresslers bildungstheoretisch fundiertem Modell einer »Didaktik des Perspektivwechsels«<sup>47</sup> ging der Impuls für die mit *ProPraxis* erfolgreich umgesetzte Neuformatierung der gesamten Marburger Lehrkräftebildung von einem Religionspädagogen aus. Dressler weist darauf hin, dass Bildung stets organisiert sei im »Horizont pluraler Weltzugänge«<sup>48</sup> und dass diese Perspektivität menschlichen Verstehens geradezu eine Grundstruktur von Allgemeinbildung sei. Im Gefolge der PISA-Studien hat Jürgen Baumert ein Modell vorgestellt, das als kanonischer Rahmen schulischer Fächer vier unterschiedliche Modi der Weltbegegnung als Grundlage von Allgemeinbildung in der späten Moderne ausmacht.<sup>49</sup> Dies, gleichsam als Errungenschaft der europäischen Moderne, sei nötig gewesen, gerade weil »ein materialer Stoffkanon allgemein anerkannter Bildungsgüter« eben nicht mehr »zuhanden ist, geschweige denn ein einheitswissenschaftlicher Rahmen«<sup>50</sup>. Bildungstheoretisch grundlegend für die Lehrkräftebildung ist nun, dass sie in ihren fachlichen Einsichten konkret auf die schulischen Fächer abziele, die in ihrer jeweiligen Positionalität allerdings lediglich vier unterschiedliche, einander gegenseitig nicht substituierende Perspektiven auf die Welt anbieten, nämlich eine

47 Vgl. Dressler, Bernhard. Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2), 2007, S. 27–31.

48 Dressler, Bernhard (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Katharina Müller-Roselius, Uwe Hericks (Hg.). *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, 2013, S. 183–202, hier: S. 183.

49 Vgl. Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M., 2002, S. 100–150.

50 Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt, S. 186.

1. »[k]ognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt« (Mathematik, Naturwissenschaften),
2. »[ä]sthetisch-expressive Gestaltung« (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),
3. »[n]ormativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft« (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) sowie das Verhandeln von
4. »Problemen konstitutiver Rationalität«<sup>51</sup> (Religion, Philosophie).

Lehrkräftebildung geriert sich eben gerade nicht als materiale Anhäufung einzelner, kontingenter Wissensformationen, sondern als Fähigkeit, das eigene Verhältnis zur Welt und deren Deutung reflexiv zu bearbeiten. Es gilt, die Differenzen der Modi der Weltbegegnung kompetent handhaben zu können und auszuhalten, dass auch völlig andere Zugänge potenziell sinnvoll und möglich sind. Statt einer *Lehrerausbildung* meint *Lehrerbildung* die Ermöglichung »einer Subjektivität, die in der Erschließung der Welt das Inkompatible, das Ganze in seinen Differenzen, zusammenhalten kann«<sup>52</sup>. Diese Einsicht in die Kontingenz von Wissen und in die Mehrdeutigkeit von »Welt«

schließt wieder an jenes Grundmuster der kulturellen Moderne an, das überhaupt erst einen über Sozialisation, Erziehung, Wissenserwerb und Einübung hinausweisenden Begriff von Bildung verlangt: Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Systeme und Rationalitätsformen, wodurch die Weltwahrnehmung und das Handeln in der Welt einer Perspektivenvielfalt ausgesetzt werden.<sup>53</sup>

Bildungsprozesse, gerade im Lehramtsstudium, thematisieren insbesondere, worin die verschiedenen »Weltdeutungsperspektiven inkommensurabel sind, worin sie sich möglicherweise auch berühren und welche blinden Flecken der Weltwahrnehmung sie jeweils mit sich führen«<sup>54</sup>.

---

51 Alle Zitate aus Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113.

52 Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt, S. 185.

53 Ebd.

54 Ebd., S. 185–186.

## Modi der Weltbegegnung und Querschnittsthemen

Mit Blick auf die Implementierung von sog. Querschnittsthemen zeigt sich dieses Modell nun unserer Einschätzung nach ebenfalls leistungsfähig: Nachdem eine umfängliche Evaluation zur Bearbeitung der Themen Heterogenität/Inklusion und Digitalisierung in den Marburger Curricula auf Modulebene stattgefunden hatte, Fächergespräche mit allen Lehrenden der Fachdidaktiken sowie der bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums geführt worden waren und eine große internationale Tagung veranstaltet wurde,<sup>55</sup> haben wir uns dafür entschieden, nicht mehr nur – letztlich arbiträre und kontingente – Einzelthemen auszuwählen. Vielmehr soll ein Modell entwickelt werden, das einerseits die aufgerufenen grundlagentheoretischen Herausforderungen berücksichtigt und andererseits fluide genug ist, um der dynamischen Situation der Lehrkräftebildung gerecht zu werden. Dabei wird der in Marburg etablierte differenztheoretische Ansatz im Anschluss an das Baumert'sche Allgemeinbildungsmodell professions-theoretisch im Sinne von Querschnittsthemen als »Future Skills« fortentwickelt sowie Fachlichkeit künftig deutlicher mit Blick auf die Bearbeitung »Großer gesellschaftlicher Herausforderungen« fokussiert. Aufgegriffen werden hier erste Versuche aus dem Marburg-Modul der B.A.-Studiengänge, wo etwa im letzten Durchgang Studierende aus fünf verschiedenen Studiengängen mit zwei Lehrenden die Frage bearbeitet haben, ob und wie Pflegeroboter eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen in der Pflege sein könnten. Naturwissenschaftliche, ökonomische und geisteswissenschaftliche, vor allem aber auch ethische sowie soziologische Zugänge wurden hierbei thematisiert und integriert.

Konkret gewendet auf die Lehrkräftebildung heißt dies dann: Auch Lehramtsstudierende können auf Modulebene fachübergreifende Kompetenzen im Sinne solcher »Future Skills« erwerben, um große gesellschaftliche Herausforderungen in Schulen zu bearbeiten. Querschnittsthemen (wie z. B. Nachhaltigkeit, Digitalität, Diversität u. v. m.) markieren somit eine fachliche *und* professionelle Herausforderung. In das Schnittfeld der vier bei Baumert begegnenden Modi der Weltdeutung können so, je nach

---

55 Vgl. dazu u. im Folgenden Saß, Marcell. »Querschnittsthemen«? Große gesellschaftliche Herausforderungen in der (Religions-)Lehrkräftebildung. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 47 (1), 2024, S. 85–94, hier: S. 90–91.

gesellschaftlichen Analysen und fachlichen Erfordernissen, gleichsam Themen treten, die im Querschnitt bzw. in Aufnahme von Diskussionen etwa aus der Schweiz *transversal* bearbeitet werden sollen. Das bereits erwähnte, von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* prominent geförderte Projekt *Marburg Transversal Teaching* etabliert perspektivisch eine Kultur der Kooperation zwischen Fächern im bildungswissenschaftlichen Studienteil und begründet darüber hinaus mittelfristig ein neuartiges *Transversal Teaching Lab*. Die Anregungen aus den *MarSkills* im Bachelorbereich sowie aus den beiden Förderphasen in *ProPraxis* werden so konsequent weitergeführt:

Ziel ist es, konzeptionell die Verinselung von Fächern im Lehramtsstudium zu überwinden, neue Formen der Kollaboration zu erproben und Studierenden nachhaltige, interdisziplinäre Transversalkompetenzen zu ermöglichen, um später professionell gesellschaftliche Herausforderungen im Team vor Ort in den Schulen handhaben zu können. Fachliches Wissen kann eben nur dann sinnvoll in Gebrauch genommen werden, wenn kontinuierlich die in der jeweiligen Fachperspektive sich exemplarisch eröffnende Weltsicht bearbeitet und an spezifischen gesellschaftlichen Herausforderungen konkretisiert wird.<sup>56</sup>

Mit dieser Zielsetzung greifen wir nicht nur die erfolgreichen konzeptionellen Überlegungen zum differenztheoretisch fundierten Profil der Marburger Lehrkräftebildung aus beiden Förderphasen von *ProPraxis* auf, sondern bemühen uns auch um eine bildungstheoretische Rahmung für die mit der Frage nach Querschnittsthemen einhergehende Bearbeitung größer gesellschaftlicher Themen im Lehramtsstudium, denn es gilt:

Die *gleichen* Themen und Stoffe können – interdisziplinär – in unterschiedliche epistemische Perspektiven gerückt werden. So können z. B. literarische Texte ästhetisch erschlossen, linguistisch analysiert, moralisch beurteilt, als historisches Material behandelt

---

<sup>56</sup> Ebd., S. 91.

werden etc. Die einzelnen Fächer sind indes charakterisiert durch die jeweils vornehmlich in ihnen eingespielte Perspektive.«<sup>57</sup>

Exemplarisch ließe sich dies an vielen konkreten Beispielen der Marburger Lehrkräftebildung zeigen.<sup>58</sup>

## 5. Ausblick: Querschnittsthemen und die Zukunft der Lehrkräftebildung

Die (politische) Forderung einer Implementierung von Querschnittsthemen im Lehramtsstudium wie auch deren (herausfordernde) wissenschaftliche Bestimmung zeigen eine prinzipielle Spannung, die sowohl gegenwärtig die universitäre Organisation von Wissenschaft an der Hochschule (Stichwort: New Public Management) betrifft als auch die konkrete Gestaltung des Lehramtsstudiums (Stichwort: Praxisbezug). Im Kern geht es darum, die als bedrängend und als Gefährdung wahrgenommenen, gegenwärtigen großen gesellschaftlichen Herausforderungen, wie sie sich auch und besonders mit Blick auf die Schule zeigen, so zu bearbeiten, dass die Hochschule als Ort wissenschaftlicher Praxis und orientiert an Wahrheit Perspektiven in der Forschung eröffnet (s. dazu o. Kap. 3), um jene Herausforderungen besser, tiefer und differenzierter zu verstehen. Anders formuliert: Die disziplinäre Spezialisierung der Wissenschaft trägt der mit der Moderne einhergehenden funktionalen Differenzierung insofern Rechnung, als hier auf gestiegene Komplexität reagiert werden kann:

Die disziplinäre Ordnung des Wissens, wie wir sie heute kennen, ist das Ergebnis einer vergleichsweise jungen Entwicklung. Sie ist von Differenzierungsprozessen bestimmt, die sowohl durch wissenschaftsimmanente Entwicklungen als auch durch Anforderungen eines sich verändernden gesellschaftlichen Umfelds vorangetrieben wurden. Der beschleunigte wissenschaftliche Erkenntnisfortschritt im 19. Jahrhundert wie auch der zunehmende gesellschaftli-

---

57 Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt, S. 187.

58 Ausführlich dokumentiert in Meister et al., Zur Sache.

che Bedarf an spezialisierten Arbeitskräften forcierten die fachliche Differenzierung.<sup>59</sup>

Gleichzeitig zeigt aber der Diskurs zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen, dass Hochschulabsolvent:innen, insbesondere solche, die später selbst unterrichten wollen, über die disziplinären, fachlichen Perspektiven hinaus eben auch (zunehmend) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben müssen, die sie zur Reflexion eigener epistemischer Logiken wie auch zur Transgression der je eigenen Modi der Weltdeutung individuell befähigen: »Zugleich hat die dynamische Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft immer auch die Zusammenarbeit über disziplinäre Grenzen hinweg gefordert. Beide Anforderungen prägen das Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität bis heute«<sup>60</sup>.

Interdisziplinarität und Disziplinarität, d. h. fachliche Logiken und deren reflektierte Unterscheidung sowie die Einsicht in die Unmöglichkeit, gesellschaftliche Herausforderungen monodisziplinär zu bearbeiten, treten in ein spannungsvolles Wechselverhältnis. Eben darin, so zumindest unser Eindruck, kulminieren sämtliche Bemühungen, die als atemberaubend empfundenen gegenwärtigen Transformationsprozesse konstruktiv im Lehramtsstudium besonders mit der Implementierung von Querschnittsthemen zu bearbeiten. Somit wird die kompetente Handhabung von Transformationsprozessen und Herausforderungen einerseits zum Gegenstand von Lehrkräftebildung gemacht, gleichsam darin funktional in Gebrauch genommen, andererseits aber auch zum Gegenstand wissenschaftlicher – und damit zunächst zweckfreier – Wissensproduktion.

Folgende Fragen scheinen uns vor diesem Hintergrund mit Blick auf die Zukunft der Lehrkräftebildung besonders bedeutsam zu sein:

---

59 Wissenschaftsrat. Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln, 2020, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> [15.07.2024], S. 7.

60 Ebd.



1. Was konstituiert (perspektivisch) im jeweiligen disziplinären Diskurs ein Thema als Querschnittsthema im Sinne einer gesellschaftlichen Herausforderung? Wer bestimmt das?  
(*Disziplinäre Perspektive*)
2. Welche Voraussetzungen sind zu beachten, damit die interdisziplinäre Kooperation bei der Bearbeitung und Bewältigung des Querschnittsthemas erfolgreich ist?  
(*Interdisziplinäre Perspektive*)

Erschwerend kommt dabei hinzu, das ließe sich von der machttheoretischen Analyse lernen, dass im Gefolge der Debatten um Querschnittsthemen, »Future Skills« und obligatorische Interdisziplinarität in Forschung *und* Lehre Diskurse identifiziert werden können, die sich der Logik wissenschaftlicher Praxis entziehen und vor allem auf die Relevanz und Wirksamkeit für die Gestaltung von Gesellschaft am Lernort Schule zielen. Mit dieser Wirksamkeitsannahme geht offenkundig ein gesteigerter Deutungsmachtanspruch einher, gerade wenn von Querschnittsthemen sozusagen Unterstützung bei der Bewältigung von aktuellen Krisen durch die Umstellung des Lehramtsstudiums erwartet wird. Querschnittsthemen lassen sich also auch als Deutungsmachtphänomene lesen – und zwar als solche, die einen als bedrängend empfundenen Wandel zu bearbeiten und zu gestalten verheißen oder – bescheidener formuliert – der Lehrkräftebildung einen geeigneten Ort inmitten des Wandels zuzuweisen suchen. Wandel ist – so könnte man dann mit Foucault sagen<sup>61</sup> – die diskursive Formation, in der sich die einzelnen Aussagen und Diskurse mit je unterschiedlichen Ansprüchen lokalisieren lassen.

Was wir im Marburger Projekt *ProPraxis* aber zugleich auch und vor allem gelernt haben, ist der produktive und das heißt: reflektierte, kreative, geduldige und dabei zugleich engagierte Umgang mit den geschilderten, für die Lehrkräftebildung konstitutiven Spannungen zwischen Universität als Ort wissenschaftlicher Diskurse und Schule als dem Ort gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen. Die weiteren Beiträge im vorliegenden Band sind ebenfalls Ausdruck einer solchen reflektiert-produktiven Haltung.

61 Vgl. insgesamt Saß, Bildung. Macht. Ordnung, S. 187–193.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert et al. Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht. Berlin, 2020.
- Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.). Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M., 2002, S. 100–150.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520.
- Biehl, Annalisa/Heinrich, Martin. Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. In: *WE\_OS-Jahrbuch* 5 (1), 2022, S. 64–79.
- Büker, Petra et al. Fallarbeit im OER-Format: Die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw zur Entwicklung inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Grundschullehrkräftebildung. In: Michael Haider et al. (Hg.). Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 2023, S. 331–334.
- Dietz, Dennis et al. 10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz. 2024, <https://doi.org/10.48693/610>.
- Dressler, Bernhard. Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2), 2007, S. 27–31.
- Dressler, Bernhard. Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Katharina Müller-Roselius, Uwe Hericks (Hg.). Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, 2013, S. 183–202.
- Durdel, Anja et al. Die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. Abschlussbericht der Programmevaluation. Hamburg, 2024.
- Fend, Helmut. Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden, 2009.
- Foucault, Michel. Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M., 1981.
- Frohn, Julia/Rödel, Laura. Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht. In: Ellen Brodeser et al. (Hg.). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hoch-

- schullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, 2020, S. 37–44.
- Gergen, Andrea/Nickel, Christina. Der Diskussionsbedarf ist groß. Werkstattgespräch: Welche Ausbildung brauchen Hessens Lehrkräfte? 2021, <https://www.gew-hessen.de/bildungsbereich/aus-und-fortbildung-lehrer-innen/details/der-diskussionsbedarf-ist-gross> [15.07.2024].
- Greinert, Melanie/Kleickmann, Thilo/Parchmann, Ilka. LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive. Eine Einführung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung. Waxmann, 2023, S. 13–20.
- Hanisch, Susan/Tempelmann, Sebastian. Menschliches Verhalten als Querschnittsthema in der BNE. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 23 (3), 2023, S. 84–91.
- Harant, Martin. Schultheorien. Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis. In: Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Küchler (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, 2020, S. 159–174.
- Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen, 2021.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina. Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In: Nina Meister et al. (Hg.). Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, 2020, S. 3–17.
- Hermes, Manuel. Genese und Rezeption der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki. Wiesbaden, 2024, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45524-8>.
- Holle, Christian et al. Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. 2020, [https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht\\_Curriculumentwicklung\\_final\\_neues\\_Format.pdf](https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf) [15.07.2024].
- Laging, Ralf/Hericks, Uwe/Saß, Marcell. Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein

- Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: David Di Fuccia, Susanne Lin-Klitzing, Roswitha Stengl-Jörns (Hg.). Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties »Visible Learning«. Bad Heilbrunn, 2015, S. 91–113.
- Link, Pierre-Carl/Steinert, Cedrik/Jurkowski, Susanne. Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer\*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In: Bernhard Schimek et al. (Hg.). Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn, 2022, S. 197–204.
- Löbig, Anna et al. Konzepte zur Ausbildung digitaler Kompetenzen von Sportlehrkräften – Medienbildung als Querschnittsthema am Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 5 (1), 2022, S. 19–24.
- Meister, Nina et al. (Hg.). Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, 2020.
- Meseth, Wolfgang. Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), 2016, S. 474–493.
- Million, Angela. Baukulturelle Bildung. Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis. In: *Die Deutsche Schule* 114 (1), 2022, S. 80–88.
- Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record* 108 (6), 2006, S. 1017–1054.
- Müller, Laura et al. Inklusion und Digitalisierung als Herausforderungen für die Gestaltung von Literaturunterricht. In: Daria Ferencik-Lehmkuhl et al. (Hg.). Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn, 2023, S. 275–280.
- Oberle, Monika. Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 4/2019, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html?nn=325498](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html?nn=325498) [15.07.2024]

- Reinhardt, Marie et al. Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. Ein Kommentar. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 3/2022, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/nl\\_02\\_2022\\_3\\_kommentar.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_02_2022_3_kommentar.html) [15.07.2024].
- Rödel, Laura/Große, Maria/Saunders, Constanze. Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In: Ellen Brodesser et al. (Hg.). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn, 2020, S. 175–181.
- Saß, Marcell. Wider den »Praxisschock« – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? Contra. In: *Forschung und Lehre* 26 (10), 2019, S. 920–921.
- Saß, Marcell. Bildung. Macht. Ordnung: Eine Archäologie in lernorththeoretischer Perspektive. In: Arno Schillberg, Bernd Weidmann (Hg.). *Macht und Autorität. Ihre Ambivalenz in Kirche und Gesellschaft*. Leipzig, 2020, S. 187–201.
- Saß, Marcell. »Querschnittsthemen«? Große gesellschaftliche Herausforderungen in der (Religions-)Lehrkräftebildung. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 47 (1), 2024, S. 85–94.
- Schmidt, Robin/Reintjes, Christian. Integrierte ICT-Professionalisierung. Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professionstheoretischer Perspektive. In: Ulrike Schütte et al. (Hg.). *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern. Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule*. Hildesheim, 2022, S. 55–65.
- Shulman, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), 1986, S. 4–14.
- Shulman, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), 1987, S. 1–22.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M., 2016.
- Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände. Stellungnahme zum Entwurf für ein Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften. Drucksache 20/6867. Frank-

- furt a. M., 2022, [https://www.vhu.de/themen/bildung/hessisches-lehrer-bildungsgesetz?file=files/position-stellungnahmen-weitere/202202\\_vhu-stellungnahme-bildung-hlbg.pdf](https://www.vhu.de/themen/bildung/hessisches-lehrer-bildungsgesetz?file=files/position-stellungnahmen-weitere/202202_vhu-stellungnahme-bildung-hlbg.pdf) [15.07.2024].
- Weidenhiller, Patrizia/Miesera, Susanne/Nerdel, Claudia. Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung. Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: *Journal für Psychologie* 27 (2), 2020, S. 382–399.
- Wissenschaftsrat. Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart, 2015, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html> [15.07.2024].
- Wissenschaftsrat. Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln, 2020, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> [15.07.2024].
- Zimmermann, Friederike/Krämer, Sonja/Jensen, Julia. Vorbereitung auf die Vielfalt in Klassenzimmern. Inklusion als (Querschnitts-)Thema in der Lehrkräftebildung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung*. Münster, 2023, S. 133–150.



## Socialisation, Gender Roles and Hidden Curriculum in the Textbooks – the Case from Poland

Daria Hejwosz-Gromkowska and  
Dobrochna Hildebrandt-Wypych

### Abstract

The paper aims to analyse the Solidarity movement's textbook narratives, focusing on women's representation in the history textbooks used in upper-secondary schools between 1991 and 2018. To explore the values and ideologies embedded in the textbook narratives of Solidarity, the study was guided by the qualitative approach and the critical discourse analysis of both verbal and visual texts. Women consequently remain outside the historical narrative of Solidarity as a marginalised group. The analysis reveals that women are ascribed to stereotypical gender roles. In that context underrepresentation of women through the hidden curriculum in history textbooks provides a distorted version of social reality.

School textbooks are perceived as a cultural, ideological, political, and socialisation tool. From this perspective they also socialise to gender roles. The growing evidence suggests that women remain consequently outside the history textbooks' narratives, or they are portrayed in stereotypical female roles, usually in the domestic environment.<sup>1</sup> Stereotypical images

- 1 See: Szymczak, Małgorzata. *Kobiety w Polskich Programach i Podręcznikach do Nauczania Historii dla Szkoły Średniej po Drugiej Wojnie Światowej*. Zielona Góra, 2011; Chmura-Rutkowska, Iwona/Głowacka-Sobiech, Edyta/Skórzyńska Izabella. *Niegodne historii? O Nieobecności i Stereotypowych Wizerunkach Kobiet w Świetle podręcznikowej Narracji historycznej w Gimnazjum*. Poznań, 2015; Hildebrandt-Wypych, Dobrochna. *Religious Nation or National Religion: Poland's Heroes and the (Re) Con-*



and underrepresentation of women in history textbooks provide a distorted version of social reality and also reproduce and reinforce stereotypes and inequalities.

The paper analyses the representation of women during the Solidarity movement period in history school textbooks. Solidarity was a substantial civic movement and trade union organisation that gained almost 9 million members in the first year of activism, half of whom were potent women involved in the Solidarity activities.<sup>2</sup> From this perspective, it is astonishing that women are barely mentioned in the history textbooks.

The presented study is a part of the project concerning the issues of Solidarity narratives in history textbooks.<sup>3</sup> The paper aims to analyse the Solidarity movement's textbook narratives, focusing on women's representation in the history textbooks used in upper-secondary schools between 1991–2018.

## 1. Hidden curriculum of the textbooks and gender socialisation

We understand a hidden curriculum as a set of values and beliefs that reinforce and reproduce the status quo in society, including the existing social inequalities and hierarchy.<sup>4</sup> From this perspective, the school textbooks, through the hidden curricula, still transmit the patriarchal system or at least a stereotypical perception of gender roles. The growing body of studies confirms that schools play a significant role in the process of gen-

---

struction of National Identity in History Textbooks. In: J. Zajda et al. (eds.). *Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks*. Dordrecht, 2017, pp. 103–121.

- 2 See: Ash, Timothy Garton. *The Polish Revolution: Solidarity 1980–82*. London 1983; Penn, Shana. *Solidarity's Secret. The Women Who Defeated Communism in Poland*. Michigan, 2005.
- 3 Hejwosz-Gromkowska, Daria/Hildebrandt-Wypych, Dobrochna. *Solidarity Movement in the School History Textbooks in Poland – Selected Contexts of Gender, Religion and Politics*. *Pedagogy, Culture & Society*, 2022, <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2142651>.
- 4 Booher-Jennings, Jennifer. Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education* 29, 2008, pp. 149–152.

der socialisation. For instance, it has been proved that teachers display different attitudes and have different expectations of girls and boys.<sup>5</sup> Yet it's not only that teachers can manifest the stereotypical approach to gender roles, as the textbooks also play a significant and complementary role in the process of gender socialisation. Since the late 1970s, researchers have studied the representation of women in history school textbooks and students' perceptions of gender.<sup>6</sup> From this perspective, textbook representations of gender roles have had an impact on the perception of social order and relationships, in particularly suitable behaviours for boys and girls<sup>7</sup> consistent with the classical studies of gender schema theory.<sup>8</sup> It has also been revealed that the hidden curriculum of the textbooks transmits gender-specific norms, expectations, behaviours, and beliefs that reinforce and reproduce social inequalities.<sup>9</sup> From the conflict theory perspective, school textbooks support society's existing social and power relations.

The studies also confirm that legitimate knowledge can be found both in curricula and textbooks, excluding the narratives of those who were not in power, e. g. ethnic minorities or/and women.<sup>10</sup> It is a particular case of history textbooks where women are unquestionably marginalised or presented as powerless objects in the domestic environment. In that case, women and womanhood can be perceived as ›silent subject‹ or an ›inconvenient‹ fact in the school's history. History, especially in a school system,

- 
- 5 Leaper, Cambell/Friedman, Carly Kay. The Socialization of Gender. In: Grusec, Joan E., Hastings, Paul D. (eds.). *Handbook of socialization. Theory and Research*. New York 2007, pp. 561–566.
  - 6 O'Kelly, Charlotte G. Gender role stereotypes in fine art: Content analysis of art history books. *Qualitative Sociology* 6 (2), 1983, pp. 136–148.
  - 7 Earles, Jennifer. Reading Gender: A Feminist, Queer Approach to Children's Literature and Children's Discursive Agency. *Gender and Education* 29 (3), 2016, pp. 369–388, <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156062>.
  - 8 Martin, Carol Lynn/Halverson, Charles F. A Schematic Processing Model of Sex-Typing and Stereotyping in Children. *Child Development* 52 (4), 1981, pp. 1119–1132, <https://doi.org/10.2307/1129498>.
  - 9 Hildebrandt-Wypych, Religious Nation; Taylor, Frank. Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology* 31 (3), 2003, pp. 300–311; Chmura-Rutkowska/Głowacka-Sobiech/Skórzyńska, Niegodne historii?; Thorne, Barrie. *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ, 2003.
  - 10 Kereszty, Orsolya. Gender in textbooks. *Practice and Theory in Systems of Education* 4 (2), 2009, pp. 1–7, p. 3.

stands in line with historical and state policy; thus it is sanitised of inconvenient facts or the stories of subjugated groups to promote the victories, myths, and great ideas of the dominant group.<sup>11</sup> Panayota Gounari points out that the absence of inconvenient facts in official histories, such as gender inequalities, slavery, violence, and genocides, serves to the reproduction of the culture of the consensus, where »citizens passively and uncritically accept the fateful relationship of their country to the rest of the world«<sup>12</sup>. History education, then, is meant to produce the type of civic identity necessary to reproduce the dominant culture and sustain political stability. One of the key representations of the aforementioned trend is textbook gender dynamics. The inclusion of men – especially in military and power contexts – acknowledges their dominant and privileged roles, while the exclusion of women or portraying them mainly in the traditionally feminine and domestic environments »silences« their role as historical subjects.

## 2. Methodology

For this study<sup>13</sup> we used both quantitative methods and qualitative analysis of the selected history textbooks published between 1991 and 2018 for general upper-secondary education schools. Quantitative methods in textbook research are used to measure aspects of the text in terms of frequency and space. The authors of the textbooks emphasise selected topics, events, or figures and make them significant to the readers. Some historical figures or groups are included while others are excluded or mar-

- 
- 11 Gounari, Panayota, Unlearning the official history: Agency and pedagogies of possibility. In: Lilia I. Bartolomé (ed.). *Ideologies in education. Unmasking the trap of teaching neutrality*. New York, 2008, pp. 97–116, p. 99.
  - 12 Gounari, Unlearning the official history, p. 99.
  - 13 The results presented in the paper are part of the project about the Solidarity Movement in history textbooks: Hejwosz-Gromkowska/Hildebrandt-Wypych, Solidarity Movement; Hejwosz-Gromkowska Daria/Hildebrandt-Wypych Dobrochna, Underrepresented and Excluded from the Public Sphere: Women of Solidarity in Polish History Textbooks. *Educational Studies Review* 42, 2023, pp. 9–26, <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.013>.

ginalised; thus the textbooks will convey a message about what is seen as important and what is not.<sup>14</sup> Thus, we set out to answer the questions: What figures are mentioned? Are women mentioned?

To explore the values and ideologies embedded in the textbook narratives of Solidarity, the study was guided by qualitative approaches and critical discourse analysis (CDA). Using CDA as a multidisciplinary approach to discourse<sup>15</sup>, the objective was to analyse how textbook language used in Solidarity narratives functions as a form of social practice that enacts power and reproduces dominance. In the critical investigation of the Solidarity discourse, the historical context is intrinsically linked to extra-linguistic factors: culture, society, and ideology.<sup>16</sup> The textbooks were perceived as intentional spaces for ideas represented through language. Hence, we also posed the following questions: What language was used to demonstrate dominance, power struggle, and inequality between male and female figures? What specific vocabulary, metaphors, and parallels were used to describe women?

We analysed 22 textbooks in total, all of which were approved for use by the Ministry of Education as being compliant with the national curriculum. Our study cannot claim generalisability to all textbooks over the selected time. However, the textbooks were chosen to provide a diverse sample. We analysed that part of the material which covered the period from the August strikes of 1980 to the elections of June 1989.

### 3. Results

Our results stand in line with similar studies and indicate that women are marginalised or portrayed in stereotypical female roles within the domestic environment. Our data suggest that in most of the analysed textbooks

14 For more see: Pingel, Falk. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Paris, 2010.

15 Wodak, Ruth. Pragmatics and Critical Discourse Analysis: Cross-Disciplinary Inquiries. *Pragmatics and Cognition* 15 (1), 2007, pp. 203–225, <https://doi.org/10.1075/pc.15.1.13wod>.

16 Fairclough, Norman/Wodak Ruth. Critical Discourse Analysis. In: T. van Dijk (ed.). *Discourse as Social Interaction*. London, 1997, pp. 258–284.

the number of female names mentioned in each is one or two, which gives about an 1–4 % frequency to all the names appearing in the given sample. In all the studied textbooks, women's names are mentioned 22 times. Strikingly, 7 out of 22 textbooks do not mention a single female name, marginalising the historically proven presence of women in the Solidarity civic movement completely. It is, however, difficult to indicate one particular woman's name which appeared most often, and it may suggest that the names were chosen accidentally. However, two female figures stand out – Anna Walentynowicz and Danuta Wałęsa.

Walentynowicz – the »Mother of the Polish Independence« as announced by the *Time Magazine* and chosen as one of 100 women of the 20th century – is usually situated next to Wałęsa as one of two people whose dismissal from the shipyard initiated the August 1980 strikes. An example of such a narrative is the passage from the early 1994 textbook: »On August 14, the work of the Gdańsk Shipyard was stopped, where demands were made to reinstate Anna Walentynowicz and Wałęsa, dismissed for trade union activities.«<sup>17</sup> In earlier textbooks, the role of Walentynowicz is merely mentioned. It always is the context of the August 1980 strike at the Gdańsk Shipyard, e. g., »A wage increase and the demand for the reinstatement of Anna Walentynowicz, dismissed for her activity in Free Trade Unions, were raised.«<sup>18</sup> Whereas Wałęsa reappears many times in the textbook narrative as an independent political actor, Walentynowicz – if she appears at all – is mentioned only in the above-said context. The influence of grammatical gender on the semantic processing of nouns plays a crucial role here, exposing the reader to masculine nouns only (*strajki robotników, masowe wystąpienia robotników*, where the noun »robotnik« is masculine). The analysed history textbook excerpts on Solidarity do not include a single reference to female workers including a feminine noun – *robotnice*.

In textbooks published after 2010, there is a visible shift in narrative pattern. Apart from the still clearly »uneven« representation of Walentynowicz compared to other heroes of the Solidarity movement, her textbook narrative visibly strengthens. Comparing six 2012 textbooks shows that

17 Radziwiłł, Anna/Roszkowski, Wojciech. *Historia 1945–1990*. Warszawa, 1994, p. 288.

18 Tusiewicz, Roman. *Historia 1944–1993*. Warszawa, 1999, p. 289.

Walentynowicz's role as a Solidarity heroine is ›forgotten‹ in two textbooks. Two other 2012 textbooks refer to her dissident activities in the conventional and over-simplistic manner outlined above. The last two 2012 textbooks (Nowa Era and Operon), however, change their narrative completely. In the 2012 Nowa Era textbook Walentynowicz no longer appears next to Wałęsa; her agency and activity as a union activist are referred to in a separate passage.<sup>19</sup> The 2012 Operon textbook also presents Walentynowicz as first, before Wałęsa. Her portrait photograph and the caption below, indicating her commitment to defending workers' rights already in the early 70s, appear at the beginning of the chapter »The Birth of ›Solidarity‹«. <sup>20</sup>

Danuta Wałęsa appears in the textbooks as Wałęsa's wife, and if her name has been mentioned – usually once – it is when she and her son were receiving the Nobel Prize on behalf of Lech Wałęsa. There is also an interesting case of Zofia Romaszewska. Together with her husband Zbigniew Romaszewski she founded Radio »Solidarność« in 1982. In the 1999 textbook<sup>21</sup> they are both mentioned (Zofia Romaszewska and Zbigniew Romaszewski), whereas in the 2012 textbook<sup>22</sup> they are mentioned as a married couple (*Romaszewscy*), and in the second 2012 textbook<sup>23</sup> only the name of the male figure – Romaszewski – is mentioned. In the same line, the figure of the poet Barbara Sadowska is portrayed. Despite her merits as an oppositionist, she is mentioned only once and only as the mother of the murdered teenage poet, Grzegorz Przemyk.<sup>24</sup> These examples show that women's role in the Solidarity movement was a behind-the-scenes role, and they remained silent subjects.

In only two textbooks the absence of individual women in the descriptive text is supplemented with a description of women's collective experience. In both cases, the reference to women as a ›collective entity‹ is reduced to their food-acquiring and household-managing roles. In the

19 Kłaczek, Jarosław/Roszak, Stanisław. *Poznać Przeszość*. Warszawa, 2012, p. 332.

20 Ustrzycki, Janusz. *Historia. Ciekawi Świata*. Gdynia, 2012, p. 331.

21 Tusiewicz, *Historia*, p. 290.

22 Brzozowski, Andrzej/Szczepański, Grzegorz. *Historia. Ku współczesności*. Warszawa, 2012, p. 246.

23 Kozłowska, Zofia/Unger, Irena/Zajac, Stanisław. *Historia. Poznajemy Przeszość*. Toruń, 2012, p. 321.

24 Kozłowska/Unger/Zajac, *Historia*.

1994 textbook, there appears one significant sentence: »Particularly poor supplies in Łódź caused protests by desperate women, who bore the main burden of queuing for food, clothing, and hygiene products.«<sup>25</sup> In the 1999 textbook, there is no verbal text, and the word ›women‹ does not appear in the Solidarity movement narrative. Instead, there is a clear visual message: a huge, half-page photograph depicting a marching crowd of women, with the front row of them holding a banner with the inscription: »What to give to eat to our children – food rationing cards?« (Co dać jeść dziecku – kartki?) The description of the image is scarce: »Hunger March – Łódź, 30.07.1981«<sup>26</sup>. On these two rare occasions, women of the Solidarity period are represented as a homogenous group of »gastronomic mothers«<sup>27</sup> reinforcing the stereotypes that women's role is reduced to the tasks and activities relating to home issues.

#### 4. Conclusions and implications for teaching practice

Our study confirms that women consequently remain outside the historical narrative of Solidarity as a marginalised group. From the perspective of the process of gender socialisation through the hidden curricula, the representation of women reinforces the distorted vision of reality in which women have no significant role in social and political transformation. Even in later textbooks the shift from the stereotypical presentation of Walentynowicz and her recognition as a primary Solidarity heroine is only partially successful.

Simplifying history for students and selecting key narratives within a given historical event is intellectually appealing and politically useful. However, without diverse and often conflicting perspectives being recognised, students lack access to contrasting narratives and interpretations. Students' historical literacy should be based on openness to the marginalised groups' perspectives. Oversimplification of historical complexity

---

25 Radziwiłł/Roszkowski, *Historia*, p. 300.

26 Tusiewicz, *Historia*, p. 307.

27 Walczewska, Sławomira. *Damy, Rycerze i Feministki. Kobiety Dyskurs emancypacyjny w Polsce*. Kraków, 1999, p. 165.

often comes with a cost, e. g. the reproduction of socioeconomic inequalities and gender stereotypes.

The teacher's practice can't simply refrain from stereotypical gender role modelling. However, having knowledge about the development of gender discrimination may reduce the reinforcement of social inequalities in the future. The hidden curriculum helps students to learn norms and follow the rules of the particular society. It is also believed that it forms the prospective institutional person living and participating in society. However, it still reinforces social inequalities and stereotypes, showing that men are more important than women. There is no ideal style of teaching or textbook that would include all divergent views and groups. However, teachers' awareness of stereotypical gender socialisation may help students to take part in the critically oriented debate about the role of men and women portrayed in the textbooks. All texts can be interpreted individually, and each individual has the power to give meaning to the narratives of the textbook. It may also be useful to give students a chance to complement the knowledge that is transmitted through the history textbooks and to allow them to (re)construct from multiple sources the historical knowledge in the field(s) where they recognise gender biases. Let us conclude with the words of Peter Gärdenfors stating that

*providing students with information or facts is a superficial form of education. Helping them to create knowledge by teaching them how to interpret and evaluate information is a much deeper form of education; however, it is one that results in the students' understanding the material they study. This is achieved by helping them to see patterns that they cannot discover on their own.*<sup>28</sup>

28 Gärdenfors, Peter. *Understanding cultural patterns*. In: M. M. Suarez-Orozco (ed.). *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*. Berkeley, Los Angeles, London 2007, pp. 67–84, p. 67.



## References

- Ash, Timothy Garton. The Polish Revolution: Solidarity 1980–82. London, 1983.
- Booher-Jennings, Jennifer. Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education* 29, 2008, pp. 149–152.
- Brzozowski, Andrzej/Szczepański, Grzegorz. Historia. Ku współczesności. Warszawa, 2012.
- Chmura-Rutkowska, Iwona/Głowacka-Sobiech, Edyta/Skórzyńska Izabela. Niegodne historii? O Nieobecności i Stereotypowych Wizerunkach Kobiet w Świetle podręcznikowej Narracji historycznej w Gimnazjum. Poznań, 2015.
- Earles, Jennifer. Reading Gender: A Feminist, Queer Approach to Children's Literature and Children's Discursive Agency. *Gender and Education* 29 (3), 2017, pp. 369–388, <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156062>.
- Fairclough, Norman/Wodak Ruth. Critical Discourse Analysis. In: T. van Dijk (ed.). Discourse as Social Interaction. London, 1997, pp. 258–284.
- Gärdenfors, Peter. Understanding cultural patterns. In: M. M. Suarez-Orozco (ed.). Learning in the global era. International perspectives on globalization and education. Berkeley, Los Angeles, London, 2007, pp. 67–84.
- Gounari, Panayota. Unlearning the official history: Agency and pedagogies of possibility. In: Lilia I. Bartolomé (ed.). Ideologies in education. Unmasking the trap of teaching neutrality. New York, 2008, pp. 97–116.
- Hejwosz-Gromkowska, Daria/Hildebrandt-Wypych, Dobrochna. Solidarity Movement in the School History Textbooks in Poland – Selected Contexts of Gender, Religion and Politics. *Pedagogy, Culture & Society* 32 (5), 2022, pp. 1109–1126, <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2142651>.
- Hejwosz-Gromkowska Daria/Hildebrandt-Wypych Dobrochna. Underrepresented and Excluded from the Public Sphere: Women of Solidarity in Polish History Textbooks. *Educational Studies Review* 42, 2023, pp. 9–26, <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.013>.
- Hildebrandt-Wypych, Dobrochna. Religious Nation or National Religion: Poland's Heroes and the (Re) Construction of National Identity in History Textbooks. In: J. Zajda et al. (eds). Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks. Dordrecht, 2017, pp. 103–121.

- Kereszty, Orsolya. Gender in textbooks. *Practice and Theory in Systems of Education* 4 (2), 2009, pp. 1–7.
- Kłaczek, Jarosław/Roszak, Stanisław. *Poznać Przeszość*. Warszawa, 2012.
- Kozłowska, Zofia/Unger, Irena/Zajac, Stanisław. *Historia. Poznajemy Przeszość*. Toruń, 2012.
- Leaper, Cambell/Friedman, Carly Kay. The Socialization of Gender In: Grusec, Joan E., Hastings, Paul D. (eds). *Handbook of socialization. Theory and Research*. New York, 2007, pp. 561–566.
- Penn, Shana. *Solidarity's Secret. The Women Who Defeated Communism in Poland*. Michigan, 2005.
- Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris, 2010.
- Radziwiłł, Anna/Roszkowski, Wojciech. *Historia 1945–1990*. Warszawa, 1994.
- Szymczak, Małgorzata. *Kobiety w Polskich Programach i Podręcznikach do Nauczania Historii dla Szkoły Średniej po drugiej Wojnie Światowej*. Zielona Góra, 2011.
- Taylor, Frank. Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology* 31 (3), 2003, pp. 300–311.
- Thorne, Barrie. *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick, N.J., 2003.
- Tusiewicz, Roman. *Historia 1944–1993*. Warszawa, 1999.
- Ustrzycki, Janusz. *Historia. Ciekawi Świata*. Gdynia, 2012.
- Walczeńska, Sławomira. *Damy, Rycerze i Feministki. Kobiety Dyskurs emancypacyjny w Polsce*. Kraków, 1999.
- Wodak, Ruth. Pragmatics and Critical Discourse Analysis: Cross-Disciplinary Inquiries. *Pragmatics and Cognition* 15 (1), 2007, pp. 203–225.



## **»Alle modellieren textuell.« Ein Zugang zur informatischen Bildung für alle Lehramtsstudierenden**

Daniel Losch

### **Abstract**

Informatische Bildung hat sich in den letzten Jahren immer stärker als Querschnittsthema der Lehrkräftebildung herausentwickelt. Während im allgemeinbildenden Schulunterricht das Fach Informatik zunehmend gestärkt wird, bestehen für die Lehrkräftebildung bereits Forderungen, informatische Elemente im Studium aller Fächer zu verankern. An der Bergischen Universität Wuppertal wurde eine Ringveranstaltung, die 2009 erstmalig durchgeführt worden war, seit 2017 im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung kontinuierlich unter informatikdidaktischer Gestaltungsperspektive weiterentwickelt und forschend begleitet. Als Beispiel zur vertiefenden Auseinandersetzung lässt sich die informatische Modellierung von Textdokumenten heranziehen. Lehrkräfte erstellen Unterrichtsmaterialien, dokumentieren Lernprozesse und schreiben Elternbriefe. Lehramtsstudierende aller Fächer sehen sich zudem der Herausforderung gegenüber, wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen und zu gestalten. In diesem Beitrag werden Elemente der theoretischen Fundierung sowie lehrpraktische Bezüge vorgestellt.

## 1. Einleitung

Informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ist von verschiedenen Gremien zuletzt verstärkt gefordert worden.<sup>1</sup> Zudem hat die Gesellschaft für Informatik e. V. (GI) inzwischen Empfehlungen für Informatikkompetenzen für alle Lehrkräfte entwickelt und veröffentlicht.<sup>2</sup> Ausgehend von den Handlungsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren von Lehrkräften wurden exemplarisch konkrete Handlungsbeispiele für verschiedene Situationen des beruflichen Alltags von Lehrkräften ausgearbeitet und mit Kompetenzanforderungen bestehender curricularer Empfehlungen in Beziehung gesetzt. Zum Handlungsfeld »Unterrichten«<sup>3</sup>, Teilkompetenz »Lernsituationen gestalten«, werden folgende Kompetenzen empfohlen:<sup>4</sup> Die Lehrkräfte

- wählen für ihre Schüler\*innen geeignete Darstellungen für Verweise in Lehr-Lern-Materialien aus (z. B. QR-Codes, Hyperlinks).  
→ *Adressierung, Codierung*
- trennen Inhalt, Struktur und Layout von Unterlagen z. B. mittels Formatvorlagen und Dokumenten-beschreibungssprachen, um die eigenen Unterlagen und die der Schüler\*innen wiederverwendbar und verteilbar zu machen. → *Codierung, Dateiformate*
- analysieren und gestalten verschiedene Wege durch interaktive Lehr-Lern-Materialien für differenzierte Aufgaben. → *Kontrollstrukturen, Automaten*

- 
- 1 Wissenschaftsrat. Perspektiven der Informatik in Deutschland. 2020, <https://t1p.de/x43v> [16.01.2024]; Hochschulrektorenkonferenz. Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt. Entschließung des 150. HRK-Senats. 2022, <https://t1p.de/558ju> [16.01.2024]; SWK. Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2022, <https://t1p.de/axv4y> [16.04.2024].
  - 2 Gesellschaft für Informatik e. V. Informatikkompetenzen für alle Lehrkräfte. 2023, [https://doi.org/10.18420/rec2023\\_064](https://doi.org/10.18420/rec2023_064).
  - 3 Kultusministerkonferenz. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. 2022, <https://t1p.de/fqkvv> [16.01.2024], S. 7.
  - 4 Gesellschaft für Informatik e. V., Informatikkompetenzen, S. 12.

- kennen und beachten die Grundzüge des Urheberrechts und verschiedene Lizenzarten (insbes. Creative Commons) bei der Bereitstellung von Materialien für die Schüler\*innen. → *Urheberrecht, Lizenzierung*

Hintergrund dieser gestalterischen Aufgaben bezüglich Material im Unterricht ist aus informatischer Sicht stets die informatische Modellierung von Textdokumenten. Für diese These wird in dem vorliegenden Beitrag eine theoretische Argumentation entwickelt, die durch lehrpraktische Bezüge z. B. der Modellierung und Implementierung von Textdokumenten erfahrungsbasiert veranschaulicht werden. Als Vorarbeit wird eingangs herausgearbeitet, was Informatik ist und welche Perspektiven ihre Didaktik auf informatische Bildung entwickelt hat. Im Anschluss wird die informatische Modellierung von Textdokumenten im Kontext der Lehrkräftebildung motiviert und in fachlicher und didaktischer Hinsicht aufgeschlossen. Schließlich erfolgt die Darstellung einer exemplarischen Implementierung des Ansatzes in der Lehre.

## 2. Was ist informatische Bildung?

### 2.1 Informatik

Die Informatik konstituiert sich aus sechs Fachgebieten: Gesellschaftliche Bezüge der Informatik, Angewandte Informatik, Didaktik der Informatik sowie die drei kerninformatischen Fachgebiete Theoretische, Technische und Praktische Informatik. Informatik lässt sich charakterisieren als »die Wissenschaft, die sich mit der automatischen Verarbeitung von Daten beschäftigt. [...] In einer stärker pragmatisch orientierten Sicht ist die Informatik mit der Entwicklung von Informatiksystemen als Einheiten von Hardware, Software und ihrer Integration in Netzen und der Entwicklung dazu notwendiger theoretischer Grundlagen«<sup>5</sup> befasst. Mit Daten (bzw. Datenstruktur) ist man bereits mit einem zentralen Gegenstand der Informatik konfrontiert. Aus der »automatischen Verarbeitung«

---

5 Humbert, Ludger. Didaktik der Informatik – mit praxiserprobtem Unterrichtsmaterial. 2. Aufl., Wiesbaden, 2006, S. 26.

gewinnt man einen zweiten zentralen Gegenstand, nämlich den der Algorithmen. Daten und Algorithmen sind die konkreten, im informatischen Sinne »verarbeitbaren« bzw. verarbeitenden Ausprägungen der Abstrakta Information bzw. Automat. Der Informationsbegriff ist von zentraler Bedeutung für die Informatik,<sup>6</sup> da er auf syntaktischer Ebene auf den Begriff der Daten – gewissermaßen als »Rohstoff der Informatik« – verweist; die semantische Ebene stellt sich als Zielebene informatischer Modellierung für Informatiksysteme heraus. Das heißt, es geht um Inhalte bzw. um Wissen. Primär adressiert der Informationsbegriff jedoch eine pragmatische Ebene, die allein lebendigen Organismen vorbehalten ist und von (selbst KI-basierten) Informatiksystemen – wie die Theoretische Informatik zeigt – nie erreicht werden kann. Die Entwicklung von Erkenntnis bleibt für Informatiksysteme somit eindeutig außen vor. Daraus folgend sind die begrifflichen Ebenen »Wissen« und »Information« Gegenstände fortwährender Diskussionen.<sup>7</sup>

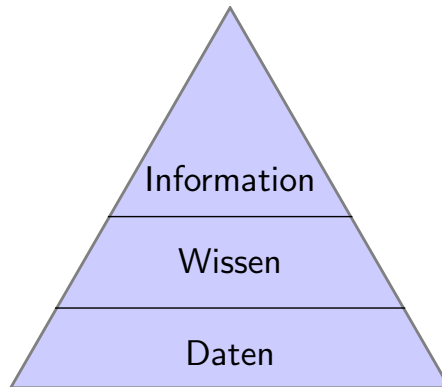


Abb. 1: Daten – Wissen – Information

- 
- 6 Nicht zuletzt ist eine etymologische Variante zur Informatik ein Kofferwort aus »*Information*« und »*Automatik*«.
- 7 Vgl. Kuhlen, Rainer. Zum Konzept von Hypertext. In: Rainer Kuhlen (Hg.). *Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin, Heidelberg, 1991; Ingold, Marianne. *Information als Gegenstand von Informationskompetenz. Eine Begriffsanalyse* (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Heft 294). Humboldt-Universität zu Berlin, 2011.

Der Übergang von der realen Welt in die ›Informatik-Welt‹ lässt sich mithilfe des informatischen Modellierungskreises (vgl. Abb. 2)<sup>8</sup> beschreiben. Eine lebensweltliche Problemstellung wird durch einen »Übersetzungsprozess« in ein formales informatisches Modell überführt, das die besondere Eigenschaft hat, dass es gegebenenfalls – aber nicht zwingend – einem Informatiksystem zur Verarbeitung »übergeben« werden kann. Die letzte Stufe vor dieser »Übergabe«, an der wir Menschen noch handelnd partizipieren, ist (heutzutage) die textuelle Darstellungsweise. Das heißt, dass wir die Modellierung in einen Quelltext übersetzen, der in einer formalen Sprache (z. B. in einer Programmiersprache oder Auszeichnungssprache) verfasst wurde.

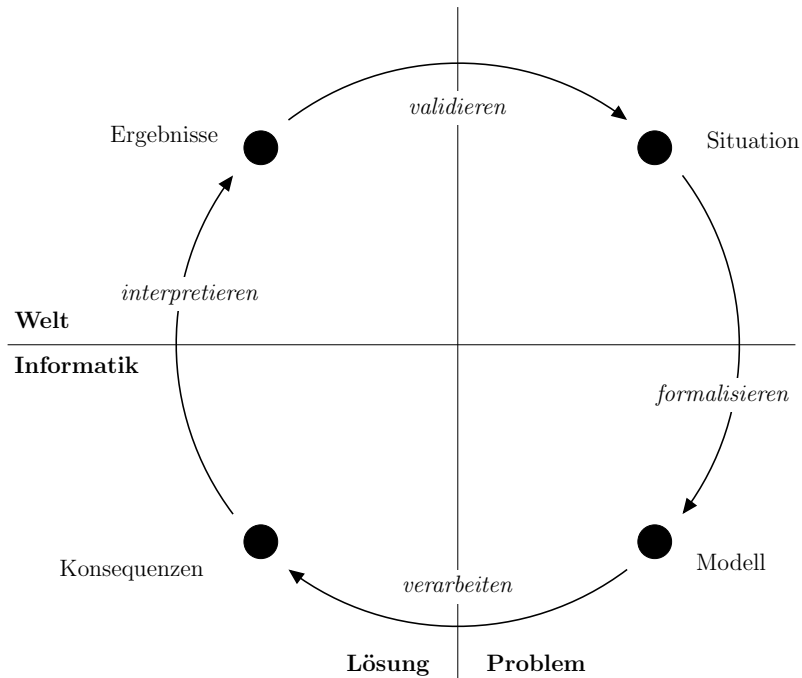


Abb. 2: Informatischer Modellierungskreis

8 Humbert, Didaktik der Informatik, S. 14.



Ein in diesem Zusammenhang wesentliches methodisches Fachelement der Informatik ist das Operieren mit Symbolen. Dies entspricht der informatischen Idee der Formalisierung. Weiteren »großen Ideen« der Informatik wie Automatisierung und Vernetzung geht jeweils eine Formalisierung voraus. Der Modellierungskreis schließt sich durch die Betrachtung und kritische Bewertung der Ergebnisse, die sich aus der Problemlösung entwickeln. Dabei werden deren gesellschaftliche Implikationen beleuchtet, und es wird schließlich vor dem Hintergrund der anfänglichen Problemsituation erörtert, inwiefern eine zufriedenstellende und nachhaltige Lösung gefunden wurde oder ob es einen Weiterentwicklungs- oder Revisionsbedarf gibt.

## 2.2 ... und ihre Didaktik

Das Konzept der informatischen Literalität basiert auf dem Literalitätsverständnis der OECD-Studien zur Messung der Wirksamkeit von Schüler:innenleistungen im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen (grundständige Literalität, engl. *literacy*).

Informatische Literalität ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Informatik und Informatikssysteme in der Welt spielen, fundierte auf informatischem Wissen beruhende Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Informatik und ihren Anwendungen zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.<sup>9</sup>

Informatische Literalität eröffnet die Möglichkeit, informatische Bildung konkreter und kompetenzorientiert zu fassen. Die von Puhlmann eingebrachten Kompetenzklassen ›Anwenden‹, ›Gestalten‹ und ›Entscheiden‹ zeigen auf, in welcher Weise sich das Individuum mit der informatischen Modellierung und ihren Erzeugnissen auseinandersetzen muss. Wie beim

---

9 Puhlmann, Hermann. Informatische Literalität nach dem PISA-Muster. In: Peter Hubwieser (Hg.). Informatik und Schule – Informatische Fachkonzepte im Unterricht. München, 2003, S. 138.

Lesen und Schreiben existieren in dem Ansatz ebenfalls rezeptive und produktive Momente: Lesen bedeutet nun auch »Quelltext Lesen« oder »informatische Modelle Lesen«. Damit zeigt sich, dass informatische Bildung nicht schlichtweg additiv gedacht werden kann, wenn es um deren Umsetzung in (hoch-)schulischen Kontexten geht, sondern aufgrund der Durchdringung der grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen integrativ im jeweiligen pädagogischen bzw. fachlichen Kontext gestaltet werden muss. Um derartige Kontexte ausfindig zu machen, gibt es in der Tradition informatikdidaktischer Forschung verschiedene Ansätze. Eine Ausprägung, die in einem gegebenen Kontext auf die Beschaffenheit von Phänomenen achtet, ist der Ansatz der Phänomenorientierung.<sup>10</sup> Phänomene können hinsichtlich ihres Bezugs zu Informatiksystemen unterschiedlich ausgeprägt sein: Zum einen könnte sich ein direkter Bezug zu Informatiksystemen auf tun, so z. B. bei einem Drucker oder einem USB-Stick. Weiterhin wäre ein indirekter Informatiksystembezug denkbar, etwa wenn es sich um Türen einer Straßenbahn handelt, die automatisch schließen und öffnen und bei denen das Prinzip der Lichtschranke sowie die Beteiligung eines Informatiksystems (z. B. Mikrocontroller) nicht unmittelbar ersichtlich ist. Schließlich besteht die Möglichkeit, dass ein Phänomen als informatisch ausgezeichnet werden kann, ohne dass ein Informatiksystem involviert wird, z. B. wenn Personen sich in eine Warteschlange begeben, die eine informatische Datenstruktur darstellt. Der Zugang über diesen dritten Phänomenbereich birgt aus didaktischer Perspektive den Mehrwert, dass Lernende sich auf die informatische Konzeptebene fokussieren und im Anschluss die fundamentale Idee eigens auf diverse Anwendungen (mit und ohne Informatiksysteme) transferieren können.

---

10 Vgl. Humbert, Ludger/Puhlmann, Hermann. Essential Ingredients of Literacy in Informatics. In: Johannes Magenheimer, Sigrid Schubert (Hg.). Informatics and Student Assessment. Concepts of Empirical Research and Standardisation of Measurement in the Area of Didactics of Informatics. Bonn, 2004, S. 65–76.

### 3. Informatische Modellierung von Dokumenten

Die eingangs angeführte Teilkompetenz »Lernsituationen gestalten« des Handlungsfeldes »Unterrichten« legt nahe, dass die Gestaltung von Textdokumenten ein zentraler Bestandteil der Tätigkeit von Lehrkräften ist. Gerade die Differenzierung der drei Perspektiven auf ein Dokument nach Inhalt, Struktur und Layout ist für informatische Modellierungszusammenhänge besonders geeignet. Die erste und naheliegendste Sichtweise als Autor:in ist die inhaltliche, bei der es um das Thema bzw. die Gegenstände geht, die durch das Dokument kommuniziert werden sollen. Die grafische und logische Dokumentenstruktur legt Gliederungen und Formatierungen fest (»Struktur« als Sichtweise). Die »Form« ist schließlich als physikalische und visuelle Erscheinungsform zu verstehen, bei der Markierungen auf einer Materialität (Papier, Bildschirm o. Ä.) ersichtlich werden. Dadurch entstehen messbare Eigenschaften.<sup>11</sup> Mittels Formatvorlagen und Dokumentenbeschreibungssprachen gewinnt die Materialentwicklung eine höhere informatische Qualität. Dabei verschmilzt die Textgestaltung mit dem Einsatz textueller Darstellungsformen informatischer Modellierung. Informatisch betrachtet sind textuelle Darstellungsformen aber der fachliche Ausgangspunkt. Daher sind diese im Weiteren näher zu betrachten.

Stellt man sich die Frage, was Text in informatischen Zusammenhängen ist, so ist die Betrachtung von einschlägigen Textbegriffen zielführend. Schaut man zunächst auf die Textlinguistik als zentrale Disziplin für die Auseinandersetzung mit Text, so bieten Beaugrande und Dressler in ihrem Ansatz sieben konstitutive Kriterien an, die erfüllt sein müssen, damit von einem Text gesprochen werden kann (andernfalls handelt es sich um einen Nicht-Text). Diese Kriterien lauten Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität.<sup>12</sup> Sie sind für die informatische Textsorte Quelltext erfüllt.<sup>13</sup> In den

11 Vgl. Heckmann, Reinhold/Wilhelm, Reinhard. Grundlagen der Dokumentenverarbeitung. Bonn, 1996, S. 2ff.

12 Vgl. Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981, o. S.

13 Vgl. Siebrecht, Daniel. Textsorten im Informatikunterricht – Ideen einer Kategorisierung zwischen Medium und Lerngegenstand. In: Marco Thomas, Michael Weigend (Hg.).

Digital Humanities hat Sahle einen Textbegriff ausgearbeitet, der neben vier untergeordneten insbesondere drei Hauptperspektiven umfasst: Die erste rekurriert auf den Aspekt des Textes als »Inhalt, Idee, Intention«; die zweite sieht Text als »Dokument«; die dritte beschreibt Text als »sprachliche Äußerung«.<sup>14</sup> In der Informatik schließlich existiert kein bekannter Ansatz für einen Textbegriff. Aus Mössenböcks Überlegungen zur Abstraktion bei (objektorientierter) informatischer Modellierung ist jedoch abzuleiten, dass Lesbarkeit, Maschinenunabhängigkeit, »virtuelle Sprachen«, Geheimnisprinzip (durch Modularisierung), Reproduzierbarkeit und dynamische Bindung kerninformatische Kriterien für Textualität sind. Quelltext ist als Archetyp textueller Darstellungsformen zu erachten. Beispiele für textuelle Darstellungsformen in diesem Sinne sind:

- Makro-freier Text als »einfacher Text« in einer TXT-Datei
- Protokolle wie HTTP (Hypertext Transfer Protocol), die u. a. IP-Adressen umfassen
- Quellprogramme wie ein Python-Programm, das in der Programmiersprache Python verfasst wurde
- Hypertexte wie HTML-Dateien, die als Webseiten im Web-Browser dargestellt werden

Word-Processing-Systeme (wie Microsoft Word oder LibreOffice) sind sogenannte WYSIWYG-Systeme (What You See Is What You Get). Im Kontrast zu rein textuellen Darstellungsformen können Dokumente, die unmittelbar in WYSIWYG-Systemen editiert werden, über ein Zeigerelement und dynamisch vernetzt bearbeitet werden. Diese Vernetzung ist jedoch nicht zwingend transparent und selten portabel. Die WYSIWYG-Dateiformate weisen eindeutig Eigenschaften von Hypertexten auf. Sie konstituieren sich z. B. aus mehreren XML-Dokumenten (eXtensible Markup Language), also textuellen Darstellungsformen, die zu einem Format zusammengepackt werden. Daher sind Dateiformate wie *odt*, *ods* und *odp*

---

Informatik und Medien – 8. Münsteraner Workshop zur Schulinformatik. Norderstedt, 2018, S. 88–97.

14 Vgl. Sahle, Patrick. Digitale Editionsformen. Teil 3: Textbegriffe und Recodierung. Norderstedt, 2013, o. S.

(oder deren proprietäre Pendanten *docx*, *xlsx* und *pptx*) vielmehr als Quellpakete zu erachten statt als Quelltexte. Diese Pakete können jedoch nicht rein textuell editiert werden, da sie als ausführbares Dateiformat modelliert wurden und sich nur im Zusammenspiel mit einem entsprechenden Anwendungsprogramm zur Edition (LibreOffice, Microsoft Word o. Ä.) öffnen lassen.

Dass jedoch der Blick hinter diese als geschlossen modellierten Dokumenttypen entscheidend ist, wird nicht nur in der Informatik und ihrer Didaktik nachdrücklich betont, sondern etwa auch in der Deutschdidaktik diskutiert, die Texte als einen zentralen Gegenstand betrachtet. Frederking prägt in diesem Kontext den Begriff digitaler Textsouveränität. Er unterscheidet bei der Betrachtung digitaler Texte zwischen einer semiotischen und einer semantischen Ebene. Er sieht auf letzterer Intentionalität und Wahrheitsgehalt als zu erarbeitende Phänomene an; um jedoch zur Erörterung dieser Semantik zu gelangen, sei die vorherige Erarbeitung der Phänomene Medialität und Quellcode auf semiotischer Ebene zu leisten. Die Auseinandersetzung mit digitalen Texten müsse auf beiden Ebenen sowohl rezeptiv als auch produktiv ablaufen.<sup>15</sup> Dies heißt wiederum, dass alle, die sich mit digitalen Texten befassen, durch informatikdidaktisch gestaltete Lerngelegenheiten Grundlagen informatischer Modellierung mit textuellen Darstellungsformen der Informatik aneignen müssen. Nur auf diese Weise können Texte auf und hinter Informatiksystemen verstanden werden.

#### 4. Exemplarische lehrpraktische Implementierung

Die Ringveranstaltung »Informatik im Alltag« leistet seit ihrer Gründung im Jahr 2009 an der Bergischen Universität Wuppertal einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung informatischer Literalität bei

---

15 Vgl. Frederking, Volker. Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert – Eine Theorieskizze. 2022, <https://t1p.de/m4xmw> [16.01.2024], S. 6ff.

Studierenden aller Lehramtsfächer.<sup>16</sup> Die Veranstaltung ist studiengangübergreifend angelegt und basiert auf einem Lehrkonzept, das aus zwei Veranstaltungslinien besteht: zum einen aus einer zweistündigen Vorlesung, die durch ein Tutorium mit zwei semesterbegleitenden praktischen Aufgaben ergänzt wird, zum anderen aus einer projektorientierten Vertiefung der Vorlesung durch ein Projektseminar. Die Vorlesung umfasst die vier Phasen *Orientierung* (Leitfrage: »Was ist Informatik?«), *Kerninformatik*, *ausgewählte Kapitel* der Informatik und *Reflexion* der Veranstaltung (insbesondere vor dem Hintergrund der Gestaltung von Bildungskontexten in allen Fächern). Das Projektseminar hat die konkretisierte Zielperspektive, (Lehramts-)Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, Dokumente für Wissenschaft und Unterricht eigenständig zu gestalten; der Fokus liegt dabei auf der informatischen Modellierung unter Einsatz textueller Darstellungsformen, um zur Entwicklung informatischer Literalität der Teilnehmenden beizutragen. Inhaltlich wird neben informatischen Grundlagen zu Daten(strukturen), Algorithmen und Informatiksystemen vor allem der Ansatz von Heckmann<sup>17</sup> erarbeitet, um die drei Perspektiven auf ein Dokument (Inhalt, Struktur und Form) für die Projektarbeit zur Verfügung zu stellen. Methodisch wird für die Projektorientierung ein *theory-first approach* gewählt, das heißt, dass die Studierenden die genannten Grundlagen und weiterführenden Perspektiven gemeinsam an einem allgemeingültigen Beispiel erarbeiten. Bei diesem handelt es sich um die informatische Modellierung eines wissenschaftlichen Textes (z. B. einer Seminararbeit), da dies alle Studierende – unabhängig von ihrem Studiengang – spätestens mit der Anfertigung einer Bachelorthesis betrifft. Parallel entwickeln die Studierenden Ideen für ihre Projektarbeit, die auf einem Dokumenttyp basiert, der in der Berufs-, Lebens- oder Studienwelt der Studierenden eine Bedeutung erfährt. Diese Dokumententypen können ein Arbeitsblatt für den Unterricht, ein Elternbrief, eine Präsentation in einem Seminar, ein Flyer für das Sportfest o. Ä. sein. Als Werkzeug zur Implementierung der Dokumente wird das Textsatzprogramm *TeX* mit

---

16 Losch, Daniel/Humbert, Ludger. Informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden. In: Arno Pasternak (Hg.). Informatik für alle. Bonn, 2019, <https://doi.org/10.18420/infos2019-b8>, S. 119–128.

17 Heckmann/Wilhelm, Grundlagen, S. 2ff.

der Beschreibungssprache *LaTeX* herangezogen. Nachdem die Studierenden sich ein Thema in einem der von ihnen studierten Fächer überlegt haben, wählen sie einen geeigneten Dokumententypen zur Kommunikation dieses Themas für eine bestimmte Zielgruppe. Die Dokumententypen sind dabei zur Auswahl und Orientierung vorgegeben: Poster, Präsentation, Arbeitsblatt, Flyer, Abbildung oder auch ein Brief. Die Übersicht der Projektarbeiten im Seminar zeigt eine Diversität an Ideen, Fächern und Zielgruppen (vgl. Tab. 1). Dadurch wird zum einen ersichtlich, dass viele fachliche Anknüpfungspunkte zur informatischen Modellierung seitens der Studierenden denkbar sind; zum anderen lassen sich individuelle Bezüge zum Berufs-, Studien- oder Privatleben ausfindig machen, die einen hohen Identifikations- und damit Sinngehalt in die Projektarbeit legen.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Ausarbeitungen haben gezeigt, dass für textuelle Darstellungsformen, die in fachübergreifenden Zusammenhängen eingesetzt werden, eine informatisch fachliche Fundierung besteht. Textualität ist für jeglichen Fachkontext – inklusive des Bezugs zu Handlungsfeldern von Lehrkräften – bedeutsam. Letztlich ist Quelltext als Archetyp textueller Darstellungsformen für Informatiksysteme zu bezeichnen. Diese Textsorte ist informatisch genuin, sollte aber ein Teil der fächerübergreifenden Bildung von Lehrkräften sein. Die »klassische Literalität« setzt sich in der informatischen fort, indem die grundlegenden Kulturtechniken eine informatische Perspektive erfahren. Zugleich wird durch das Konzept der informatischen Literalität deutlich, dass die Entwicklung von Anwendungskompetenz nur mit der Entwicklung von Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz einhergeht, um die informatischen Gegenstände und Methoden zu durchdringen und für eigene Kontexte fruchtbar zu machen. Nachdem hier ein eher bildungswissenschaftlich zu verortendes Informatikangebot vorgestellt wurde, gilt es schließlich, in den jeweiligen fachdidaktischen Zusammenhängen die informatische Modellierung von Textdokumenten durch eine interdisziplinäre Diskussion und lehrpraktische Erprobung auszuscharfen.

Tab. 1: Übersicht zu Projektarbeiten im Projektseminar der Ringveranstaltung »Informatik im Alltag«

Thema	Fach	Dokumenttyp	Zielgruppe
Darstellung Unterrichtsreihe Sport	Sportwissenschaft	Poster	Studierende
Geschichte der Fotografie im Sport: Badminton	Geschichte	Präsentation	Studierende
Versuchsprotokoll im Chemieunterricht	Chemie	Protokoll	Schüler:innen am Berufskolleg
Aufgaben zur Vertiefung von Vokabeln	Englisch	Arbeitsblatt	Grundschüler:innen
Energiewende	Elektrotechnik	Flyer	interessiertes Fachpublikum
Grammatik – Konjugation von Verben	Romanistik	Arbeitsblatt	Anfangsunterricht
Vorstellung des CERN	Physik	Flyer	breite Öffentlichkeit
Märchen	Germanistik	Arbeitsblatt	Schüler:innen der Sekundarstufe II
Invasive Arten	Geografie	Präsentation	Studierende
Geometrie	Mathematik	Arbeitsblatt + Abbildung	Schüler:innen der Klassen 9/10
Fourier-Transformation	Mathematik	Abbildung	Studierende der Mathematik
Ethische Perspektive auf Künstliche Intelligenz	Philosophie	Präsentation	Studierende



Literaturverzeichnis

- Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981.
- Frederking, Volker. Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert – Eine Theorieskizze, 2022, <https://t1p.de/m4xmw> [16.01.2024].
- Gesellschaft für Informatik e. V. Informatikkompetenzen für alle Lehrkräfte. 2023.
- Heckmann, Reinhold/Wilhelm, Reinhard. Grundlagen der Dokumentenverarbeitung. Bonn, 1996.
- Humbert, Ludger/Puhlmann, Hermann. Essential Ingredients of Literacy in Informatics. In: Johannes Magenheimer, Sigrid Schubert (Hg.). Informatics and Student Assessment. Concepts of Empirical Research and Standardisation of Measurement in the Area of Didactics of Informatics. Bonn, 2004, S. 65–76.
- Humbert, Ludger. Didaktik der Informatik – mit praxiserprobtem Unterrichtsmaterial. 2. Aufl., Wiesbaden, 2006, S. 26.
- Ingold, Marianne. Information als Gegenstand von Informationskompetenz. Eine Begriffsanalyse (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Heft 294). Humboldt-Universität zu Berlin, 2011.
- Kuhlen, Rainer. Zum Konzept von Hypertext. In: Rainer Kuhlen (Hg.). Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin, Heidelberg, 1991.
- Kultusministerkonferenz. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. 2022, <https://t1p.de/fqkvv> [16.01.2024].
- Losch, Daniel/Humbert, Ludger. Informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden. In: Arno Pasternak (Hg.). Informatik für alle. Bonn, 2019, <https://doi.org/10.18420/infos2019-b8>, S. 119–128.
- Puhlmann, Hermann. Informatische Literalität nach dem PISA-Muster. In: Peter Hubwieser (Hg.). Informatik und Schule – Informatische Fachkonzepte im Unterricht. München, 2003, S. 135–144.
- Sahle, Patrick. Digitale Editionsformen. Teil 3: Textbegriffe und Recodierung. Norderstedt, 2013.

- Siebrecht, Daniel. Textsorten im Informatikunterricht – Ideen einer Kategorisierung zwischen Medium und Lerngegenstand. In: Marco Thomas, Michael Weigend (Hg.). Informatik und Medien – 8. Münsteraner Workshop zur Schulinformatik. Norderstedt, 2018, S. 88–97.
- Wissenschaftsrat. Perspektiven der Informatik in Deutschland. 2020, <https://t1p.de/x43v> [16.01.2024].
- Hochschulrektorenkonferenz. Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt. Entschließung des 150. HRK-Senats. 2022, <https://t1p.de/558ju> [16.01.2024].
- SWK. Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2022, <https://t1p.de/axv4y> [16.04.2024].



## Design Thinking für Problemstellungen von Bildungspersonal – Theorie, Sprint-Workshop und Reflexion

Sebastian Wendland

### Abstract

Design Thinking eignet sich (in Form von prozessualen iterativen Frameworks in handlungsorientierten und Kreativität-stiftenden Projekten) nicht nur für das zukunftsorientierte Lernen und Lehren in der schulformübergreifenden und universitären Bildung, sondern zeigt ebenso das Potenzial auf, um eine Bearbeitung gegenwärtiger und zukünftiger Problemstellungen, die sich rund um das Thema der Lehrkräftebildung bewegen, in interdisziplinären Arbeitsgruppen anzuleiten. Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Aspekt der gemeinschaftlichen Bearbeitungs- und Lösungsstrategie, stellt die Bedeutung von Design Thinking für die Lehrkräftebildung hinsichtlich des gesellschaftlichen Wandels dar und gibt darüber hinaus Auskunft über Methodik, Inhalte und Ablauf eines Design-Thinking-Workshops, der vom Autor auf der Tagung »Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung?« des QLB-Projekts »Pro-Praxis« veranstaltet wurde.

## 1. Einleitung

Der ganzheitliche Wandel von Lebens- und Arbeitswelten in eine »Kultur der Digitalität«<sup>1</sup> innerhalb der VUCA-Welt<sup>2</sup> und der damit einhergehende Anspruch des ganzheitlichen (vor allem interdisziplinären und problemorientierten) Lernens und Lehrens (hinsichtlich der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts<sup>3</sup>) verlangen nicht nur einen Paradigmenwechsel in der Bildung an allen Schulformen, sondern auch ein Umdenken in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Eine Methodologie, die zur Lösung solcher Herausforderungen eingesetzt werden kann, ist das handlungsorientierte Konzept des sog. »Design Thinking«. Design Thinking erscheint in der zeitgenössischen Design- und Innovationsbranche als ganzheitlicher, Kreativität-stiftender, interdisziplinärer und stets nutzerorientierter Prozessansatz zum Lösen komplexer Problemstellungen. Um Personal aus verschiedenen Bereichen der (Lehrkräfte-)Bildung vor dem Hintergrund von Innovationen in der Bildung einen ersten praxisnahen Kontakt mit Design Thinking zu ermöglichen, wurde auf der Bilanzierungstagung des QLB-Projekts »ProPraxis« am Forschungs- und Studienstandort der Philipps-Universität Marburg von Mitarbeitenden der Bergischen Universität Wuppertal neben einem in die Theorie des Design Thinking einführenden Impulsvortrag ein Design-Thinking-Sprint-Workshop veranstaltet. Innerhalb des Sprint-Workshops haben interdisziplinäre Arbeitsgruppen eine kompakte (selbst erwählte) Design Thinking Challenge aus dem Themenkomplex der Lehrkräftebildung unter Berücksichtigung eines praxisnahen Design-Thinking-Prozesses und mittels des Einsatzes verschiedenster (Meso-)Methoden und

- 
- 1 Der Begriff »Kultur der Digitalität« basiert auf dem gleichnamigen Werk von Stalder, Felix. Kultur der Digitalität. Cambridge, 2017.
  - 2 Vgl. dazu Bouée, Charles-Edouard. Light Footprint Management. Leadership in Times of Change. Bloomsbury, 2013; Willkomm, Dennis. Roadmap durch die VUCA-Welt: Für Führungskräfte, Scrum Master und Agile Coaches. Tübingen, 2021.
  - 3 Vgl. Scheer, Andrea/Noweski, Christine/Meinel, Christoph. Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. In: *Design and Technology Education* 17 (3), 2012, S. 8–19, hier S. 8; Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie. Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg, 2017, S. 118.

Tools durchgeführt. Theoretische Bezüge, praktische Implikationen und ein Blick auf makro- und mikromethodische Aspekte des Design Thinking werden in diesem Beitrag dargestellt.

## 2. Kurzbeschreibung – Design Thinking in Theorie und Praxis

Design Thinking lässt sich aus unternehmenstransformativem Sicht als prozessbasiertes Problemlösekonzept zum gemeinsamen, nutzerorientierten Produzieren von innovativen Ideen bezeichnen. Es kann mit Blick auf die Ausrichtung einer Implementierung sowohl als Methode wie auch als Mindset oder Prozess bezeichnet werden. Seinen Ursprung findet Design Thinking dabei in der abduktiven und problemorientierten Denk- und Arbeitsweise von Industriedesignern und gehört in Form einer Methode zum zielgruppenorientierten Gestalten innerhalb der Designpraxis gegenwärtig vor allem zum Repertoire von UX-Designern, die sich mit der Analyse und Ausgestaltung von Nutzererlebnissen auseinandersetzen. Als wesentliches Merkmal des Design Thinking lässt sich das Bearbeiten von komplexen Problemstellungen (2.1) in multidisziplinären Teams (2.2) zugunsten menschenzentrierter Lösungen (2.3) identifizieren. Ebenso zeichnet sich Design Thinking durch das stetige Verfolgen einer dynamischen Prozessstruktur (2.4) sowie durch visuelles Denken mit Blick auf eine Prototyping-Kultur (2.5) aus.<sup>4</sup> Diese Merkmale sollen in den folgenden Zeilen kurz skizziert und mit Blick auf die Erfahrungen innerhalb des Sprint-Workshops reflektiert werden.<sup>5</sup>

- 4 Grundlegende Prinzipien lassen sich auf der Grundlage der folgenden Design-Thinking-Standardwerke identifizieren: Brenner, Walter/Uebornickel, Falk. Design Thinking. Das Handbuch. Frankfurt a. M., 2017, S. 16–25; Brown, Tim. Design Thinking. In: *Harvard Business Review*, June 2008, S. 5; Plattner, Hasso/Meinel, Christoph/Weinberg, Ulrich. Design Thinking. Innovation lernen – Ideenwelten öffnen. Landsberg am Lech, 2009.
- 5 Im Gegensatz zu einem ganzheitlichen Design-Thinking-Projekt, das sich durch immer wiederkehrende Iterationen auszeichnet, folgt das Sprint-Format stets einem festen zeitlichen Rahmen. Dazu sind Meso-Methoden im Vorfeld nicht gänzlich festgelegt, sodass in Sprints oftmals improvisiert werden muss. Im Falle des in Abschnitt 3 beschriebenen Sprint-Workshops wurde im Vorfeld ein Zeitfenster von 120 Minuten festgelegt.

## 2.1 Bearbeiten von komplexen Problemstellungen

Am Anfang von Design Thinking Challenges stehen komplexe Problemstellungen, die unter anderem aus der theoretischen Sichtweise der sog. »Wicked Problems« nach dem Mathematiker und Planungstheoretiker Horst Rittel (HfG Ulm) betrachtet werden können.<sup>6</sup> Im Sprint-Workshop haben die Teilnehmenden zu Beginn eine Vielzahl an Problemstellungen aus dem Bereich der Lehrkräftebildung erarbeitet und sich danach auf eine Problemstellung zur gemeinsamen Bearbeitung geeinigt.

## 2.2 Multidisziplinäre Teams

Um komplexe Problemstellungen aus der Perspektive möglichst unterschiedlicher Fachdisziplinen und Expertisebereichen zu beleuchten und entsprechend vielseitige individuelle Lösungen zu gestalten, kommen in Design-Thinking-Projekten Menschen aus diversen Bereichen zusammen. Folglich trafen auch im Sprint-Workshop verschiedene Expertisebereiche aus der Lehrkräftebildung aufeinander (siehe Punkt 3.1).<sup>7</sup>

## 2.3 Menschenzentrierte Lösungen

Der Aspekt der Menschenzentrierung (hinsichtlich der Entwicklung von Lösungen) umfasst nicht nur das Erstellen eines konkreten Zielgruppenvertreters (sog. Persona), der als Orientierung während des gesamten Gestaltungsprozesses fungiert, sondern auch das damit einhergehende immer wiederkehrende Evaluieren der Lösungen vor realen Zielgruppenvertretern (aus denen sich die Persona wiederum synthetisiert).<sup>8</sup>

---

6 Vgl. Rittel, Horst/Webber, Melwyn. Dilemmas in a general theory of planning. In: *Policy Sciences* 4, 1973, S. 155–169; Buchanan, Richard. Wicked Problems in Design Thinking. In: *Design Issues* 8 (2), 1992, S. 5–21, <https://www.jstor.org/stable/1511637?origin=JSTOR-pdf> [28.02.2024].

7 Vgl. Brenner/Uebernickel, Design Thinking, S. 19.

8 Vgl. ebd., S. 146–181.

## 2.4 Dynamische Prozessstruktur (Iteration und Fehlerkultur)

Trotz der vorgegebenen Prozessstruktur von Design-Thinking-Projekten kann das Konzept als dynamisch bezeichnet werden, das sich mit Blick auf die individuelle Vorgehensweise in Abhängigkeit vom Problemgegenstand manifestiert. So wird Design Thinking weniger als Methode beschrieben, sondern vielmehr als Methodologie oder Mindset. Das Begehen, Erkennen und stetige Ausbessern von Fehlern im Lösungsprozess gehören dabei ebenso zum Design Thinking wie das Wiederholen von Prozessphasen zugunsten einer auf den Nutzer zugeschnittenen Lösung.

## 2.5 Visuelles Denken und Prototyping-Kultur

Das visuelle Denken beschreibt das durchgängige Verschriftlichen und Visualisieren von Gedanken, die auf diese Weise innerhalb der Arbeitsgruppe mitgeteilt bzw. festgehalten werden. Dabei werden nicht nur Gedanken, sondern auch Interaktionsgeschichten und Narrative mithilfe von Storytelling-Methoden illustriert, abstrahiert und somit handhabbar gemacht.<sup>9</sup> Hinter dem Begriff der »Prototyping-Kultur« verbirgt sich wiederum das Darstellen in einem greifbaren Modell. Beide Aspekte spiegeln sich derweil in der Ausgestaltung von Design-Thinking-Raumstrategien wider.<sup>10</sup>

# 3. Design-Thinking-Sprint-Workshop

Der vorliegende Beitrag beleuchtet folgende Aspekte: Zunächst wird auf die Systematik des Design-Thinking-Sprint-Workshops eingegangen, wobei die wesentlichen Rahmenbedingungen des Workshops wie die interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmenden (3.1), die Design Thinking Challenge bzw. die Projektaufgabe (3.2) und die Methodik (3.3) dargestellt werden. Dementsprechend lassen sich hier nicht nur die einzel-

---

9 Vgl. Romero-Tejedor, Felicidad. Visual Storytelling im Design Thinking. Die Kraft von Bildern und Geschichten. Lübeck, 2021.

10 Vgl. Schwemmler, Martin. Mauern, Möbel, Menschen – der Raum im Design Thinking in Theorie und Praxis. New York, 2021, S. 107–143; Gerstbach, Ingrid. Innovationsräume. Raumkonzepte für agile Teams. München, 2019.



nen Gestaltungsparameter der jeweiligen Design-Thinking-Prozessschritte und Design-Thinking-Mesomethoden aufschlüsseln, sondern auch Beobachtungen der Workshopleiter (Autor und studentische Hilfskraft) zur jeweiligen Arbeitsphase wiedergeben. Den Abschluss des Beitrags bilden eine kurze Zusammenfassung des Beitragsgegenstands in Retrospektive auf die Theorie und die praktische Umsetzung im Workshop sowie ein Fazit. Ferner kann abschließend ein Ausblick auf weitere Implementierungsmöglichkeiten des Design Thinking innerhalb des Kosmos der Lehrerbildung gegeben werden.<sup>11</sup>

### 3.1 Teilnehmende im Sprint-Workshop

Das Plenum des Workshops setzte sich aus Vertreter:innen verschiedenster Bereiche der Lehrkräftebildung zusammen. Folglich konnten so Design-Thinking-Aufgaben und entsprechende Problemstellungen zu Themen innerhalb der Bildungsbereiche »Lehrerbildung«, »schulformübergreifende Praxis«, »Schul- und Hochschulentwicklung« sowie »Hochschullehre/-didaktik« im Workshop definiert und bearbeitet werden. Blitzlichtartig wurde zunächst der Erfahrungsgrad mit Design Thinking in Theorie und Praxis abgefragt. Bei einer Vielzahl der Teilnehmenden bestand keinerlei Vorerfahrung. Wünschenswert wäre an dieser Stelle noch die Partizipation von Vertreter:innen gegenstandsentsfernter Bereiche, so beispielsweise aus dem Kommunikationsdesign, der Informatik oder der Sozialen Arbeit, was dazu geführt hätte, den Problemgegenstand aus weitaus fachfremderen und oftmals pragmatischen Perspektiven zu betrachten sowie eine erhöhte Varianz hinsichtlich der Lösungsideen zu entwickeln.

### 3.2 Design Thinking Challenge / Projektaufgabe

Am Anfang eines jeden Design-Thinking-Projekts steht eine Herausforderung, die idealtypisch mit einer komplexen Problemstellung einhergeht, wobei sie weniger allumfassend und für alle Zeit gelöst wird,

---

11 Im Sinne einer gesicherten Dokumentation und anschließenden Präsentation wurden die im Workshop analog erarbeiteten Ergebnisse digitalisiert und im Anhang des Beitrags gesichert.

sondern vielmehr den Gedanken einer (langfristigen) Iteration des Design-Thinking-Prozesses betonen soll. Im Falle des Workshops konnten die Teilnehmenden sich auf die Bearbeitung einer Problemstellung aus den Bereichen rund um das Kernthema »Lehrkräftebildung« verständigen. Dabei wurde innerhalb der Gruppe A der Problemgegenstand »Förderung des überschneidungsfreien Lehramtsstudiums«, in der Gruppe B hingegen die Problemstellung »Un-Attraktivität des Lehrberufs« als Grundlage des Design-Thinking-Sprints ausgewählt.

### 3.3 Makro- und mesomethodische Ausformung

Der Schwerpunkt des Workshops sollte die methodengeleitete Konzeption zu aus der Abstimmung der Gruppen heraus entstandenen bildungspraktischen Problemstellungen darstellen. Das dem Workshop zugrunde liegende Design-Thinking-Framework bildet im Groben das originäre Design-Thinking-Framework der d.school der Stanford University ab und gliedert sich in die fünf aufeinanderfolgenden Prozessschritte Empathize, Define, Ideate, Prototype und Test.<sup>12</sup> Diese werden kurz zusammengefasst und anschließend mit Blick auf die im Workshop angewendeten Mesomethoden (mitsamt der erarbeiteten Ergebnisse im Workshop) dargestellt.<sup>13</sup>

*Empathize (E):* Die Empathize-Phase dient zur Identifikation einer Problemstellung und zum gemeinsamen Erschließen der Rahmenbedingungen des Design-Thinking-Projekts.

- 
- 12 Hier nach Plank, Irene Sophia/von Thienen, Julia/Meinel, Christoph. The Neuroscience of Empathy: Research-Overview and Implications for Human-Centred Design. In: Christoph Meinel, Larry Leifer (Hg.). Design Thinking Research. Translation, Prototyping, and Measurement. Singapore, 2021, S. 89–126, hier S. 90.
- 13 In der Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikromethodik kann auf die Schrift von Alexandra Bach verwiesen werden. Als Mikromethoden können hier z. B. kurze anleitende Impulse im Kreativprozess genannt werden. Für die Darstellung im Beitrag ist jedoch die Systematik von Makro- und Mesomethodik von Bedeutung. Vgl. Bach, Alexandra. Methodik in der beruflichen Bildung 1. Theoretische Fundierung und methodisches Ordnungsraster. Bonn, 2022, S. 4–7.

*Define (D):* In der Define-Phase geht es anschließend um die Identifikation von Zielgruppen, die mit der Problemstellung zusammenhängen bzw. interagieren. Dabei werden nicht nur konkrete Handlungs- und Denkweisen der Zielgruppe im Hinblick auf das Problem dargestellt, sondern auch grundlegende Bedürfnisse der Zielgruppe herausgearbeitet. Am Ende der Phase steht eine dezidierte Beschreibung des Problems sowie ein Zielgruppenprofil, auf dessen Grundlage der weitere Gestaltungsprozess fußt.

*Ideate (I):* Die darauf folgende Ideate-Phase beschäftigt sich mit dem Finden von Ideen, welche die Bedürfnisse der Zielgruppe hinsichtlich der Problemstellung fokussieren. Die Ideenfindung gliedert sich in die Abschnitte des divergierenden und des konvergierenden Produzierens. In der Phase des divergierenden Arbeitens wird zunächst eine Vielzahl an Ideen generiert, die in der Phase des konvergierenden Arbeitens bewertet, ausgewählt und für eine Prototypisierung ausgebaut werden.

*Prototype (P):* Immaterielle Lösungen wie Dienstleistungen oder andere abstrakt darstellbare Artefakte können beispielsweise über erzählende Prototypen wie Storyboards für eine anschließende Evaluation handhabbar gemacht werden.

*Test (T):* In der Testphase wird der Prototyp dem Auftraggeber präsentiert. Durch stetiges Testen gilt es, die Lösung so lange auf Fehler hin zu untersuchen, bis eine möglichst fehlerfreie, zielgruppenorientierte Lösung entstanden ist.

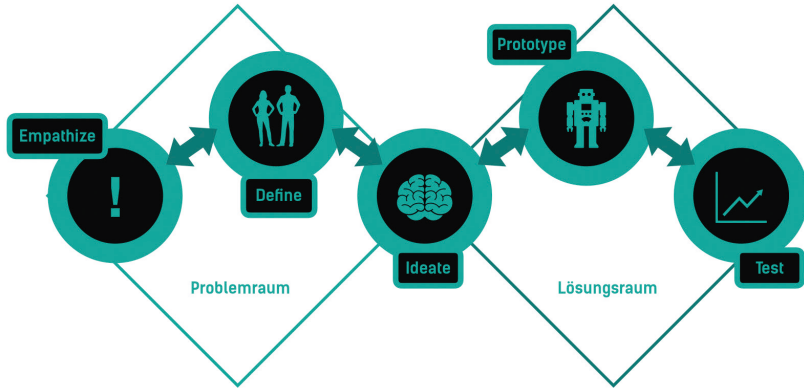


Abb. 1: Übersicht über die Reihenfolge der Design-Thinking-Prozessschritte bzw. -Phasen. Grundlage ist hier das Design-Thinking-Modell der d.school der Stanford University

Im Folgenden wird eine mesomethodische Darstellung des Sprint-Workshops gegeben und es werden Beobachtungen aus dem Workshop aufgeführt. Als Grundlage für die mikromethodische Ausgestaltung dienen dabei die Methodenwerke der Autorengruppe um Lewrick et al. sowie der Design-Thinking-Autorin Ingrid Gerstbach.<sup>14</sup>

(E) 6-W-Fragen: Die sog. »6-W-Fragen« eignen sich, um im Sinne einer ganzheitlichen Problemdefinition systematisch möglichst viel über das Problem zu erfragen. Dabei wird eine Vielzahl an Fragen zu den Fragewörtern »Wer?«, »Was?«, »Wo?«, »Warum?«, »Wann?«, »Wie?« ausformuliert und beantwortet.

*Beobachtung im Workshop:* Im Workshop wurde aufgrund des knappen Zeitkontingents lediglich auf die Fragen »Wer ist innerhalb unserer Problemstellung beteiligt?« sowie »Wer ist direkt betroffen?« geantwortet.

<sup>14</sup> Siehe dazu Gerstbach, Ingrid. 77 Tools für Design Thinker. Insider-Tipps aus der Design-Thinking-Praxis. Offenbach, 2017; Lewrick, Michael/Link, Patrick/Leifer, Larry. Das Design Thinking Toolbook. München, 2019.

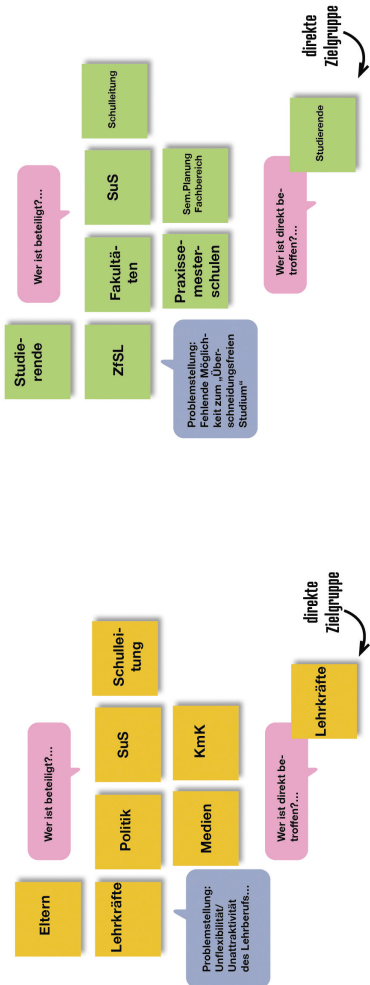


Abb. 2: Arbeitsergebnisse beider Projektgruppen zu den W-Fragen

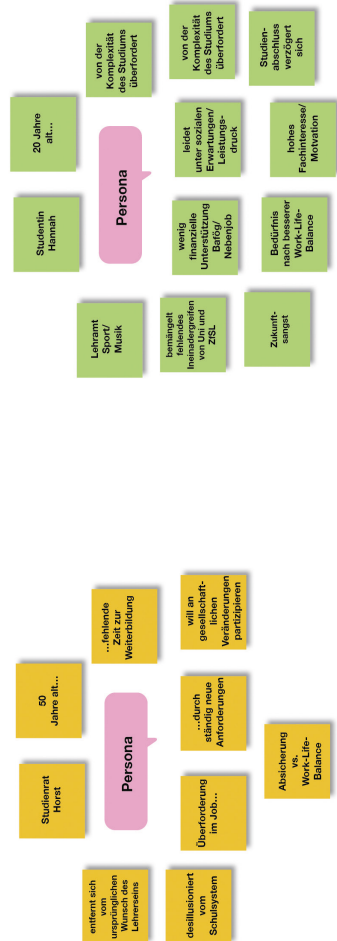


Abb. 3: Arbeitsergebnisse beider Projektgruppen zur Methode der Persona

(D) *Persona*: Mithilfe der Persona lassen sich Daten zur Zielgruppenbestimmung in einer Person synthetisieren. Die Persona dient fortan als Orientierungshilfe im Gestaltungsprozess. So können Ideen und Prototypen immer aus der Sicht der Persona evaluiert bzw. aus der entsprechenden Perspektive erfasst werden.

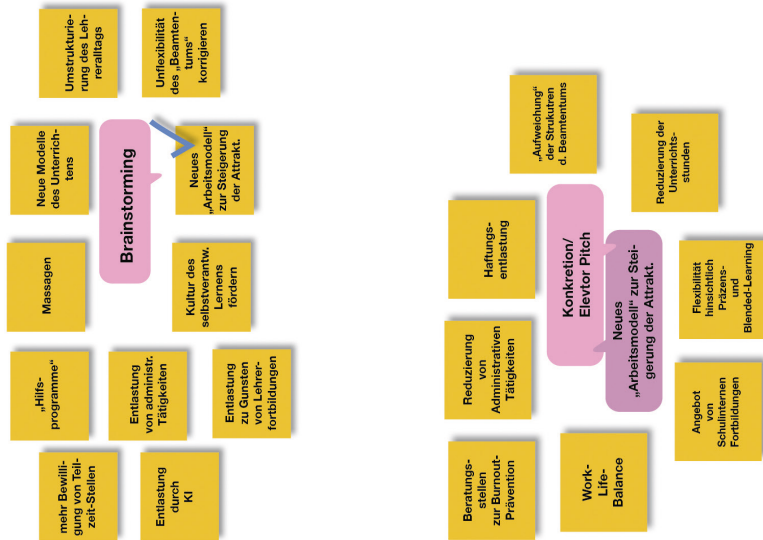
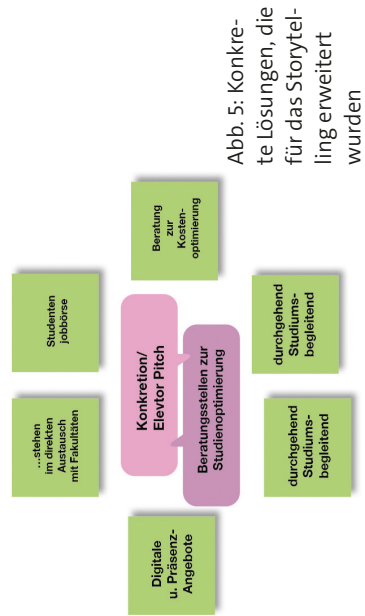
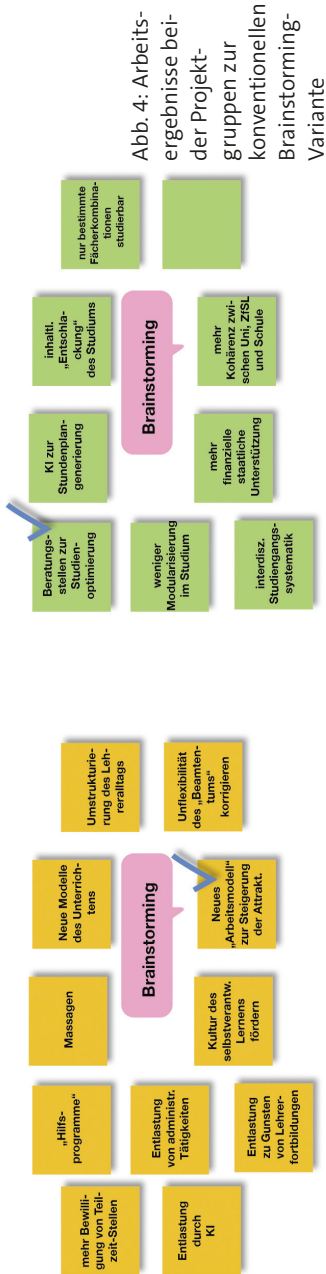
*Beobachtung im Workshop*: Die Bildung der Persona entsprach im Groben den Gestaltungsgedanken der Design-Thinking-Praxis, wobei auf eine besonders detaillierte Ausformulierung (aufgrund des Zeitkontingents) verzichtet werden musste. Leitfragen waren hierbei, welche Rolle die Persona im Zusammenhang der Problemstellung spielt, welche Grundbedürfnisse und Ängste sie hat und welchen Trends sie folgt.

(I) *Brainstorming-Varianten*: Zur Ideengenerierung können im divergierenden Teil der Ideate-Phase verschiedene Brainstorming-Varianten angewendet werden. Im Brainstorming werden zunächst in Einzelarbeit und auf der Grundlage der individuellen Fachexpertise der Gruppenmitglieder in vorgegebenen Zeitsequenzen möglichst viele Ideen generiert, die anschließend mit den anderen Gruppenmitgliedern geteilt werden.

Das »2050-Brainstorming« versetzt den Design Thinker in das Jahr 2050, sodass Ideen aus einer technologisch zukünftigen bzw. utopischen Sicht generiert werden können.

Das »Negativ-Brainstorming« kann hingegen genutzt werden, um Ideen zu generieren, welche die Problemstellung nicht lösen, sondern intensivieren. Gesammelte Ideen können dann mithilfe der »Kopfstandmethode« wieder ins Positive umgewandelt werden.

*Beobachtung im Workshop*: Im Workshop wurden die Brainstorming-Varianten im Sinne einer zielgerichteten Ideenfindung unterschiedlich intensiv angewendet. Insbesondere das Potenzial eines technologischen Perspektivwechsels beim 2050-Brainstorming hat sich als ergiebig herausgestellt.



(I) *Dot-Voting*: Die Dot-Voting-Methode unterstreicht das demokratische Denken und Handeln im Design Thinking und eignet sich für die transparente Abstimmung über die Weiterführung gesammelter Ideen. Dabei werden die gesammelten Ideen in der Mitte einer Schreibfläche bzw. eines Whiteboards platziert. Jeder und jede Gruppenteilnehmende verfügt über ein Kontingent von 3 bis 5 Dots, die an die entsprechenden Ideen geklebt werden. Die Ideen mit den meisten Dots werden dabei weiter bearbeitet.

*Beobachtung im Workshop*: Im Workshop wurde die Methode erfolgreich angewendet, sodass eindeutig Ideen mit einem Übergewicht an »Stimmen« ausgewählt wurden. Ferner wurde an dieser Stelle eine weitere Reflexionsrunde eingebunden, sodass die Teilnehmenden auf der Grundlage ihrer jeweiligen Fachexpertise ihre Entscheidung begründen konnten.

(P) *Low-Resolution Prototyp/Storyboard*: Um Ideen dahingehend handhabbar auszugestalten, dass Design-Thinking-Teams ihre Ideen dem Kunden/Auftraggeber oder einem Zielgruppenvertreter präsentieren können, werden Ideen in Form von mehr oder weniger detaillierten Prototypen umgesetzt. Storyboards können dabei ergänzend eingesetzt werden, um mithilfe weniger illustrierter Szenen die Nutzung des Prototyps darzustellen.

*Beobachtung im Workshop*: Im Workshop wurde auf die Bereitstellung eines physischen Prototyps verzichtet und stattdessen durch gezieltes Storytelling ein passendes Szenario zur Interaktion der Zielgruppe hinsichtlich der Lösung des Problems erzählt.<sup>15</sup>

(T) *Elevator-Pitch*: Der Elevator-Pitch eignet sich, um Ideen (in Form von Prototypen) einem potenziellen Nutzer/Kunden/Auftraggeber innerhalb kürzester Zeit<sup>16</sup> zu präsentieren. Dabei steht das prägnante Darstellen der Kernaspekte der Ideen (Unique Selling Points) mithilfe emotionalisieren-

---

15 Vgl. Brenner/Uebornickel, Design Thinking, S. 146–181.

16 Der Name der Methode »Elevator-Pitch« basiert auf dem fiktiven Szenario, dass ein Auftragnehmer (Designer) einem Kunden eine Idee während einer (45–60 Sekunden dauernden) Aufzugsfahrt präsentiert bzw. diesen davon überzeugt.



der Sprache und sprachlicher Bilder im Mittelpunkt des Pitch. Als dramaturgischer Leitfaden eignet sich das aus der Marketingstrategie stammende AIDA-Prinzip.<sup>17</sup>

*Beobachtung im Workshop:* Infolge der geringen Zeit wurde das AIDA-Konzept zwar benannt, jedoch nicht weiter beachtet. Teilnehmende der jeweils anderen Gruppe übernahmen im Gespräch die Rolle der potenziellen Zielgruppe sowie des Auftraggebers. Der Workshop endete mit der kurzen Präsentation und verzichtete, entgegen der originären Design-Thinking-Denkweise, auf eine iterative Betrachtung der Prozessphasen.

*(T) Lessons Learned:* Der Sprint endete mit der Methode »Lessons Learned«. Mit ihrer Hilfe kann sowohl die Arbeit im gegenwärtigen Design-Thinking-Sprint wie auch das Konzept hinsichtlich seiner Bedeutung für die jeweilige Fachdisziplin der Teilnehmenden im Kontext der Lehrkräftebildung abschließend reflektiert und diskutiert werden.

*Beobachtung im Workshop:* Die Teilnehmenden des Workshops stellen heraus, dass sich Design Thinking sowohl für die arbeitsgruppenorientierte Erschließung interdisziplinärer Problemstellungen als auch für das Generieren und Präsentieren eignet. Mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer VUCA-Welt, mit dem auch ein tiefgreifender Paradigmenwechsel in der (Lehrkräfte-)Bildung einhergeht, bemerkten alle Teilnehmenden, dass das gemeinsame Arbeiten in schulformspezifischen Design-Thinking-Projekten den Lernenden ausgeprägte Selbst- und Sozialkompetenzen abverlange, sie jedoch auch nachhaltig fördere. Die Etablierung von Design Thinking in Form einer Lernkultur wurde folglich über einen bloßen Transfer als temporäre Makromethode in den Unterricht gestellt. Somit lohnt sich in allen Phasen der Lehrkräftebildung ein Blick auf die Prinzipien des Design Thinking.

---

17 Das AIDA-Prinzip entstammt der Marketing- und Wirtschaftswissenschaft und kann als dramaturgischer Leitfaden für Präsentationen, Gespräche und Werbemaßnahmen genutzt werden. Gemäß dem Akronym stehen die Vokale für »Attention«, »Interest«, »Desire« und »Action«.

#### 4. Ausblick

Im Rahmen des knapp 120-minütigen Design-Thinking-Sprint-Workshops auf der Tagung »Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung?« produzierten die Arbeitsgruppen (die sich aus Vertreter:innen aus dem Bereich der Lehrkräftebildung zusammensetzten) zunächst zielgruppenorientierte konzeptionelle Lösungsvorschläge für Problemstellungen der gegenwärtigen Lehrer(aus)- und Weiterbildung. Anschließend wurde das Konzept Design Thinking für den Einsatz in verschiedenen Phasen innerhalb der Lehrkräftebildung diskutiert. Insbesondere mit Blick auf das Definieren und Lösen komplexer Problemstellungen zeigt es weitreichendes Potenzial zur Implementierung.

##### Literaturverzeichnis

- Bach, Alexandra. Methodik in der beruflichen Bildung 1. Theoretische Fundierung und methodisches Ordnungsraster. Bonn, 2022.
- Bouée, Charles-Edouard. Light Footprint Management. Leadership in Times of Change. Bloomsbury, 2013.
- Buchanan, Richard. Wicked Problems in Design Thinking. In: *Design Issues* 8 (2), 1992, S. 5–21, <https://www.jstor.org/stable/1511637?origin=JSTOR-pdf> [28.02.2024].
- Brenner, Walter/Uebernicket, Falk. Design Thinking. Das Handbuch. Frankfurt a. M., 2017.
- Brown, Tim. Design Thinking. In: Harvard Business Review, June 2008.
- Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie. Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg, 2017.
- Fichter, Christian. Wirtschaftspsychologie für Bachelor. Berlin, 2018.
- Freiling, Jörg/Harima, Jan. Entrepreneurship. Gründung und Skalierung von Startups. Berlin, Heidelberg, New York, 2019.
- Gerken, Stefanie/Uebernicket, Falk/De Paula, Danielly. Design Thinking: a Global Study on Implementation Practices in Organizations. Past – Present – Future. Potsdam, 2022, [https://uploads-ssl.webflow.com/6216a9ec6e07c63aadd49553/6257387d56dc150ea1f72b15\\_Gerken-et-al-2022-De-](https://uploads-ssl.webflow.com/6216a9ec6e07c63aadd49553/6257387d56dc150ea1f72b15_Gerken-et-al-2022-De-)

- sign%20Thinking-a%20Global%20Study%20on%20Implementation%20Practices%20in%20Organizations.pdf [15.01.2024].
- Gerstbach, Ingrid. 77 Tools für Design Thinker. Insider-Tipps aus der Design-Thinking-Praxis. Offenbach, 2017.
- Gerstbach, Ingrid. Innovationsräume. Raumkonzepte für agile Teams. München, 2019.
- Lewrick, Michael/Link, Patrick/Leifer, Larry. Das Design Thinking Toolbook. Die besten Werkzeuge & Methoden. München, 2019.
- Ney, Steven/Meinel, Christoph. Putting Design Thinking to Work. How Large Organizations Can Embrace Messy Institutions to Tackle Wicked Problems. Berlin, Heidelberg, 2019.
- Plank, Irene Sophia/von Thienen, Julia/Meinel, Christoph. The Neuroscience of Empathy: Research-Overview and Implications for Human-Centred Design. In: Christoph Meinel, Larry Leifer (Hg.). Design Thinking Research. Translation, Prototyping, and Measurement. Singapore, 2021, S. 89–126.
- Plattner, Hasso/Meinel, Christoph/Weinberg, Ulrich. Design Thinking. Innovation lernen – Ideenwelten öffnen. Landsberg am Lech, 2009.
- Rittel, Horst/Webber, Melwyn. Dilemmas in a general theory of planning. In: Policy Sciences 4, 1973, S. 155–169.
- Romero-Tejedor, Felicidad. Visual Storytelling im Design Thinking. Die Kraft von Bildern und Geschichten. Lübeck, 2021.
- Scheer, Andrea/Noweski, Christine/Meinel, Christoph. Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. In: Design and Technology Education 17 (3), 2012, S. 8–19, <https://eric.ed.gov/?id=EJ996067> [09.01.2024].
- Schwemmler, Martin. Mauern, Möbel, Menschen – der Raum im Design Thinking in Theorie und Praxis. In: Christoph Meinel, Tim Krohn (Hg.). Design Thinking in der Bildung. Innovation kann man lernen. New York, 2021, S. 107–143.
- Stalder, Felix. Kultur der Digitalität. Cambridge, 2017.
- Willkomm, Dennis. Roadmap durch die VUCA-Welt. Für Führungskräfte, Scrum Master und Agile Coaches. Tübingen, 2021.

## Educating for Democracy 3.0: Pedagogies of Dialectical Imagination in the Arts and Sciences

Gordon S. Mikoski

### Abstract

This article aims at sharing some thoughts about teaching teachers how to teach for a democratic future across the arts and the sciences. Though the American and German contexts are different in many ways, they are also tied together through many channels of reciprocal influence. Our differences mean that we can learn much about one another and about ourselves in the process of our sometimes puzzling interactions. Our similarities mean that we can encourage and strengthen one another on both sides of the Atlantic as we prepare students to become effective teachers in an increasingly globalized, interconnected, and algorithmic world.

### 1. Contextual Matters

Because context always matters in pedagogy, let me share with you something of my perspective on teaching for democracy 3.0. I grew up in Seattle, the beautiful port city in the Northwest of the United States. It is the land of Boeing airplanes, Microsoft computer technology, Starbucks coffee, the Space Needle, Pacific salmon, ferry boats, rock 'n' roll, and so much more.

I also grew up in the midst of the Cold War, the pervasive background anxiety of the Soviet nuclear threat, and the horrors of the Viet Nam crisis. In elementary school, we were taught that America stood for democracy,

freedom, and God. My country saw itself as the leader of the free world and functioned unofficially as the world's police service on human rights and free enterprise. My teachers taught me that American democracy was built on universal principles of human rights and that the freedoms we enjoyed were hard won through severe testing in the Revolutionary War, the Civil War, the Civil Rights Movement, and in facing down the evil Soviet empire in hot spots all over the world. We were taught by our teachers to believe in the power of principle and not in the principle of power. We always believed that American democracy would aid a worldwide movement of freedom and human rights that would eventually prevail on every continent. We were the victors in the fight against fascism, and the strength of our principles and righteous resolve would eventually prevail against dictators, totalitarians, and sociopaths of all kinds in high office. We had the economic, military, and moral strength to back this up. Education for Democracy 2.0 was what my teachers taught me in school.

Later, I came to discover that even in progressive Seattle, we were only being taught partial truths. I guess it started for me in about 1970 when I watched the nightly news and saw the body counts from Viet Nam and the embedded reporters showing scenes from the front lines. More questions about Democracy 2.0 really began to form in my childhood mind with the Watergate scandal of the Nixon administration. More and more questions came the more I learned about the history of slavery and systemic racism against African-Americans in »the land of the free and the home of the brave.« It dawned on me over time that Native American peoples had been ruthlessly displaced and killed in order for my beloved democratic nation to expand to the Pacific coast. I also saw firsthand from the women in the generation above me and in the generation around me that women were rarely treated as equals. People of Asian descent in my part of the country were treated as second class, even though they had had an important history and contemporary presence up and down the West Coast of the USA. Mistreatment of immigrants from south of the border was only something that I dimly perceived as a child.

To me, growing up in the 1960s and 1970s democracy came with the assumption that White, mostly, or at least vaguely, Protestant, straight men were in charge and that the economic and military power that they

wielded was for the common good of humanity. The »common good of humanity« meant, of course, American democracy and Western-style free market capitalism exported around the world. We were told that spreading democracy was never an entirely easy or orderly matter; sometimes mistakes were made and things could get messy like in the Middle East and in Nicaragua. Despite all of those complications, our collective American democratic imagination was confirmed when the Berlin Wall came down in 1989 and the Soviet empire ended on December 25, 1991.

I would date the end of Democracy 2.0 in my country to 9/11, 2001. Under the Bush administration, the power of principle gave way to the principle of power. With the war in Afghanistan, two wars in Iraq, and the intentional use of torture at Guantanamo and various »black sites« around the world, it became clear that the earlier vision of democracy not only had cracks in it but was actually crumbling. At the same time as my country has struggled to deal with the absence of a definable external enemy, critical historical research has continued to uncover the depths of American racism and showed that the entire powerhouse of our economy was built on the backs of Black slaves in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. The full picture of Native American genocide has also come increasingly into view. Shameful treatment of gay, lesbian, bisexual, transgender, and other sexual minorities has come increasingly into the light of day. Women still are not treated as equal to men and do not receive the same pay for the same job. In addition, manufacturing jobs and whole factories moved to places of cheaper labor like Mexico, Bangladesh, and, especially, China. The American middle class began to shrink even as the 1% amassed an obscene amount of wealth. Health care costs spiraled out of control and labor unions were busted. Then, the unthinkable happened.

America elected a president who broke most of the rules of democracy and who desperately tried to position himself as a fascist savior of the country. That president aimed not to rectify problems in American democracy so much as to claim the country for the resentful and uneducated White Protestant people of the struggling middle class. He claimed to be the only one who could »make America great again.« About half of us in America recognized that the democratic principles that we had taken for granted were under serious threat with that president. More than

that, we realized that Democracy 2.0 was more than disrupted; it was broken. The would-be fascist coup attempt of January 6, 2021 further shook many Americans to our core. Even as we narrowly escaped the destruction of our democracy, approximately half of us realized that democracy as we have known it was vulnerable and needed a significant overhaul. To this moment it frightens me that approximately half of my fellow citizens – particularly conservative Protestants – still support someone whose vision does not include unshakable commitment to democratic principles like checks and balances, freedom, the rule of law, and human rights.

I do not presume to be an expert on German history, so I will only say that I am continuing to try to understand what your country has gone through over the course of the past 100 years. I am an outsider and a frequent visitor who has great love for your country and its history. I will also say that I have been to both Weimar and Buchenwald and struggled to make sense of how these two German realities could exist within 10 kilometers of one another. I have watched with admiration the decision your country made to accept 1,000,000 refugees from Syria and Afghanistan, and I have watched with increasing alarm as the AfD has gained more and more support in some areas of your country. You have achieved amazing things as a democracy in the past 70 or 30 years, depending on how one calculates the current form of German democracy. Yet, your country like mine seems to have some unresolved issues that, especially under various kinds of economic and social stress, threaten to weaken or even undermine democracy as we have known it from the middle of the 20<sup>th</sup> century until quite recently.

The USA and Germany are not the only contexts in which democracy is under threat or in need of an update today. The largest democracy in the world – India – seems now to have become something of a repressive Hindu nationalist enterprise. China is run by a post-modern emperor for whom the Communist party is an enabling puppet. I am not sure that Russia ever fully transitioned into modern democracy; it clearly functions today as a dictatorship backed by a militantly conservative Russian Orthodox Church. Hungary seems to have given up on democracy except in name. Anti-democratic movements in countries like Poland, the Netherlands, and France seem also to be on the rise. On most days, it looks

like no matter where one looks democracy is having an increasingly difficult time of it. I am no prophet, but it seems to me that we are in a kind of simmering prelude to something ominous and definitely non-democratic in the world. At best, democracy around the world has to be renewed; at worst, it has to be fought for all over again.

As if the latent racist and fascist tendencies in many places around the world that have been stirring of late are not enough to make us anxious, the whole world is in the midst of the biggest disruptive change in the history of humanity: the rise of Artificial Intelligence. While the AI revolution holds massive promise for the betterment of humanity in many sectors, it also might well threaten our existence as a species. For example, in their recent book, *The Age of AI and Our Human Future*, Kissinger, Schmidt, and Huttenlocher point to the potential for international warfare executed by AI that cannot be overridden or interrupted by human beings. They write:

Beyond AI-enabled defense systems lies the most vexing category of capabilities – lethal autonomous weapons systems – generally understood to include systems that, once activated, can select and engage targets without further human intervention... and operate without substantial human involvement.<sup>1</sup>

In disturbingly plausible scenarios, unstoppable nuclear and cyber war can be launched by super-intelligent computers in a matter of minutes. The end of humanity through AI weaponization is entirely possible in a way that makes the threat of nuclear attack by the Soviets look like a kindergarten game by comparison. While we are rethinking everything as a result of the emergence of strong AI, we have to ask whether the messiness of democracy might soon be replaced by the efficiency of algorithms calibrated to achieve the greatest good for the greatest number in a kind of cyber utilitarianism or, worse, a digital totalitarianism. Who of us can tell what democracy will look like in the age of AI? I will venture to say that it probably will not be the same as Democracy 2.0.

---

1 Kissinger, Henry A./Schmidt, Eric/Huttenlocher, Daniel. *The Age of AI and Our Human Future*. New York, 2022, pp. 164–165.



Democracy will have to be reinvented for the new age into which we now find ourselves. Each of our fields of study will need to foster creative, critical, and empathic thinkers in order to develop a new theory and practice of democracy for the North Atlantic world and beyond. The future of freedom, the future of unhindered research, and the future well-being of our increasingly multi-cultural societies depend on finding a new way forward. On some days, the challenge seems overwhelming. On most days, I find the work of philosopher of education John Dewey indispensable as a helpful and hopeful resource for the work that lies before us as teachers of teachers of the new generation of citizens and leaders.

## 2. Some Guiding Principles from John Dewey

John Dewey, one of the most important philosophers of education since Plato, can serve as resource for those of us who teach teachers to teach as we face the immense challenge before us of contributing to the preservation and betterment of human life with freedom and justice. Rooted in and critical of the philosophies of Kant and Hegel on the one side and British Empiricism and Darwin on the other, Dewey helps us as teachers of teachers on several fronts.

*First*, Dewey would remind us that reinventing democracy is not a new challenge. With respect to the American context, the original form of democracy established by George Washington, Thomas Jefferson, John Adams, and Benjamin Franklin had to be refashioned a decade later by James Madison, Alexander Hamilton, and others if the American experiment was to survive. A half century later in the midst of the American Civil War crisis, Abraham Lincoln realized that the country could no longer function on the basis established by the founding generation; it had to be rethought and re-founded. Likewise, the democratic vision of the next 75 years had to give way to new theory and practice in light of the Great Depression, two World Wars, and the long struggle against Communism. In the case of German democracy, it, too, has had to be adjusted and reformulated at several key points in the 20<sup>th</sup> century. Some of the key elements of the vision and principles of Weimar had to be sal-

vaged and reinterpreted in the West after the Second World War. After the Wall came down and Germany reunited, more renegotiating of democratic values and procedures had to be hammered out. Our respective histories tell us and Dewey reminds us that democratic theory and practice, like software, has to be updated and renewed periodically if it is to meet the demands of a perpetually changing reality.

One of the keys to Dewey's thought comes from Hegel, but without the heavy metaphysics. A synthesis functions until something disrupts and disequilibrates the existing system. The organism or system then works to reestablish the prior equilibrium. Under optimal conditions, harmony can be reestablished, but it is no longer and never can be, the original settlement. There is an inescapable change and reconfiguration that takes place in attempting to return things to a balance. Nothing is ever quite the same as it used to be, even if there may be significant points of continuity with the preceding synthesis. This is simply Hegelian dialectical processes of historical development.<sup>2</sup> It is also at the micro-level of the individual learner one of the most important insights about the nature of learning and the kind of teaching that promotes the assimilation of new material to existing structures.

*Second*, Dewey's understanding of the processes of change as applied to democracy at the macro-level of society or the micro-level of individual learning remains open-ended and unfinished. He argued, unlike Hegel, that we humans never attain absolute knowledge; instead, we develop only what he called »warranted assertions.«<sup>3</sup> Warranted assertions are phenomenal, constructed, revisable, and open-ended. Whether in the humanities or sciences, warranted assertions must have both an evidential and a rational basis. As a Pragmatist philosopher, Dewey criticized both the traditional British empirical approach and the German Idealistic rational approach to knowledge. He argued that the empirical approach mis-

---

2 This kind of thinking left what Dewey called »an indelible imprint« on his thinking after having been immersed in Hegel's philosophy for decades before moving beyond it. Cf. Dewey, John. *From Absolutism to Experimentalism* (1930). In: *The Later Works*, 1925–1953. Carbondale, 1981–1991, Vol. 5, p. 154.

3 Dewey, John. *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). In: *The Later Works*, 1925–1953, Vol. 12, pp. 16–17.

takenly discounts the rational and critical element in all experience. On the other hand, he reformulated Idealist rationalism so that reason and inquiry are thoroughly grounded the flux and flow of experience. The development of »warranted assertions« means that we can actually know something, but only provisionally and always with the principle of fallibility and revisability at work. Dewey maintained that our understandings, while reliable if they meet certain basic criteria, can never become ossified or rigid if they are to be life-giving and life-sustaining. Because times change, so, too, must our conclusions and even our methods. The resolution of any given problem serves as both an address to a contemporary situation and the basis for new research and reflection.

Democracy, like other elements of culture, develops and changes over time. What worked in 5<sup>th</sup> century B.C.E. Athens would not work in Republican Rome or in Revolutionary France. What worked in the Founders' period in the USA could not bear the weight of the Civil War crisis and the battle over slavery in the middle of the 19<sup>th</sup> century. What made sense in Weimar cannot carry the freight of the contemporary globalized, digitally dynamic place of Germany in the ever more complex world situation. To be sure, certain core principles should carry through from one historical synthesis of democracy to another, but each era requires creative rethinking in order to be fully adequate to the possibilities and perils of the current and emergent reality.

*Third*, the nature of knowledge from Dewey's point of view is such that there must always be testing, experimentation, and playful exploration. While analysis and disciplinary study of the results from the past are necessary conditions for contemporary thinking, they are not sufficient. At best, we learn from the past as what evolutionary anthropologist Michael Tomasello calls »the ratchet effect.«<sup>4</sup> Metaphorically speaking, we don't have to reinvent the wheel. The results of past investigations and reflective human experience passed on in the various disciplines of the arts and sciences serve as an invaluable resource for us, but those results cannot do the hard work for us of solving contemporary problems. New challenges require new approaches and new thinking. Like the Wright brothers learning how to develop human-powered flight, we have to learn everything

4 Tomasello, Michael. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA, 1999.

possible from relevant fields of study, but we have also to develop new models and to experiment with them to and what happens when we put models into practice. In other words, to some extent we always have to learn as we go. Perhaps David McCullough in his biography of the Wright brothers said it best: »It was impossible to fly without both knowledge and skill—of this Wilbur was already certain—and skill came only from experience—experience in the air.«<sup>5</sup> Some of the most important knowledge can only arise from experimental action and testing a prototype. Many crucial things can only be known from practice and not from theory. Much study is required in any field of knowledge if one is to make a contribution to it; but transfer of existing knowledge and intellectual abstractions alone cannot really change the world. Models and prototypes must be developed based on existing knowledge and prior experience combined with creative imagination. Dewey captures this whole process of critical experimentalism in his book for teaching teachers entitled *How We Think*. There he outlines the basic processes of human knowledge construction:

1. We encounter a problem.
2. We define the problem.
3. We gather as much relevant knowledge as we can and brainstorm possible solutions.
4. We narrow down the field of possible solutions.
5. We try it out in practice and observe carefully what happens.
6. When it does not solve the problem, we return to earlier steps in the process, revise, and try again.
7. We engage in such experiments, critical analysis of results, and reformulations at any of the preceding six points and try again until we reach a solution that works and is warranted by both empirical data and rational analysis.
8. Each and every resolution becomes a hypothesis and a starting point for solving new problems that will inevitably arise.<sup>6</sup>

---

5 McCullough, David. *The Wright Brothers*. New York, 2015, p. 38.

6 Dewey, John. *How We Think* (1910). In: *The Middle Works, 1899–1924*. Carbondale, 1981–1991, Vol. 6, pp. 177–356.

Dewey helps us to see that this kind of iterative and critical experimentalism is necessary for the learner to construct disciplinary knowledge that is both based on the past and simultaneously equips the learner for engaging contemporary problems for which there is as yet no clear solution. Said more simply, Dewey gives us a way to think about teaching and learning when the old answers fail to solve new problems. He provides a way to navigate when we find ourselves off the map, so to speak. This is the kind of thinking necessary for us to teach the teachers in various fields of arts and sciences in order for them to be able to equip students in various fields to contribute to the formation of Democracy 3.0 now and in the decades that lie ahead.

*Fourth*, Dewey helps us to see that the construction of the theory and practice of knowledge – whether of democracy or of a particular intellectual discipline – has both passive and active dimensions. In his book *Art as Experience*, he demonstrates that encounter with art – as with any disciplinary subject matter – has a definite rhythm. The first moment is marked by passive reception of that which lies outside of the knower. The learner has to be open, and attentive, to the phenomenon under consideration. It requires attention and receptivity that, hopefully, lead to appreciation. Prior knowledge of the subject matter has to be called up, or, at least, knowledge that is adjacent to the new matter under consideration. However, that passive orientation also has to give way to active engagement of the mind. In order for something to be truly understood, the knower has to act upon the new impressions and experiences. Active connections with preexisting knowledge has to be made. More than that, there has to be active playfulness, turning the matter over in one's mind and seeing it from various angles if it is to be assimilated into one's repertoire of theory and practice. Openness has to give way to curiosity and play in order for the learner to develop warranted assertions that might work when addressing current conundrums. Building on the insights of Kant and Hegel, Dewey calls for a thoroughly constructivist approach to teaching and learning. Learners have to actively construct their own knowledge out of the disciplinary enrichment and guidance provided for them by teachers. As Alfred North Whitehead said in one of his essays on education, there is nothing worse than dead or inert knowledge repeated for

its own sake and without any connection to live human issues and problems.<sup>7</sup> Dewey fully agreed with Whitehead on the central importance of teachers and teaching that makes subject matter come alive for learners in relation to their current life situation.

*Fifth*, Dewey held that subject matter has to be related meaningfully to both the interests of the individual learner and to the community of which the knower is a part. Dewey pushed against both a radical atomistic individualism and a group-think collectivism. Instead, the right balance between the individual and the group has to be struck in pedagogy, no matter the field of study. Individual processing and collaborative engagement require due processes pertinent to each; yet, neither can be fulfilled without an integration of the other in a dynamic, differentiated unity. This has significant implications for reformulating democracy inasmuch as Democracy 3.0 needs simultaneously to uphold the radical and inviolable worth of each person and to maintain the common good over and against mere self-interest.

While certainly not exhaustive, these key aspects of Dewey's educational philosophy point us toward pedagogical strategies that we might employ to teach the teachers how to teach in ways that will develop new disciplinary knowledge as well as lay the groundwork for Democracy 3.0. Each of these contributions of Dewey is necessary for our shared pedagogical work in service to the development of Democracy 3.0. In what follows, I will use these insights from Dewey in a synthetic and constructive way to provide a sketch of what teaching teachers for Democracy 3.0 might entail for us.

### 3. Appropriating Dewey for Pedagogies of Dialectical Imagination

We are often two steps removed from society itself. We are not the students who will become tomorrow's citizens and leaders. We are often not the teachers who teach these people, though we might have been at points in

---

7 Whitehead, Alfred North. *The Aims of Education and Other Essays*. New York, 1957 [1929], pp. 1–2.

the past or, in some cases, we still also teach the students directly. Mainly, we are those who teach the future teachers in our respective subject matter areas. There is an undeniable »trickle down« or pyramid scheme character to our work. The downside of this is that we can become stuck in the past and also teach things that are irrelevant to life as it is lived in its immediacy. The upside is that we can exert influence indirectly due to the fact that teachers teach according to the theories and practices that we instill in them and because teachers tend to replicate the experience of what they have themselves been taught by their teachers.

First, a bit more on the challenges related to what we do as teachers of the teachers. We have to work hard to maintain contact with the generation of students that we actually have, not the ones we used to have or the ones we would like to have. The student population and youth culture changes continually. The older we get, the more prone we are to think that the way that we did it was the best of all possible way and that »kids today« are just not as good as we were back in the day when we were going through. Maybe I am just speaking confessionally and autobiographically, but perhaps some of you can relate to my experience. We have to make a serious effort to stay in touch with the cultural trends, epistemological contours, and preoccupations of today's learners so that we can help them to become tomorrow's teachers. One of the best way to do that is to ask continually the big, foundational questions. What is the purpose of human life? How can we best live together? What makes a good life? How does my discipline or field of study contribute to the betterment of humanity and the flourishing of life on the planet? Another good way to do this is to pay attention to popular culture and to be open to contemporary forms of art and expression.

Another challenge lies, ironically, in our expertise. Studies of experts and expertise shows that people who are truly expert in their fields can often become rigid and overconfident in their thinking. Experts suffer from a disease characterized by being too sure that they know the answers and have the right theories. I mean, that is why institutions pay us a salary, right? Yet, it is our hard-won knowledge that can often cause us to become irrelevant over time, especially in a rapidly changing world situation. Dewey's experimental mentality and conception of »warranted assertions« – with

all their partiality, fallibility, and open-endedness – can help those of us who really know things to remain open to knowing more and knowing differently. I like to think that this is, in fact, possible for old dogs to learn new tricks. I once knew a retired but still active 90-year-old professor of religious education in the United States who was said by the president of his school to be »the youngest member of the faculty« in relation to the freshness of his thinking and his openness to new ideas. Let those of us who are experts in disciplinary pedagogy likewise seek always to be »the youngest members of the faculty« in terms of our openness to new ideas, theories, practices, and assumptions. Let us avoid ossification like the plague. Perhaps it is just the Reformed Protestant iconoclasm in me talking, but I say »Let us smash all the idols!« Or, if you prefer, a less Calvinist sentiment: Let us beware of being too much in love with our own ideas and the practices that have helped us to get where we are today. Dewey helps us to see that we must periodically reinvent ourselves if we are to remain vital and relevant – as he did over the course of his 92 years of life.

Now, the opportunities. We have the opportunity to teach a way of dynamic and open-ended thinking as well as transmitting the settled knowledge of the past. We can help future teachers to see the encoded experience and lessons of the past as powerful resources for the present. Dewey's Pragmatic experimentalism has implications for the way we treat the status of disciplinary knowledge and for the way we teach the teachers how they can help learners to use that knowledge in creative ways. This pedagogical stance will likely only come to fruition if we teach that we know only in part and that we need perpetually to discover ways to solve the new problems that confront us in our disciplines and in our world.

Along that same line, we can and should teach that all human knowledge – whether in the arts or in the sciences – is built upon metaphors which arise from our bodily experience with the world and structure our conceptual imagination. In their book *Metaphors We Live By*, Lakoff and Johnson make clear that all of our theories of the way things work are built up from an ordered accumulation of metaphors and systems of metaphors.<sup>8</sup> Human knowledge in every field is experienced, encoded, sym-

---

8 Lakoff, George/Johnson, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago, 2003.



bolized, and transmitted by means of deep metaphors at work in our conceptual imagination. Metaphors function pedagogically like bridges that help us go from what we know to what we do not know. Simply teaching this fact helps to foster a sense of the partiality, fallibility, and open-endedness of all our thinking. It helps us to instill in future teachers the notion of paradigms and frameworks of knowledge while simultaneously helping us to help them avoid reification and ossification of knowledge.

We have another opportunity as those who teach the teachers in service to the development of Democracy 3.0 can teach for creativity. Dewey reminds us that all humans are creative in the sense that we actively construct, symbolize, and communicate meaning as we go about our daily lives. It is not the case that some people are born creative and others are not; to be human is to be creative. To be human is to use imagination from the given to the not-yet-real. It is to go beyond the given and to playfully imagine that »things could be otherwise.«<sup>9</sup> In our pedagogy, we can give our students who will become teachers in various fields permission to establish creative learning environments in which the themes of play, exploration, and imagination are as important as mastery, control, and precision. The problems we face today and the even bigger ones that we face tomorrow cannot be solved merely by giving the same old answers to yesterday's problems. Instead, we have to authorize and legitimate play in order to enable students to explore those problems together and develop new answers. We can also model giving formative feedback more than summative feedback. Such in-process feedback should aim to strengthen and encourage creative thinking and not to point out or to punish mistakes.

Part of the creativity that is needed going forward in learning environments involves cross-disciplinary interaction. The anchor for much of our teaching and learning will be the disciplinary silos in which we all live. Yet, the new problems and the as-yet-undiscovered solutions to those problems will more often than not now require collaborative work across disciplinary lines. Dewey's educational philosophy points us toward

---

9 Greene, Maxine. *The Dialectic of Freedom* (John Dewey Lecture Series). New York, 1988, p. 3.

cross-fertilization and differentiated unity of knowledge that arises from deep engagement with two or more fields of inquiry. Such juxtapositions will stimulate new ways to see familiar things and may open up new vistas of understanding and new solutions to emergent problems. Through imaginative and metaphoric dialogue across fields, new ways to think about and do things will doubtless emerge. Encountering the »otherness« of another discipline's way of structuring the world can evoke creative imagination. There needs to be regular and pervasive dialectical interplay between the expressive sciences, the social sciences, and the natural sciences. We can no longer afford to operate solely in our own tunnels or filter bubbles if we want to equip tomorrow's teachers with the kind of pedagogical theory and practice that will help the rising generations to forge Democracy 3.0.

Perhaps our biggest opportunity lies in the fact that computers are not human beings. I doubt whether there will ever be truly »smart« machines in the sense of developing self-reflective, imaginative, and deeply collaborative intelligence. At best, machines with super-algorithms and deep learning can detect, develop, and select patterns in already given data. Perhaps machines can also – with the right algorithms in play – generate novel combinations of existing information. That may well generate incredibly important breakthroughs in record time; but it will still not be human thought. We must be careful to keep AI under our ethical control, and that can only be done by cultivating a lively sense of vision, values, and versatility in future teachers and students whom they will teach.

I believe that in the Age of AI, into which we are now moving, there will still be a place for us humans in the new world. There will always be a need for the kind of imaginative judgment and empathic vision that only humans can provide, even with respect to the content generated by our machines. Our place in the new order of things will necessarily and inevitably be marked by serendipitous spontaneity (play and creativity), imaginative empathy (care), and deep collaboration (teamwork). In the Age of AI all of our teaching of teachers should emphasize these distinctively human themes.<sup>10</sup>

---

10 Parts of this section are adapted from my recent editorial in *Theology Today* 80 (2), 2023, pp. 118–120.

Let me expand just a bit more on the theme of imaginative empathy in the age of AI. We can do something that AI cannot and probably will never be able to do: we can picture another person's subjective reality. We can metaphorically »walk in their shoes.« This means that we can humanize our vast and ever-increasing knowledge. We can teach teachers to teach in ways that promote compassion and care for other human beings and for all living things. Like St. Augustine, we can teach teachers to teach with and for love. This is not limited to the humanities like literature, the arts, and performance; it also includes the physical sciences. Even and especially fields like astrophysics, chemistry, and mathematics need at some level to be connected to human welfare and well-being. They need not be reduced down to human application, but they should never lose sight of what the knowledge is used for. Just because we can do something doesn't mean that we should do it. We need to help the learners of today and tomorrow to develop the kind of critical and creative thinking that will answer the bivalent question, »What is the meaning of life and what makes it worth living?« The AI people at MIT and in Silicon Valley have increasingly been asking for help on the question of human vision and values to help them sort out what to do with the astonishing capabilities of self-teaching and deep-learning machines. This can be clearly seen in the recent crisis that resulted in a widespread call for a pause on the development of AI. It is not that the AI developers cannot see the implications for the future; it is that they are not sure that the possible implications are the right ones for human flourishing and communal well-being. The best way to teach empathy and compassion is not only to teach about such things explicitly but to model them in the classroom. As Dewey pointed out in many of his more pedagogically explicit writings, learners have to experience the subject matter that we want them to learn in the learning environment if they are to actually learn it. Nowhere is this more needed than with the kind of imaginative empathy needed toward our neighbors in the pluralistic democracies at the beginning of the age of AI. Perhaps no greater responsibility lies on our shoulders as teachers of teachers than to teach them by example the central importance of imaginative empathy and human kindness. To teach with human kindness, respect for the inviolable humanity, and radical inclusion of each person

is perhaps the most effective way to promote the development of Democracy 3.0 through educational means in each of our respective disciplines.

#### 4. Concluding Thoughts

Democracy is an experiment that has to be continually monitored and revised if it is to adapt to changing circumstances; if it gets stuck and rigid, it will become brittle and definitely break. As teachers of the teachers, we are on the front lines of protecting and encouraging the liberal spirit that makes democracy possible. All of our knowledge has to be assessed and developed in relation to human realities. Democracy has to be perpetually radicalized in the direction of including all human beings and on the basis of their bodily and cultural specificity: race, class, gender, sexual orientation, physical and mental ability, etc. It is our job to set the tone for the kind of vision and values that maintain the dignity and worth of person, community, and living being in the face of growing threats to dignity, freedom, and flourishing.

The new form of democracy that we all must hammer out together will certainly have continuities with a past that stretches from ancient Athens through 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century developments into the current century. This means, among other things, that a middle way has to be forged between despotic rule by an individual or a privileged group on the one hand and anarchic chaos in which each one does what is right in their own eyes. The new form of democracy has to guarantee freedom through the rule of rational, fair, and humane principles instead of arbitrary rule or algorithmic imposition of necessity. Somehow, the voices of the people have to be authentically and reliably registered. There also has to be a separation of powers and a dynamic system of checks and balances so that no one element gains the upper hand and undermines all other legitimate forms of authority. Democracy 3.0 will have to address head on the role played by fake news and AI generated falsehoods. Some reliable system of verification will have to be developed to separate facts from lies. Likewise, the privacy of each person and familial group will have to be safeguarded. In the age of AI this will likely extend to protections about the

shape of one's DNA and digital traces. The rule of law and not capricious self- or corporate-interest will have to apply to multinational corporations and AI networks as well as to individuals and companies.

Democracy 3.0 will likely have to find new ways for the voice of citizens to be heard through digital means. Voting and voter identity will have to be verified in high tech and non-invasive ways. The notion of citizenship will have to be reconceived as the existing principles are premised on the nation-state as the basic political entity. More deeply, the framework for basic human rights will have to be revisited and expanded to accommodate new political, economic, and technological realities. The right to cessation of life and consciousness will have to be thought through as it may soon become possible to download a person's mind into a computer network for infinite perpetuation. Some provision needs to be developed for oversight of implanted chips and self-driving machinery. Policies about cybercrime and cyber safety will have to be developed and implemented. Some determination about the basic elements needed for determining what counts as a human life should probably be established. If machines become sentient, it will then even become necessary to think through whether there are two sets of rules – one set for humans and one set for machines and robots – that apply or only one.

I do not have all the answers for what Democracy 3.0 should look like or become. I am not certain that I am even asking all of the right questions yet. I am sure, however, that we are all moving into uncharted territory. We, along with the teachers that we teach and the students that our students teach will need to work collaboratively and imaginatively in order to create a »new and improved« democratic theory and practice. I suggest to you the idea that the educational philosophy of John Dewey is more important than ever before precisely because he provides us with a way to think and act when the old answers no longer carry the force that they did 50 or 20 or even 10 years ago. In this vein, I leave you with two quotes from Dewey that speak to the challenge before us as teachers of the teachers who will teach the leaders and citizens of the new democratic order that has to be built:

The struggle for democracy has to be maintained on as many fronts as culture has aspects: political, economic, international, educational, scientific and artistic, religious.<sup>11</sup>

Democracy has to be born anew in every generation and education is its midwife.<sup>12</sup>

- 
- 11 Dewey, John. Freedom and Culture (1939). In: The Later Works, 1925–1953, Vol. 13, p. 186.
  - 12 Dewey, John. The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy (1916). In: The Middle Works, 1899–1924, Vol. 10, p. 139.



## Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Empirische Einblicke in Subjektive Theorien von Lehrkräften

Peter große Prues

### Abstract

Nachdem in Deutschland Demokratiebildung lange Zeit vorrangig als Aufgabe des Faches Politik galt, wird sie seit einigen Jahren verstärkt als alle Fächer betreffende Querschnittsaufgabe diskutiert. Von bildungspolitischer Seite her wird an alle Lehrkräfte der Anspruch gestellt, in jedem Unterricht und auch darüber hinaus Kinder und Jugendliche zur Demokratie zu erziehen und demokratische Werte jederzeit in ihrem professionellen Handeln zu berücksichtigen. Bisher fehlten jedoch Studien, welche die handlungsleitenden Vorstellungen von Lehrkräften über Demokratie und Demokratiebildung in den Blick nehmen. Im Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zu *Subjektiven Theorien* von vierzehn Lehrkräften präsentiert und diskutiert. In einer fallvergleichenden Analyse wird das Demokratieverständnis der Lehrkräfte beleuchtet und aufgezeigt, wo sie in Schule und Unterricht geeignete Räume für demokratische Bildung sehen. Abschließend werden hieraus Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften und die Unterrichtsgestaltung abgeleitet.



## 1. Einleitung

In der Diskussion um schulische Bildung rückt seit einigen Jahren Demokratiebildung deutlicher in den Vordergrund. Der Erfolg populistischer Stimmungsmacher:innen, die Ablehnung gesellschaftlicher Grundwerte durch ›Wut-‹ oder ›Reichsbürger:innen‹, die Gefahren digitaler Filterblasen sowie zuletzt auch der Angriff Russlands auf die Ukraine haben – so die Diagnose von Beobachter:innen<sup>1</sup> – die Stabilität der Demokratie in Deutschland und Europa ins Wanken gebracht. In Reaktion auf diese Entwicklungen werden von bildungspolitischer Seite neue Anstrengungen für Demokratiebildung eingefordert. So fordert die KMK eine Schule als »Ort der demokratischen Wissensvermittlung« und als »demokratische[n] Erfahrungsraum [...] in dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden«.<sup>2</sup> Auffällig ist, dass Demokratiebildung hier immer wieder als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe formuliert wird. Nicht allein die gesellschaftsbezogenen Fächer wie Politik oder Geschichte, sondern »alle Lehr- und Fachlehrkräfte [sind] in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet«<sup>3</sup>. Unklar bleibt in dieser Aufforderung aber, was überhaupt »demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen« sind und wie deren didaktisch-unterrichtliche Umsetzung (bildungspolitisch) intendiert wird.

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe stellt Lehrkräfte ohne Frage vor große Herausforderungen: Sie sind beauftragt, den Schüler:innen gegenüber jederzeit die demokratischen Grundwerte der Verfassung vorzuleben und bei Grundrechtsverletzungen einzuschreiten, gleichzeitig sind sie als (verbeamtete) Vertreter:innen des Staates zu (parti-)politi-

- 
- 1 So z. B. van Rahden, Till: Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. Frankfurt, New York, 2019; Hentges, Gudrun (Hg.). Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt a. M., 2020.
  - 2 Kultusministerkonferenz [KMK]. Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, S. 3.
  - 3 KMK, Demokratie als Ziel, S. 8.

scher Neutralität und Zurückhaltung verpflichtet.<sup>4</sup> Darüber hinaus müssen sie die demokratische Partizipation von Schüler:innen (etwa in Schul- und Unterrichtsgestaltung) ermöglichen und fördern, das allerdings in einer machtasymmetrischen, im Grunde undemokratischen Institution.<sup>5</sup>

In diesem Beitrag wird dieses Problem empirisch aufgegriffen. Es geht um die Frage, wie Lehrkräfte mit dieser komplexen, widersprüchlichen Aufgabe in der Praxis umgehen. Wie verstehen sie den Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag zur Demokratie? Was sind überhaupt – in ihrem Verständnis – demokratische Grundwerte, die es in der Schule zu fördern und zu verteidigen gilt? Was bedeutet Demokratie für ihr professionelles Selbstbild? Und wie versuchen sie Demokratiebildung in ihrem Unterricht als Querschnittsaufgabe didaktisch umzusetzen?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden in diesem Beitrag einige Ergebnisse einer Studie zu den Subjektiven Theorien von niedersächsischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulfächer und -formen über Demokratie und Demokratiebildung vorgestellt und diskutiert. Dazu wird zur Kontextualisierung und Problematisierung zunächst auf Demokratiebildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe sowie ihre professionellen Implikationen eingegangen (Abschnitt 2), um anschließend das methodisch-methodologische Gerüst der Studie anhand des Konstrukts der Subjektiven Theorien und des ›Forschungsprogramms Subjektive Theorien‹ (kurz: FST) darzustellen (Abschnitt 3). Als Ergebnis der nomothetischen (d. h. fallvergleichenden) Analyse der untersuchten Subjektiven Theorien werden dann sieben übergreifende Themen sowie ihre unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 4). Diese induktiv ermittelten Themen – etwa das *Verständnis von Demokratie* oder *Orte schulischer Demokratie-Erziehung* – zeigen das Spektrum unterschiedlicher Positionierungen auf, die Lehrkräfte in Bezug auf Demokratiebildung einnehmen. Zum Abschluss geht der Bei-

4 Vgl. Oberle, Monika. Beutelsbacher Konsens. In: Sabine Achour et al. (Hg.). Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M., 2020, S. 30–32.

5 Vgl. große Prues, Peter. »Gebt den Kindern das Kommando?!« Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation in der Schule heute und im Jahr 2040. In: Monika Fiegert, Ingrid Kunze (Hg.). Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040 (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 7). Osnabrück, 2020, S. 41–56.

trag auf Implikationen der Ergebnisse für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe ein.

## 2. Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Schulisch institutionalisierte Bildung ist seit der Antike stark mit politischer Erziehung verbunden, seit jeher geht es um die Bewahrung von oder das Hinarbeiten zu bestimmten politischen Ordnungsvorstellungen.<sup>6</sup> In der Moderne haben Schulen in Deutschland den expliziten Auftrag, zur Erhaltung und Festigung der demokratischen Gesellschaft beizusteuern. So postuliert etwa das niedersächsische Schulgesetz, dass

Schülerinnen und Schüler [...] fähig werden [sollen], die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen.<sup>7</sup>

Dieser Bildungsauftrag ist ohne Frage eine Reaktion auf die Gräueltaten des Nationalsozialismus, als Erziehung und Bildung in den ideologischen Dienst einer undemokratischen und menschenverachtenden Doktrin gestellt wurde. Im Kontext der *Re-Education* nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde in der jungen Bundesrepublik das Unterrichtsfach Politische Bildung<sup>8</sup> eingeführt – eine Besonderheit im internationalen Vergleich.<sup>9</sup> Politische Bildung mit der Demokratie als politischer Leitfigur wurde fortan besonders mit einem Unterrichtsfach in Verbindung gebracht und hatte – auch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte anderer Fächer –

---

6 Osterwalder, Fritz. Demokratie, Erziehung und Schule. Bern, 2011.

7 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, Stand 16. Dezember 2021.

8 Mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen und Schwerpunktsetzungen je nach Bundesland und Kontext, etwa als Politik, Politik-Wirtschaft, Sozialkunde etc.

9 Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90. 3. Aufl., Wiesbaden, 2005.

damit einen ebenso bestimmten wie begrenzten schulischen ›Ort‹ sowie eine Disziplin bzw. Fachgruppe mit klarer ›Zuständigkeit‹.

Anfang der 2000er wurde diese relativ strikte Fachverortung (nicht jedoch zum ersten Mal) infrage gestellt. In der Diskussion zwischen Vertreter:innen der *Demokratiepädagogik* und der *Politischen Bildung* bzw. *Politikdidaktik* wurde gestritten, wie demokratisch-politische Bildung an der Schule umzusetzen sei. Demokratiepädagog:innen kritisierten, dass bisher der Handlungs- und Erfahrungsaspekt beim politischen Lernen vernachlässigt werde und die Eingrenzung auf ein einzelnes Unterrichtsfach der Bedeutung der Aufgabe nicht gerecht werde. Im Gegenzug warfen Politikdidaktiker:innen ihren Gegenübern Naivität und unzulässige Komplexitätsreduktion vor.<sup>10</sup> Die Diskussion hat mittlerweile ihre anfängliche Schärfe verloren und mit *Demokratiebildung* ist ein weitestgehend konsensfähiger vermittelnder Begriff entstanden, der sowohl die besondere Rolle der Fachgruppe und Fachdidaktik der Politischen Bildung als auch den fächerübergreifenden und auch außerunterrichtlichen Anspruch politisch-demokratischer Erfahrung berücksichtigt.<sup>11</sup> Demokratiebildung wird heute verstanden als der »vom Subjekt ausgehende, ganzheitliche Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation«.<sup>12</sup> Demokratiebildung nimmt das moderne Verständnis von Bildung als ›Selbst-Bildung‹ auf und betont die aktive Rolle der Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung von Mündigkeit – die Aufgabe von Lehr- und Fachkräften ist es entsprechend, Schule und Unterricht als Lern- und Erfahrungsraum so zu gestalten, dass die Heranwachsenden den demokratischen Bildungsprozess bestmöglich durchlaufen und gestalten können.

Notwendig dazu sind zweifelsfrei didaktische Arrangements des Demokratie-Lernens und -Erlebens. Während jedoch der (fachdidaktisch) interdisziplinäre und interprofessionelle Austausch über Demokratiebildung

10 Zur Debatte vgl. Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried. Demokratie braucht politische Bildung. Bonn, 2002; Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.). Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., 2011.

11 Vgl. Beutel, Wolfgang et al. (Hg.). Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M., 2022.

12 Kenner, Steve/Lange, Dirk. Demokratiebildung. In: Sabine Achour et al. (Hg.). Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M., 2020, S. 48–51, hier S. 48.

noch im Aufbau ist, wurde der Begriff Demokratiebildung und der fächerübergreifende Anspruch von bildungspolitischer Seite bereits konsequenter aufgenommen und eingefordert. Die eingangs bereits zitierte Kultusministerkonferenz fordert in ihrem Beschluss »Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule«<sup>13</sup> deutlich, beide Zugänge anzubieten: Schule muss sowohl ein »Ort der demokratischen Wissensvermittlung« (Fokus auf Lernen in Politik- und Geschichtsunterricht) als auch ein »demokratische[r] Erfahrungsraum« sein (Fokus fächerübergreifendes und auch außerunterrichtliches Erleben und Erfahren von Demokratie). Schule ist entsprechend auch kein wertneutraler Ort, da das Handeln aller Lehrkräfte »von den demokratischen Grundwerten getragen [werden muss], die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten lassen.«<sup>14</sup>

Der KMK-Beschluss wurde in mehreren Erlassen, Rahmenlehrplänen und Leitfäden in den einzelnen Bundesländern aufgegriffen. Das niedersächsische Kultusministerium etwa forderte 2021 per Erlass eine »Stärkung der Demokratiebildung«.<sup>15</sup> Auch hier wird der fächerübergreifende Charakter der Aufgabe betont: »Demokratiebildung reicht weit über die Kompetenz- und Wissensvermittlung in einzelnen Fächern [...] hinaus. Sie stellt vielmehr ein wichtiges Kriterium für Unterrichts- und Schulqualität insgesamt dar« und ist als »Querschnittsaufgabe im Unterricht aller Fächer« zu verstehen.<sup>16</sup>

Zunächst ist daher festzuhalten, dass der fächerübergreifende Anspruch demokratisch-politischer Bildung in Deutschland seit ca. 20 Jahren zunächst innerhalb der Fachdidaktik Politische Bildung diskutiert und

13 KMK, Demokratie als Ziel, S. 3.

14 Ebd. Dies spiegelt die etwa zeitgleich zur Veröffentlichung des KMK-Beschlusses stattfindende Debatte um sog. »Meldeportale« mehrerer Landesgruppen der Partei *Alternative für Deutschland* (AfD) wider, in denen Schüler:innen angebliche Verstöße gegen das Neutralitätsgebot anonym melden sollten.

15 Kultusministerium Niedersachsen [MK]. Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK. v. 11.05.2021. VORIS 202410. In: *Schulverwaltungsblatt* 6/2021.

16 MK, Stärkung der Demokratiebildung, S. 294.

anschließend von bildungspolitischer Seite (in der Betonung als Querschnittsaufgabe) eingefordert wurde. Die Professionalisierung von Lehrkräften für diese Aufgabe in der (fachdidaktischen) universitären Ausbildung wie auch in Fort- und Weiterbildung ist jedoch bislang nur wenig bis unzureichend verankert. Ebenfalls fehlen empirische Studien, wie Lehrkräfte verschiedener Fächer Demokratiebildung als fächerübergreifende Aufgabe wahrnehmen und welches Demokratieverständnis sie jeweils zugrunde legen. Diese Forschungslücke ist ein Problem, denn individuelle Vorstellungen stellen einen wesentlichen Teil der Professionalität von Lehrkräften dar, beeinflussen sie doch maßgeblich pädagogisch-didaktisches Handeln.<sup>17</sup>

### 3. Subjektive Theorien und das FST als methodologisch-methodisches Gerüst

Meine qualitative Studie mittels des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (kurz: FST)<sup>18</sup> kann hier einige erste empirische Einblicke geben. Das FST basiert methodologisch auf dem »epistemologischen Subjektmodell«<sup>19</sup>, das »aus moralischen Gründen«<sup>20</sup> davon ausgeht, dass Menschen grundlegend zur (Selbst-)Erkenntnis fähig sind und über »Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit«<sup>21</sup> verfügen. Dieses Menschenbild ist für die Untersuchung demokratiebezogener Vorstellungen passend, da es sich um ein zutiefst *demokratisches* Menschenbild handelt. Wie das FST geht auch die

17 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520.

18 Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte. Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Günter Mey, Katja Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Bd. 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden, 2020, S. 185–202; Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich. Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (2), 2016.

19 Groeben, Norbert et al. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 1988, S. 13.

20 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm, S. 186.

21 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm, S. 151.

Demokratie als politische Idee von einem großen Potenzial des Menschen aus, das eigene Handeln und die eigenen Entscheidungen rational erfassen und begründen zu können.<sup>22</sup> Entsprechend folgt methodisch, dass mit den beforschten Personen (im FST auch ›Forschungspartner:innen‹ genannt) im gleichberechtigten Dialog über ihre eigenen Annahmen gesprochen und die Begründung für ihr Handeln (z. B. didaktische Entscheidungen im Unterricht) kommunikativ erfasst werden muss. Ziel des Forschungsprozesses ist die Rekonstruktion<sup>23</sup> der jeweils handlungsleitenden *Subjektiven Theorie*, verstanden als die »Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.«<sup>24</sup>

Die hier dargestellte Studie orientierte sich an der »Siegener Variante« des FST<sup>25</sup> und fokussiert die Phase der *explanativen Validierung*<sup>26</sup>. Sie unterteilte sich in vier Schritte: Zunächst wurden 1) mit den 14 beforschten Lehrkräften<sup>27</sup> problemzentrierte, leitfadengestützter Einzelinterviews geführt,

- 
- 22 Kritiker:innen werfen ein, dass das epistemologische Subjektmodell die Rationalität von Menschen überschätze, sie zu »rationale[n] Zombies« verkläre (vgl. Straub, Jürgen/Weidemann, Doris. Handelnde Subjekte. Subjektive Theorien als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie. Gießen, 2012, S. 112) oder wichtige Aspekte des Handelns wie Emotionen, Spontanität oder die Bedeutung des Unbewussten ausblende. Sie missverstehen damit – meiner Ansicht nach –, dass das FST das *Potenzial* zu rationalem Handeln betont, nicht das tatsächliche, individuell vorhandene Ausmaß an Rationalität selbst.
  - 23 Zum Rekonstruktionsbegriff im FST vgl. große Prues, Peter. Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bad Heilbrunn, 2022, S. 119–121.
  - 24 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm, S. 189.
  - 25 Vgl. Kindermann/Riegel, Subjektive Theorien.
  - 26 Das FST gliedert sich in zwei Forschungsphasen: In der *kommunikativen Validierung* geht es um die Rekonstruktion individueller subjektiver Theorien nach dem Dialog-Konsens-Prinzip, in der anschließenden *explanativen Validierung* um die Prüfung der rekonstruierten Subjektiven Theorie im Handeln der Forschungspartner:innen durch Beobachtungen (vgl. Groeben/Scheele, Forschungsprogramm; Straub/Weidemann, Handelnde Subjekte). In dieser Studie lag der Schwerpunkt auf der ersten Phase und der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien.
  - 27 Die Lehrkräfte unterrichteten an verschiedenen weiterführenden Schulen in Niedersachsen. Beim Sampling wurde darauf geachtet, in einem ähnlichen Verhältnis gesell-

danach wurden 2) die erstellten Transkripte inhaltlich-zusammenfassend ausgewertet, um mögliche *Inhalte* der Subjektiven Theorien über Demokratie und Demokratiebildung herauszuarbeiten.<sup>28</sup> Im Anschluss 3) konnten die Lehrkräfte in einer Struktur-Lege-Sitzung die herausgearbeiteten *Inhalte* anhand von *Strukturkarten*<sup>29</sup> in einem *Strukturbild* in einem für sie sinnvollen Verhältnis anordnen und grafisch gestalten, anschließend sollten sie das Bild in eigenen Worten noch einmal beschreiben (›Explikation‹). Abschließend 4) wurden die Strukturbilder (unter Berücksichtigung der Interview- und Explikationstranskripte) *idiografisch* (einzelfallbezogen) sowie *nomothetisch* (fallvergleichend) analysiert und interpretiert.

Zur Veranschaulichung des Materials und des Vorgehens soll hier beispielhaft das Strukturbild von Herrn Harding<sup>30</sup> angeführt werden (Abb. 1). In der idiografischen Analyse wurden (wie in allen Strukturbildern) zunächst visuell abgetrennte Bereiche (›Cluster‹) identifiziert, einzeln inhaltlich ausgewertet und anschließend im Vergleich der verschiedenen Cluster untereinander untersucht (relationale Clusteranalyse). Auf diese Weise wurde die dem jeweiligen Strukturbild zugrunde liegende Subjektive Theorie rekonstruiert. Im Fall von Herrn Harding etwa konnte herausgearbeitet werden, dass er Demokratie vor allem mit dem aktiven und kritischen (zivil-)gesellschaftlichen Engagement der Bürger:innen in Verbindung bringt. Die aktuelle Jugendgeneration an seiner Schule erlebt er jedoch als politisch desinteressiert, demotiviert und (u. a. durch Medien und Konsum) ›abgelenkt‹, weshalb Lehrkräfte

---

schaftswissenschaftliche Fächer (Politik/Geschichte) und andere Fächer abzubilden (vertreten sind Spanisch, Latein, Musik, Deutsch, Mathematik, Erdkunde, Technik, Englisch, Darstellendes Spiel, Chemie, Religion und das Verbundfach Naturwissenschaften). Weiterhin wurde auf ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und eine angemessene Berücksichtigung verschiedener Schulformen geachtet.

- 28 Vgl. Kindermann, Katharina. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Lege-Verfahren. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1). 2020.
- 29 Auf den Strukturkarten war jeweils eine von sechs Relationen notiert (*zum Beispiel, führt zu, das ist/das heißt, Oberkategorie/Unterkategorie, Voraussetzung von, aber*). Zudem standen den Lehrkräften ›Blanko-Karten‹ zur Verfügung, um spontan weitere Relationen oder Inhalte zu ergänzen.
- 30 Name anonymisiert. Herr Harding ist Lehrer für Deutsch als Zweitsprache und Spanisch an einer Gesamtschule.



31 In voller Auflösung sind die Strukturbilder einsehbar unter: <https://zenodo.org/records/6921763> [15.10.2024].



Abb. 1: Strukturbild Herr Harding<sup>31</sup>

31 In voller Auflösung sind die Strukturbilder einsehbar unter: <https://zenodo.org/records/6921763> [15.10.2024].

#### 4. Fallübergreifende Themen von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Während die *idiografischen* Analysen Rekonstruktionen der zugrunde liegenden Subjektiven Theorien – und damit tiefe Einblicke in individuelle Deutungs- und Sinngebungsprozesse der Lehrkräfte – bieten, nimmt die *nomothetische* Analyse eine überindividuelle, vergleichende Perspektive ein.<sup>32</sup> Unter anderem wurde dabei induktiv untersucht, welche gemeinsamen Themen in den Subjektiven Theorien der Lehrkräfte im Kontext von Demokratie und Demokratiebildung eine bedeutendere Rolle einnehmen und wie diese jeweils ausgeprägt sind. Durch den Fallvergleich wird der Fokus auf das einzelne Strukturbild aufgegeben und die Ebene der Subjektiven Theorie verlassen, dafür jedoch ermöglicht dies das Herausarbeiten von »intersubjektive[n] Elemente des Subjektiven«<sup>33</sup>. Durch dieses Vorgehen wird deutlich gemacht, welche Aspekte von Demokratiebildung – aus der Sicht von Lehrkräften – überindividuell Relevanz haben, etwa in Bezug auf mehrere Fächer oder Schulformen. Nach der Identifikation der Themen wurden in einem zweiten Analyseschritt (ebenfalls induktiv) jeweils verschiedene thematische Ausprägungen inhaltlich herausgearbeitet. Aus den Strukturbildern und dem weiteren Datenmaterial ließen sich so sieben übergreifende Themen mit jeweils drei bis sieben (insgesamt 34) verschiedenen Ausprägungen identifizieren (Tab. 1).

Eine Diskussion aller Themen samt ihrer Ausprägungen würde an dieser Stelle zu weit führen. Exemplarisch, da für den Aspekt der Querschnittsaufgabe besonders relevant und interessant, sollen hier die Themen *Demokratieverständnis* sowie *Orte von Demokratie-Erziehung*<sup>34</sup> vorgestellt und diskutiert werden.

32 Vgl. Kindermann, Katharina. Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen. Bielefeld, 2017, S. 130.

33 große Prues, Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe, S. 225.

34 In der Arbeit wurde in der Empirie der Begriff *Demokratie-Erziehung* statt *Demokratiebildung* verwendet, um den empirischen Fokus auf die Perspektive der Lehrkräfte als Pädagog:innen zu unterstreichen. *Demokratiebildung* fokussiert eher den Blick auf die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Subjekte und ihren Prozess der Selbst-Bildung (vgl. Kenner/Lange, Demokratiebildung).

Tab. 1: Fallübergreifende Themen von Demokratie und Demokratiebildung (nomothetische Analyse)

Inhalt	Ausprägungen					
<i>Die Schülerinnen und Schüler – zwischen undemokratischen Äußerungen und Gestaltungswille</i>	Undemokratische Äußerungen und Handlungen	Vernachlässigte Erziehung, regelwidriges Verhalten	Demokratiefremde Sozialisation, Fehlvorstellungen über Demokratie	Passivität, politisches Desinteresse	Gestaltungswille und -bereitschaft	
<i>Inhaltliche Vorgaben durch Lehrpläne – zwischen Fremdbestimmung und Legitimation</i>	Fremdbestimmung und Einschränkung		Akzeptierter Handlungsrahmen mit Gestaltungsspielraum		Legitimation und Befürwortung	
<i>Demokratie in der Schule – zwischen „undemokratischem Ort“ und „gelebter Praxis“</i>	Schule als undemokratischer Ort	Begrenzte und zu wenig Möglichkeiten der Mitbestimmung		Möglichkeiten zur Mitbestimmung vorhanden, aber sinnvoll eingeschränkt		Demokratie als gelebte Praxis in der Schule
<i>Demokratie in Gesellschaft und Staat (Demokratieverständnis)</i>	Politische Ausprägung – Organisation von Macht und Herrschaft, Prozess der Entscheidungsfindung	Rechtliche Ausprägung – Sicherung der Freiheits-, Beteiligungs- und Menschenrechte		Normative Ausprägung – Demokratie als bedrohter, zu schützender Wert		Gesellschaftliche Ausprägung – Zivilgesellschaft, Volkssouveränität
<i>Orte von Demokratie-Erziehung</i>	Thema im Unterricht	Gestaltung von Unterricht	Interaktion mit der Lehrkraft	Schulische Gremien	Peergroup und Klasse	Projekte und Aktionen
<i>Konsequenzen von Demokratie-Erziehung für den Lehrerberuf</i>	Demokratie-Vorbild	Transparenz und Begründung		Demokratie-Verteidigung	Freiräume zur Partizipation	Vermittlung von Regeln

#### 4.1 Demokratieverständnis

Zentrales Anliegen der Studie war die Rekonstruktion des Demokratieverständnisses der Lehrkräfte sowie die Untersuchung der Frage, wie diese Demokratieverständnisse mit den jeweiligen Vorstellungen demokratischer Bildung in Verbindung stehen. Im Vergleich der 14 Subjektiven Theorien werden vier verschiedene Ausprägungen demokratiebezogener Vorstellungen sichtbar: 1) eine *politische Ausprägung*, die besonders die

Organisation von Macht und Herrschaft sowie den Prozess der Entscheidungsfindung berücksichtigt, 2) eine *rechtliche Ausprägung*, welche die Bedeutung und Sicherung von Freiheits-, Beteiligungs- und Menschenrechten ins Zentrum rückt, 3) eine *normative Ausprägung*, die Demokratie als bedrohten, zu schützenden Wert versteht, sowie 4) eine *gesellschaftliche Ausprägung*, die Zivilgesellschaft, Engagement und Volkssouveränität betont. In den Subjektiven Theorien der Lehrkräfte ist eine Ausprägung in der Regel besonders prominent, es sind i. d. R. aber Teilaspekte mehrerer Ausprägungen vorhanden.

1) In der *politischen Ausprägung* verbinden die Lehrkräfte Demokratie primär mit *Institutionen* wie etwa dem Deutschen Bundestag als »Herz-kammer unserer Demokratie«, mit politischen *Prozessen* wie (Bundestags-)Wahlen sowie mit politisch-demokratischen *Prinzipien* wie Wahlprinzipien, Meinungspluralismus oder Gewaltenteilung. Diese Sichtweise spiegelt sich in den Subjektiven Theorien über Demokratiebildung insofern wider, als die Lehrkräfte den Schüler:innen insbesondere diese Institutionen, Prozesse und Prinzipien als Gegenstände (i. d. R. des Politikunterrichts) oder als Erfahrungen (z. B. über Exkursionen in Parlamente) näherbringen wollen. Darüber hinaus verstehen sich die Lehrkräfte selbst als Vorbilder politischen Handelns und Verhaltens, etwa indem sie »immer zur Wahl gehen« und sich an schulischen Vertretungsgremien ernsthaft beteiligen. Zuletzt betonen sie die Bedeutung der Übertragung dieses politischen Verständnisses in schulische Situationen, etwa in der Einhaltung der Wahlprinzipien bei der Wahl der Klassensprecher:in oder im meinungsoffenen Diskurs im Politikunterricht.

2) Die *rechtliche Ausprägung* von Demokratie hingegen stellt in einem liberalen Sinne individuelle Freiheits-, Beteiligungs- und Menschenrechte sowie deren Schutz durch demokratisch legitimierte Institutionen ins Zentrum. Vorrangig geht es darum, den Einzelnen vor staatlichen Übergriffen oder Minderheiten vor diskriminierenden Mehrheitsentscheidungen zu schützen. Für Demokratiebildung bedeutet dies, dass den Lehrkräften die Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über ihre individuellen Rechte und Freiheiten (sowie auch Pflichten) besonders wichtig ist. Dazu wer-

den etwa Themen wie Religionsfreiheit oder Menschenrechte als Unterrichtsgegenstände behandelt, die Bedeutung von gemeinsam vereinbarten Regeln (im Sinne von Gesetzen) zum Schutz des Individuums wird etwa beim Aufstellen von Klassenregeln diskutiert, oder die Lehrkräfte achten in besonderer Weise selbst auf die faire Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung aller Schüler:innen, um hier als Vorbilder zu dienen.

3) In der *normativen Ausprägung* verstehen die Lehrkräfte Demokratie als historische Errungenschaft, die durch aktuelle Entwicklungen wie Populismus, Politikverdrossenheit oder mediale Ablenkung gefährdet ist. Für eine Lehrerin ist etwa die Annahme zentral, dass »es im Moment kein besseres System, kein gleichberechtigteres System als die Demokratie [gibt], und deswegen müssen wir den Schülern erklären, was das System ist und dass es kein besseres gibt«. Sie argumentiert, dass die Vermittlung von Demokratie im Politik- und Geschichtsunterricht (»erklären, was das System ist«) für sich genommen nicht ausreicht, um den normativen Wert von Demokratie zu verdeutlichen und »die Schüler von Demokratie zu überzeugen«. Hier sieht sie – wie andere Lehrkräfte mit diesem Demokratieverständnis auch – die Notwendigkeit, als Lehrkraft demokratisches Verhalten vorzuleben, den Kindern und Jugendlichen positive Erfahrungen mit Partizipation in Gremien wie auch im Unterricht zu ermöglichen sowie nicht allein fachliches Lernen zu fokussieren, sondern »das Lernen von Mitmenschlichkeit und de[n] Einsatz für andere zu fördern«.

4) In der *gesellschaftlichen Ausprägung* schließlich sehen die Lehrkräfte den Ursprung jeglicher legitimen politischen Machtausübung in dem Prinzip der Volkssouveränität und betonen entsprechend die Bedeutung des individuellen Engagements in der demokratischen Zivilgesellschaft. Für einen Lehrer ist das zentrale Ziel schulischer Bildung, dass die Schüler:innen beim Verlassen der Schule gelernt haben müssen »dass Bürgerbeteiligung sinnvoll ist, dass Demokratie gelebt werden muss, dass die Umstände veränderbar sind, wenn man sich einbringt«. Die Lehrkräfte heben hervor, dass diese Beteiligung auch »anstrengend« ist und es einfacher wäre, die Umstände passiv anzunehmen. Demokratiebildung verfolgt ihrer Ansicht nach entsprechend das Ziel, die Schüler:innen

zu gesellschaftlicher Beteiligung zu motivieren und Möglichkeiten der Partizipation aufzuzeigen. Auch hier sind positive Erfahrungen der Heranwachsenden mit Beteiligung in Gremien oder bei der Unterrichtsgestaltung anzustreben.

#### 4.2 Orte von Demokratie-Erziehung

Alle untersuchten Lehrkräfte beschäftigten sich weiterhin in ihren Subjektiven Theorien mit der Frage, wo genau in der Schule demokratische Bildung stattfinden kann. Im nomothetischen Vergleich lassen sich zu dieser Frage *sieben Ausprägungen* identifizieren. Demokratiebildung wird verortet: 1) im Fachunterricht, 2) in der Gestaltungsweise von Unterricht, 3) in der Schüler:innen-Lehrkräfte-Interaktion, 4) in schulischen Gremien, 5) in der Peergroup/Klasse, 6) in Projekten und Aktionen sowie 7) an außerschulischen Orten.

1) Alle befragten Lehrkräfte sehen Demokratie primär und explizit als *Thema* im Politik- und Geschichtsunterricht (bzw. Gesellschaftskunde als Verbundfach an Gesamtschulen). Den Schüler:innen sollen hier die politischen Merkmale, die Institutionen und die Geschichte der Demokratie in Form eines curricular verankerten Unterrichtsthemas vermittelt werden. Häufig werden dazu auch konkrete politik- und geschichtsdidaktische Zugangsweisen wie Planspiele, Diskussionen oder Zeitzeugenbefragungen genannt. Darüber hinaus verstehen die Lehrkräfte Demokratie aber auch als implizites Thema in anderen Fächern wie Deutsch oder Englisch – hier soll etwa die Auseinandersetzung mit (zu diesem Zweck ausgewählter) Literatur den Schüler:innen helfen, relativ abstrakte Inhalte des Politik- und Geschichtsunterrichts z. B. durch Identifikation mit literarischen Figuren besser nachvollziehen zu können.

2) Die didaktisch-methodische *Unterrichtsgestaltung* ist für die Lehrkräfte ein weiterer ›Ort‹ von Demokratiebildung. Insbesondere durch Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung von Unterricht entstehen nach Ansicht der Befragten demokratische Lerngelegenheiten. Eine große Bedeutung spielt an dieser Stelle die Wahrnehmung curricularer Struk-

turen und Vorgaben. Während einige Lehrkräfte große Freiräume sehen, die sie bereitwillig zum Zweck der Partizipation an die Schüler:innen weitergeben, sind andere Lehrkräfte deutlich kritischer und beklagen engmaschige Vorgaben (auch durch schulinterne Curricula), die den Fokus vor allem auf das Sequenzieren des Schuljahres zur Klausurplanung legen und die Schüler:innen mit ihren Lehrkräften in eine Art Solidargemeinschaft der erlittenen Fremdbestimmung brächten.

3) Demokratisches Lernen findet nach Ansicht der Lehrkräfte weiterhin in der *Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen* statt. Die Lehrkräfte selbst sehen sich darin als demokratische Rollenvorbilder, an denen die Heranwachsenden demokratische Werte und demokratisches Verhalten vorgelebt bekommen (müssen). Ein Lehrer erklärt, dass »jeder Unterricht [...] Demokratieunterricht [ist], jede Lernform ist Demokratieunterricht, immer, wenn ich mit Schülern zusammenkomme, kann ich auch Demokratie vermitteln.« Er und die anderen Lehrkräfte betonen den großen Einfluss der Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen. Dieser wirkt sich jedoch in zwei Richtungen aus: Als *positive Vorbilder* erleben die Schüler:innen die Bedeutung von Wertschätzung, Respekt und Anerkennung in einer demokratischen Gesellschaft, als *negative Vorbilder* jedoch können die Lehrkräfte bei willkürlichem, unreflektiertem Verhalten das Demokratieverständnis der Schüler:innen nachhaltig negativ beeinflussen, etwa indem erlebte Machtlosigkeit gegenüber Autoritäten auf das spätere Leben als Erwachsene übertragen wird.

4) Viertens bieten *schulische Gremien* wie das Amt der Klassensprecherin bzw. des Klassensprechers, Klassenräte oder Schülervertretungen Möglichkeiten des Demokratie-Lernens. Im Vergleich der Subjektiven Theorien der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Bewertung des Potenzials einzelner Gremien grundsätzlich von der Bewertung der Umsetzung einer demokratischen Schulkultur an der jeweiligen Schule abhängt. Wird diese generell als hoch eingeschätzt, sind die Lehrkräfte optimistisch, dass die Schüler:innen in Beteiligungsgremien wichtige demokratische Prinzipien (z. B. Stimmrecht) und Abläufe (z. B. Wahlen) praktisch kennenlernen. Gleichzeitig sollen sie hier auch erfahren, dass ihrer Partizipation auch

notwendige Grenzen gesetzt sind. So wird etwa betont: »Demokratie [ist] nicht nur Wünsch-dir-was [...], weil sie eben auch lernen müssen, Rückschlüsse hinnehmen zu müssen, das gehört auch zur Demokratie, dass man Mehrheitsentscheidungen mitträgt.« Wirksame Beteiligung in schulischen Vertretungsgremien kann nach Ansicht der Lehrkräfte dazu beitragen, den Schüler:innen den Nutzen und Wert von Engagement und Verantwortungsübernahme aufzuzeigen.

5) Die *Peergroup* bzw. die *Klassengemeinschaft* ermöglicht nach Ansicht der Lehrkräfte insbesondere soziales Lernen. Eine Lehrerin beschreibt Demokratie als »gruppendynamische Geschichte«, in der Kommunikation, Kooperation und Aushandlung zentrale demokratische Elemente darstellen. Durch die heterogene Zusammensetzung der Schul- bzw. Klassengemeinschaft entstehe eine plurale Gesellschaft, in der gegenseitige Akzeptanz, sozialverträgliches Miteinander und Konfliktbearbeitungskompetenzen gebildet werden können. Die Schul- bzw. Klassengemeinschaft stellt für die Lehrkräfte darüber hinaus auch ein politisches Erfahrungsfeld dar, hier können die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre Anliegen gemeinsam zu formulieren und gegenüber anderen politischen Parteien – wie den Lehrkräften – zu organisieren. Die Lehrkräfte sehen ihre eigene Verantwortung in diesem Kontext in der Gleichberechtigung aller Mitglieder der Schul- und Klassengemeinschaft und der konstruktiven Begleitung der Schüler:innen als politischer Akteur.

6) Einige Lehrkräfte sehen in besonderen *Projekten und Aktionen* große Möglichkeiten des Demokratielernens. Hier scheinen besonders individuelle Schwerpunktsetzungen im Demokratieverständnis der Lehrkräfte einflussreich zu sein: So betont eine Lehrerin die Bedeutung der Emanzipation der Frauen und der Geschlechtergleichberechtigung, entsprechend hebt sie an ihrer Schule das Projekt eines »Mädchen-Treffs« hervor, an dem junge Mädchen in kleiner, vertraulicher Runde über ihre Anliegen und Probleme sprechen können. Ähnliche Projekte und Aktionen, etwa im Rahmen des Volkstrauertags, von Friedensaktionen oder politischer Begegnung mit der Lokalpolitik, werden von weiteren Lehrkräften hervorgehoben. Gemein ist den Argumentationen, dass die Lehrkräfte große



Chancen im außerunterrichtlichen und damit außercurricularen Rahmen sehen, Demokratiebildung freier angehen zu können.

7) Ähnlich argumentieren die Lehrkräfte für die Bedeutung *außerschulischer Orte*. Hier werden das Elternhaus, Sportvereine und der Freizeitbereich, religiöse Gruppen und auch (Klima-)Demonstrationen genannt. Die Lehrkräfte sehen ihre Verantwortung darin, die außerschulischen Erfahrungen der Schüler:innen in Unterricht und Schule aufzugreifen und im Kontext demokratischer Bildung einzubinden. Dazu gehört – falls notwendig – die ›Korrektur‹ problematischer Demokratieverständnisse, welche die Kinder und Jugendlichen im Elternhaus oder Freundeskreis entwickeln, sowie die gezielte Förderung von und Motivierung zu außerschulischem gesellschaftlichen Engagement.

## 5. Fazit und Ausblick

Himmelman beschreibt die große Bedeutung (und Verantwortung!) von Lehrkräften beim schulischen Demokratie-Lernen in folgendem Zitat sehr treffend: »Demokratie« findet für die Schüler in einem konkreten Gebäude und zu konkreter Zeit statt. Demokratie hat für sie einen konkreten Namen, zwei Augen, einen Kopf, ein Herz, zwei Hände und eine Telefonnummer, die der Lehrkraft«<sup>35</sup>. Im Kontext von Demokratiebildung als einer fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe gilt diese ›Personifizierung‹ demokratischer Bildung für alle Lehrkräfte. Unabhängig vom Fach sind sie alle »in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet«<sup>36</sup>. Jedoch fehlten bisher Studien, die fächerübergreifend Demokratie- und Demokratiebildungsvorstellungen in den Blick nehmen und die handlungsleitenden Überzeugungen der Lehrkräfte als wichtigen Bestandteil ihrer Professionalität untersuchen.

---

35 Himmelman, Gerhard. Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts., 2016, S. 269.

36 KMK, Demokratie als Ziel, S. 8.

Im Beitrag wurden einige zentrale Ergebnisse einer Studie mittels des Forschungsprogramms Subjektive Theorien<sup>37</sup> zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien von 14 niedersächsischen Lehrkräften über Demokratie und Demokratie-Erziehung dargestellt.<sup>38</sup> Insbesondere im nomothetischen Vergleich fallübergreifender (induktiv ermittelter) Themen stellte sich eine große Bandbreite unterschiedlicher, jedoch miteinander in Beziehung stehender Vorstellungen heraus. In der Analyse des *Demokratieverständnisses* konnte gezeigt werden, dass die vier Ausprägungen (politisches, rechtliches, normatives und gesellschaftliches Verständnis) jeweils mit konkreten Vorhaben, Methoden und Schwerpunktsetzungen im Rahmen von Demokratiebildung verbunden sind. Weiterhin konnten die *Orte der Demokratie-Erziehung* (Unterrichtsthema, Gestaltung von Unterricht, Schüler-Lehrer-Interaktion, schulische Gremien, Peergroup/Klasse, Projekte und Aktionen, außerschulische Orte) aufzeigen, dass ohne Frage der Politik- und Geschichtsunterricht nach Ansicht der Lehrkräfte einen sehr hohen Stellenwert besitzt, das schulische Umfeld darüber hinaus jedoch zahlreiche Gelegenheiten des Demokratie-Lernens bietet.

Welche Perspektiven und Implikationen lassen sich aus den hier aufgezeigten Befunden ableiten? Erstens kann argumentiert werden, dass im Sinne des kompetenzorientierten Professionsansatzes<sup>39</sup> Lehrkräfte durchaus differenzierte individuelle Vorstellungen, Überzeugungen und didaktische Handlungstheorien aufweisen, die in Form von Subjektiven Theorien (bzw. visualisiert in den Strukturbildern) aufgedeckt werden können. Sie lassen erkennen, wie unterschiedlich die Lehrkräfte Demokratiebildung auffassen, wie dies mit verschiedenen Demokratieverständnissen verbunden ist und welches Potenzial in diversen Fächern und schulischen Handlungsfeldern gesehen wird. Die Studie hat einen klar explorativen Charakter, die rekonstruierten übergreifenden Themen könnten daher Grundlage größer angelegter quantitativer Studien sein, die den Einfluss weiterer Faktoren wie Berufserfahrung, Bundesland oder andere Wertvorstellungen in den Blick nehmen.

37 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm.

38 große Prues, Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe.

39 Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz.

Zweitens bietet sich ein Blick auf die eingesetzte Methodik an: Die Struktur-Lege-Technik stieß im Forschungsprozess klar erkennbare Reflexions- und Elaborationsprozesse an, mit denen die Lehrkräfte sich ihrer eigenen Subjektiven Theorien bewusst(er) werden konnten. Entsprechend hat die Methode durchaus das Potenzial, in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung eingesetzt zu werden, um etwa die Vorstellungen der (angehenden) Lehrkräften zu visualisieren, damit zu vergegenständlichen und Anschlusspunkte für die Adaption, Reflexion oder Modifikation durch wissenschaftliche oder (fach-)didaktische Theorien zu schaffen.<sup>40</sup>

Drittens ergeben sich auch für die schulische Praxis Konsequenzen: Wird die ganze Schule als »demokratischer Erfahrungsraum«<sup>41</sup> und Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe verschiedener Akteure und »Orte« verstanden (u. a. Fachlehrkräfte im Unterricht, Klassenlehrkräfte im Klassenrat, Schulleitungen im Prozess partizipativer Schulentwicklung, Pädagog:innen an außunterrichtlichen Lernorten usw.), so ist zum einen eine kohärente Konzeptentwicklung, zum anderen Kommunikation, Austausch und Abstimmung dieser Akteure und pädagogischen Angebote erforderlich. Schüler:innen sollten nicht allein darin gelassen werden, die verschiedenen, andersartigen und möglicherweise auch in Konflikt miteinander stehenden Erfahrungen mit Demokratie und Partizipation, die sie im Unterricht, im Klassenrat, in Gremien der Schülervertretung oder in Projekten machen, sinnvoll aufeinander zu beziehen.<sup>42</sup>

---

40 Faix, Ann-Christin et al. Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Leherevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: *Herausforderung Lehrkräftebildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (1), 2020, S. 523–537; große Prues, Peter/Faix, Ann-Christin (2024): »Ich glaube, man braucht nicht zwingend einen Sonderpädagogen« – Reflexion von Verständnissen inklusiven Unterrichts mit einer Struktur-Lege-Technik. Tagungsband Lehrkräftebildung für Inklusion. Weinheim.

41 KMK, Demokratie als Ziel.

42 große Prues, Peter/Haupt, Stephanie/Meinhardt, Anne-Kathrin. Demokratische Bildung als interprofessionelle Aufgabe. In: Katharina Graalmann et al. (Hg.). *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* Münster, New York, 2023, S. 219–232.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts., 2011.
- Beutel, Wolfgang et al. (Hg.). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M., 2022.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried. *Demokratie braucht politische Bildung*. Bonn, 2002.
- Faix, Ann-Christin et al. Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: *Herausforderung Lehrkräftebildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (1), 2020, S. 523–537.
- Gagel, Walter. *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90*. 3. Aufl., Wiesbaden, 2005.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte. Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Günter Mey, Katja Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Bd. 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden, 2020, S. 185–202.
- Groeben, Norbert et al. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen, 1988.
- große Prues, Peter. »Gebt den Kindern das Kommando?!« Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation in der Schule heute und im Jahr 2040. In: Monika Fiebert, Ingrid Kunze (Hg.). *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040 (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 7)*. Osnabrück, 2020, S. 41–56.
- große Prues, Peter. *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn, 2022.
- große Prues, Peter/Faix, Ann-Christin. »Ich glaube, man braucht nicht zwingend einen Sonderpädagogen« – Reflexion von Verständnissen inklusiven Unterrichts mit einer Struktur-Legen-Technik. In: Silvia Greiten et al. (Hg.): *Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven*. Weinheim, 2024, S. 101–110.

- große Prues, Peter/Haupt, Stephanie/Meinhardt, Anne-Kathrin. Demokratische Bildung als interprofessionelle Aufgabe. In: Katharina Graalmann et al. (Hg.). *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* Münster, New York, 2023, S. 219–232.
- Hentges, Gudrun (Hg.). *Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung.* Frankfurt a. M., 2020.
- Himmelman, Gerhard. *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Schwalbach/Ts., 2016.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk. *Demokratiebildung.* In: Sabine Achour et al. (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht.* Frankfurt a. M., 2020, S. 48–51.
- Kindermann, Katharina. *Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen.* Bielefeld, 2017.
- Kindermann, Katharina. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Ge-Verfahren. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1), 2020.
- Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich. Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (2), 2016.
- Kultusministerium Niedersachsen [MK]. *Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft.* RdErl. d. MK. v. 11.05.2021. VORIS 202410 In: *Schulverwaltungsblatt* 6/2021.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, Stand 16. Dezember 2021.
- Oberle, Monika. *Beutelsbacher Konsens.* In: Sabine Achour et al. (Hg.). *Wörterbuch Politikunterricht.* Frankfurt a. M., 2020, S. 30–32.
- Osterwalder, Fritz. *Demokratie, Erziehung und Schule.* Bern, 2011.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Doris. *Handelnde Subjekte. Subjektive Theorien als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie.* Gießen, 2012.
- van Rahden, Till. *Demokratie. Eine gefährdete Lebensform.* Frankfurt, New York, 2019.

## Wem nützt Emils Friday for future? Interessenbasierte Analyse von Unterrichtsmaterialien

Ysette Weiss und Rainer Kaenders

### Abstract

In einer Zeit kurzfristiger Reformen ist es nachvollziehbar, dass aus Sicht der Akteure der Reformen Lehrkräftefortbildungen der Unterstützung dieser Reformen dienen und im Speziellen auch top-down organisiert sein sollten. Sieht man jedoch bildungspolitischen Aktivismus kritisch, der eben auch ökonomischen Interessen und Machtkämpfen Rechnung trägt, so stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte in dem Spannungsfeld zwischen Reformassistenten und Krisenmanagement unterstützt werden können. Wir sehen vor allem für die Lehrkräfte einen Bedarf an Analyseinstrumenten, die ihnen helfen, die häufigen, sicher gut gemeinten Initiativen und Reformen auf die sehr unterschiedlichen und immer weiter auseinanderdriftenden sozialen und kulturellen Bedingungen ihres eigenen Tätigkeitsfeldes anzuwenden und gegebenenfalls auch relativieren zu können. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die Entwicklung eines Verständnisses für die hinter Reformen stehenden Interessengruppen sowie die Reflexion der eigenen Interessen und die der eigenen Schülerinnen und Schüler. Die in dem Beitrag benutzte Darstellung ist die der Interessengruppen nach Paul Ernest, angepasst und erweitert auf die derzeitige Situation. Wir illustrieren das Analyseinstrument am Beispiel konkreter Unterrichtsmaterialien zum Thema »Bildung für nachhaltige Entwicklung«.

## 1. Einleitung

Im Folgenden beschreiben wir Probleme kürzlicher Bildungsreformen und begründen die Notwendigkeit, deren fehlende kulturhistorische Verortung kritisch zu hinterfragen. Eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften besteht in der Umsetzung etablierter Routinen des Unterrichtens, m. a. W. darin, »den Lehrbetrieb am Laufen zu halten«. Welche katastrophalen Folgen abrupte Unterbrechungen haben, zeigten die Auswirkungen der Corona-Maßnahmen auf die Leistungen der meisten Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte, die längere Zeit im Dienst sind, sehen Anderes als erhaltenswert und wertvoll an, als dies z. B. Bildungspolitiker<sup>1</sup>, Schulqualitätsmanager, Bildungsforscher oder Fachdidaktiker sehen. Die Konservativität erfahrener Lehrkräfte beruht also auch auf einem tiefen Verständnis des Machbaren und Funktionierenden. Ein anderer Aspekt, der die Perspektive der Lehrkraft von anderen unterscheidet, ist die tiefe soziokulturelle Prägung der Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse durch Elternhaus, Wohnviertel, Interessen- und Glaubensgemeinschaften. Den damit einhergehenden Vorstellungen von einem gelungenen Bildungsweg sind die Lehrkräfte in hohem Maße emotional verpflichtet. Das im Folgenden am Beispiel der Unterrichtsmaterialien »Emils Friday for Future« vorgestellte Analyseinstrument soll Lehrkräften helfen, ihre eigene Position reflektierter zu vertreten und das Spannungsfeld unterschiedlichster Ansprüche durch dahinterstehende Interessengruppen zu strukturieren.

## 2. Wandelnder Wandel

Wandel, Wenden und Reformen begleiten die Entwicklung des institutionalisierten Mathematikunterrichts seit der Etablierung der Schulpflicht und unterschiedlicher Bildungsgänge in Deutschland. Auffällig dabei ist, dass sich die Zeiträume der Planung, Diskussion und Umsetzung institutioneller, pädagogischer und curricularer Veränderungen enorm verkürzt

---

1 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Kapitel in der Regel das generische Maskulinum verwendet. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

haben. Nahm die Entwicklung von Oberrealschulen und Realgymnasien, also einer Profilierung in den Naturwissenschaften und in neuen Sprachen als alternative Form zum altsprachlichen Gymnasium mit »Zugang« zu allen Studiengängen noch mehr als 50 Jahre in Anspruch, so stehen dem wenig abgestimmte Reformen sämtlicher Schulformen in fast allen Bundesländern in weniger als 20 Jahren gegenüber. Beispiele für Reformen in diesem Millennium sind die Abschaffung der Vorschule, die Abschaffung der Orientierungsstufe, die Reformierung der Realschulbildung (z. B. Zusammenlegung der Real- und Hauptschule als Realschule+, Ersetzung durch Gesamtschulen), die Inklusion als neues Paradigma für alle Schulformen, die Outputorientierung und Messbarkeit als neue Paradigmen, die Kompetenz-orientierung<sup>2</sup>, die Umwandlung des Gymnasiums in den Schultyp mit dem größten Schüleranteil, G8/G9 und die Zentralisierung durch Zentralabitur und Digitalpakt. Alle diese Reformen haben Auswirkungen auf die Lehrkräftebildung. Wenn in den großen Schulreformen des 19. und 20. Jahrhunderts noch ein starkes Bewusstsein der Verantwortlichen für die Notwendigkeit entsprechender Veränderungen in der Lehrkräftebildung selbstverständlich war und diese im Vorfeld von oder parallel zu Reformen mitgedacht und mitgeplant wurden, zeichnen sich die neuen Reformen durch die zunehmenden Rollen der Lehrkräfte als »Krisenmanager« oder »Bremsklötze« aus. Inklusions- und Digitalisierungspolitik sowie der Mangel an Lehrkräften zeigen hier besonders deutlich, wie die Theoriebildung an Universitäten, die Ausbildung von Lehrkräften und die Bildungspolitik in Paralleluniversen vonstattengehen und unter Druck stehen.<sup>3</sup>

Analysen des »Scheiterns« der Unterrichtsreform *Neue Mathematik* der 1960er- bis 1980er-Jahre zeigen die entscheidende Rolle der Lehrkräftebildung sowie von Langzeitstudien und gut abgestimmten Pilotprojekten für den Erfolg von Reformprojekten. Die Notwendigkeit der Einbeziehung

- 
- 2 Zur Bedeutung des hier verwendeten Kompetenzbegriffs siehe auch Gelhard, Andreas. Kritik der Kompetenz. Zürich, 2018; Weiss, Ysette/Kaenders, Rainer. Permanent kompetent durch Qualitätsmanagement. In: Stephan Stomporowski, Anke Redecker, Rainer Kaenders (Hg.). Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Göttingen, 2019, S. 57–72.
  - 3 Leonhard, Tobias. Unter Druck. Der Lehrpersonenmangel und die Profession. *Journal für lehrerInnenbildung*, 24 (1), 100–106, 2024.



existierender Bildungstraditionen und weitreichende Analysen zu dem Erhaltenswerten unseres Bildungssystems als Voraussetzung für die Entwicklung und Planung von Reformprojekten hätten als Erfahrungen für die Zukunft berücksichtigt werden können.

### 3. Im Hamsterrad<sup>4</sup>

Wie aber können Lehrkräfte in einem Prozess anhaltenden bildungspolitischen Aktivismus, zunehmender Eigenverantwortlichkeit von Schulen und gleichzeitiger Zentralisierung und Vereinheitlichung von Schulroutinen von uns, den forschenden Lehrkräften an den Universitäten, unterstützt werden?

Die große und noch immer wachsende Rolle der Einwerbung von Drittmitteln und die damit oft implizit verbundene Auftragsforschung können durchaus ein Hemmschuh für die kritische Reflexion des aktuellen bildungspolitischen Aktivismus sein. Für die vor Ort bereits in die Prozesse (z. B. Zentralabitur, Inklusion, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung) eingebundenen Lehrkräfte ist die sich aktuell vor allem an empirischer Bildungsforschung orientierende Theoriebildung nur bedingt hilfreich; hier sind die Lehrkräfte und ihre Interaktionen eher Mittel zum Zweck. Konzeptualisierung und Einordnung aktueller Entwicklungen finden oft aus der Perspektive des Bewertens und Beurteilens statt, wobei die Passungen aktueller Vorgehensweisen und Unterrichtsmaterialien aus einer vorgegebenen Perspektive (z. B. Kompetenzorientierung, Digitalisierungsnotwendigkeit, Umsetzung von Gendergerechtigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung) im Zentrum stehen. Für Lehrkräfte liefert dies günstigstenfalls Begründungen dafür, warum gegebene Unterrichtsmaterialien und Vorgehensweisen für die Durchsetzung dieser bildungspolitischen Vorgaben geeignet sein könnten. Da diese wertenden Analysen vor allem durch Lehrkräftefortbildungen

---

4 Hier wird Bezug auf den Titel des zweiten Tagungsbandes zur Tagung der Gesellschaft für Bildung und Wissen »Time for Change? Teil II: Im Hamsterrad« genommen: Burckhardt, Matthias/Krautz, Jochen (Hg.). Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. München, 2019.

in die Schule kommen, die außerdem den berechtigten Erwartungshaltungen von Lehrkräften bezüglich Hilfestellungen zur Umsetzung der kurzfristigen bildungspolitischen Entscheidungen genügen sollten, stehen hier nicht die Analyseinstrumente, sondern das Mustererkennungstraining im Vordergrund. Die entsprechenden Hilfestellungen sind Mustererkennungsmerkmale, und die jeweils durch die Lehrkräfte zu treffende Entscheidung ist »passend« oder »unpassend«.

Der große Gestaltungsraum deutscher Lehrkräfte in staatlichen Schulen (im Unterschied z. B. zum angelsächsischen Raum), die Methodenfreiheit und die zugrundeliegende Vorstellung, dass Qualität vor allem durch Bildung, Ausbildung und Weiterbildung und weniger durch Qualitätskontrollen von Lehrkräften erzielt wird, gelten als wichtige Faktoren des bis Ende des 20. Jahrhunderts weltweit anerkannten Erfolgs des deutschen Bildungssystems. Als Kriterien des Erfolgs werden hier nicht Resultate in Tests wie TIMMs oder PISA gesehen, die die Stärken des deutschen Bildungssystems auch kaum abbilden, sondern die Bildung und Ausbildung weltweit anerkannter Experten und Fachkräfte, sowohl für den eigenen Bedarf als auch für den »Export«, die die Grundlage des starken Industriestandorts Deutschland mit hoher Lebensqualität trotz Rohstoffarmut bildeten. Die hohe Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Lehrkräftefortbildung trifft im Übrigen auch auf die DDR zu, wobei das dortige Bildungssystem sich wesentlich von dem Westdeutschlands unterschied<sup>5</sup>.

Seit der im Rahmen der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards erfolgten Konzentration auf Messbarkeit und der dabei einsetzenden unreflektierten Abkehr von deutschen Bildungstraditionen sowie seit dem mit den PISA-Resultaten deutscher Schülerinnen und Schüler begründeten Paradigmenwechsel hin zur Outputorientierung steht der Mathematikunterricht als Hauptfach und Selektionsfach in besonderem Maße im Zentrum bildungspolitischer Offensiven mit dem

---

5 Sträßer, Rudolf/Bruder, Regina/Büchter, Andreas. Zur Etablierung der Mathematikdidaktik nach dem zweiten Weltkrieg – unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der DDR. In: Regina Bruder, Andreas Büchter, Hedwig Gasteiger, Barbara Schmidt-Thieme, Hans-Georg Weigand (Hg.) *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg, 2023.

Ziel der datengestützten Sicherung und Verbesserung von dessen Qualität. Gleichwohl kann wohl kaum ignoriert werden, dass die mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Absolventen mittlerer und höherer deutscher Schulen immer weniger den Anforderungen einer technischen Ausbildung oder eines Studiums mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkten entsprechen.<sup>6</sup> Am Beispiel des Landes Brandenburg zeigt Wolfram Meyerhöfer detailliert die grundlegenden Probleme datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung.<sup>7</sup>

Auch die Planung und Umsetzung der 2016 gestarteten Digitalisierungsoffensive offenbart die tiefen Widersprüche und Klüfte zwischen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Schulpraxis. Lehrkräftebildungen, die die neusten Trends, Richtlinien und Vorgaben in die Schule tragen und den Lehrkräften Hilfestellungen bei deren Umsetzungen geben, wie dies zum Thema Zentralabitur, bei den Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien oder bei Themenvorschlägen im Bereich BNE vielfach praktiziert wurde, werden von Lehrerinnen und Lehrern als hilfreich wahrgenommen. Gleichwohl werden hier Lösungen zu Problemen angeboten, die aus der Sicht vieler Lehrkräfte von der Bildungspolitik selbst erst geschaffen wurden.

Informationsveranstaltungen, die vorgesehene Entwicklungen kritisch reflektieren, wären hier, besonders für Entscheidungsträger in den Schulen, sehr sinnvoll. Der eigentlich für die Sekundarstufe II vorgesehenen Unterrichtsreform *Neue Mathematik* wurde durch mehrere Pilotprojekte und ausführliche Diskussionen erfahrener Lehrkräfte auf den Versammlungen des *Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts* (MNU) der Wind aus den Segeln genommen und dadurch das zweimalige vollständige Umschreiben der Lehrpläne für die Sekundarstufe II unnötig gemacht.<sup>8</sup> Kenntnisse der Geschichte des Mathematik-

6 DMV/GDM/MNU. *Mathematik-Fachverbände fordern leichteren Übergang von der Schule an die Hochschule*. Gemeinsame Pressemitteilung der Fachverbände DMV, GDM und MNU, Berlin, 2011, <http://www.mathematik-schule-hochschule.de/stellungnahmen/> [19.09.2024].

7 Meyerhöfer, Wolfram. *Mathematikunterricht im Land Brandenburg – Denkschrift*. Potsdam, 2024, <https://doi.org/10.5281/zenodo.10599215>.

8 Weiss, Ysette. West German Neue Mathematik and Some of Its Protagonists. In: Dirk De Bock (Hg.). *Modern Mathematics: An International Movement?* Cham, 2023, S. 103–125.

unterrichts ermöglichen es Lehrkräften auch, ideologisierte kurzfristige Reformprojekte zu relativieren und ihre Eigenverantwortung im Rahmen der Entwicklung der eigenen Schule und der Mitbestimmung bei landes- oder bundesweiten Entscheidungen wahrzunehmen.<sup>9</sup>

#### 4. Kosmopolitisch und lokal verwurzelt?

Den genannten Bildungsoffensiven der letzten 20 Jahre ist vor allem gemeinsam, dass sie sich an internationalen Trends orientieren, die vor allem durch angloamerikanische Bildungsideale dominiert sind.<sup>10</sup> Das Wahrnehmen der eigenen Verantwortung für die Entwicklung der eigenen Schule bedarf jedoch vor allem eines guten Verständnisses der lokalen kulturellen und sozialen Bedingungen, der bildungspolitischen Möglichkeiten und des Bedarfs an mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen und analytischem Denkvermögen für das Gelingen der weiteren Ausbildung und Bildung. Die Vorstellungen von gelungener mathematischer Bildung sind stark durch ökonomische Interessen und soziale und kulturelle Zugehörigkeit geprägt. Dieser von Interessen geprägte Bildungsbegriff widerspricht der in Deutschland verbreiteten Vorstellung einer für alle Kinder gleich sinnvollen mathematischen Bildung, basierend auf den Winter'schen Grunderfahrungen.<sup>11</sup> Der Ansatz der Interessengruppen ver-

---

9 Siehe z. B. Lambert, Anselm. Bildung und Standards im Mathematikunterricht – oder: Was schon beim alten Lietzmann steht. In: Peter Bender et al. (Hg.). Neue Medien und Bildungsstandards. Hildesheim, 2005, S. 70–80. Es geht um die lange Tradition der als Wende vermittelten Orientierung an Kompetenzen (Können).

10 Dies ist umso erstaunlicher, als sich der Mathematikunterricht sowohl in staatlichen amerikanischen als auch in staatlichen englischen Schulen seit Jahrzehnten in der Krise befindet und es von englischer Seite seit mehr als einem Jahrzehnt Initiativen gibt, chinesische Lehrmethoden zu importieren (siehe dazu Department for Education. Evaluation of the maths teacher exchange: China and England. 12.07.2016, <https://www.gov.uk/government/publications/evaluation-of-the-maths-teacher-exchange-china-and-england> [10.05.2024]).

11 Auch Tendenzen, der Mathematik und den Naturwissenschaften eine Stellung einzuräumen, aus der von allen sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen unabhängige, für alle geltende Wahrheiten – »Teach the truth« – vermittelt werden, sind eher der Sehnsucht nach einer Gemeinschaft, die sich im Besitz objektiver universaler

abschiedet sich von der Existenz eines für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen fördernden Mathematikunterrichts.

Paul Ernests *Modell der Interessengruppen*<sup>12</sup> versucht anhand der politischen Situation in den 1980er Jahren in Großbritannien Grundrichtungen lokaler unterschiedlicher politischer Interessen für den Mathematikunterricht zu definieren. In seiner sich an der politischen, sozialen und ökonomischen Situation dieser Periode orientierenden Definition von fünf unterschiedlichen Interessengruppen gehen auch kulturelle Bildungstraditionen durch die Einbeziehung philosophischer Vorstellungen über das Wesen der Mathematik ein. Diese Interessengruppen sind nur bedingt auf die heutige Situation übertragbar, da sich z. B. in den 1980ern die Volksparteien in ihren sozialen Zusammensetzungen stark unterschieden, was heute in bedeutend geringerem Maße der Fall ist. Dennoch sind die Interessengruppen ein gutes Analyseinstrument, um die eigenen Vorstellungen von gelungener kommunaler mathematischer Bildung, konkret: die Mitschüler der eigenen Klasse betreffend, zu hinterfragen. Bei der Nutzung konkreter Materialien zur Bestimmung der zugrundeliegenden Interessen zeigt sich, dass die heutige Situation durch die lokalen Interessen nur teilweise abgebildet wird. Die Notwendigkeit, bei der Analyse von Unterrichtsmaterialien und Bildungsprogrammen auch globale Interessen, sowohl globale nationale als auch internationale, einzubeziehen, ergibt sich aus der in den ersten Abschnitten angedeuteten Geschichte der Entwicklung des deutschen Bildungssystems in den letzten 20 Jahren.

## 5. Interessengruppen nach Paul Ernest

Paul Ernest entwickelte aus seiner Analyse fünf Interessengruppen. Im Folgenden stellen wir vor allem solche Merkmale der Interessengruppen vor, die für die Frage relevant sind, ob soziale Probleme, die große Teile der Menschheit direkt betreffen, wie etwa der Klimawandel, Gegenstand

---

Werte befindet, als der diskursiven Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und Denkansätzen geschuldet.

12 Ernest, Paul. *The Philosophy of Mathematics Education*. London, 1991, S. 109ff.

des Mathematikunterrichts sein müssten und, wenn ja, wie mit ihnen umgegangen werden sollte.

Die Merkmale von Ernests Gruppe der »industrial trainers« sind stark davon geprägt, dass Mathematik – wie jedes andere Wissen auch – als festes Gerüst aus Fakten, Fähigkeiten und Theorien angesehen wird, das über jeden Zweifel erhaben ist.<sup>13</sup> Während in den 1980er-Jahren vor allem Rechenfertigkeiten und die Beherrschung der Rechenoperationen im Vordergrund standen, können heute, begründet durch gegebene zentrale Bildungsstandards, etwa auch Dinge wie die Beherrschung der Routine im Wechsel zwischen Rechen-, Grafik- und Wortdarstellungen dazugezählt werden. Der Glaube an starre gesellschaftliche Hierarchien und Autoritäten bestimmt die Ziele der Schule für die einzelnen Kinder. Für die Mehrheit bedeutet dies, dass die Schule ein Ort ist, an dem sie Gehorsam und Disziplin lernen sollen: Grundlegende mathematische Fähigkeiten sollen durch harte Arbeit und ohne Hinterfragen erlernt werden. Ernest charakterisierte vor 30 Jahren die Interessengruppe der »industrial trainers« durch die Irrelevanz sozialer und gesellschaftlicher Fragen für den Mathematikunterricht. Heute kann dies aufgrund der zentralen Themenvorgabe in Stochastik und Statistik sowie der jahrzehntelang vorherrschenden Scheinanwendungen als Textaufgabe als weniger charakteristisch angesehen werden.

Für den »technological pragmatist« wird Mathematik nicht hinterfragt, sondern vor allem als Werkzeug gesehen, das für die berufliche Bildung nützlich ist. In Bezug auf Anwendungen gibt es keine beste Methode, es kommt auf den Anwender mit seinen Fähigkeiten und Kenntnissen sowie auf die individuelle Situation an, in der praktische Probleme zu lösen sind. Mathematische Ausbildung ist daher immer auf das ausgerichtet, was im späteren Berufsleben benötigt wird. Nützliche Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen Aufstiegschancen durch Leistungen in anwendungsbezogener Mathematik. Während bei den »industrial trainers« eine starre soziale Hierarchie die Ziele der Schule für die einzelnen Kinder bestimmt, sind hier soziale Hierarchien durchlässiger und beruhen auf beruflicher Leistung. Mathematik wird als Werkzeug für den technischen und industriellen Fortschritt gesehen.<sup>14</sup>

13 Ernest, *Philosophy*, S. 140–151.

14 Ernest, *Philosophy*, S. 151–167.

Für die Interessengruppe der »old humanists« ist Mathematik eine objektive, unabhängige Wahrheit, die auf Logik und Vernunft beruht. Reine Mathematik ist neutral und wertfrei, hat aber eine innere, reine Ästhetik, die der angewandten Mathematik überlegen ist. Dieses reine Wissen soll an Interessierte weitergegeben werden, wohlwissend, dass dies nicht jedem in seiner Gesamtheit zugänglich ist. Mathematik wird wegen ihres inneren Wertes gelehrt und als zentraler Teil der Kultur und als intellektuelle Herausforderung gesehen.<sup>15</sup>

Die Interessengruppe der »progressive educators« hat zwei erkenntnistheoretische Perspektiven, die »rationalistische« und die »empiristische«: einerseits eine platonische Ansicht, dass das Wissen neu entdeckt werden muss, und andererseits die Annahme, dass sich das Wissen des Lernenden durch Interaktion mit der Umwelt entwickelt (in der Tradition von u. a. Piaget). Beiden Traditionen ist gemeinsam, dass objektive Wahrheit akzeptiert, aber noch nicht als erreicht angesehen wird. In diesem Sinne wird mathematische Wahrheit als absolut und sicher angenommen; es geht jedoch vor allem darum, jedem Einzelnen die Annäherung an dieses absolute Wissen zu ermöglichen. Die Rolle der Gesellschaft ist gering und fungiert primär nur als Kontext für die Entwicklung des Einzelnen. Diese Konzentration auf das Individuum führt dann auch dazu, dass die konkreten Inhalte des Mathematikunterrichts zweitrangig sind. Vielmehr steht die individuelle persönliche Entwicklung im Vordergrund. Daher sollen die im Mathematikunterricht erworbenen Erfahrungen zu Neugier und Kreativität sowie zu einer positiven Einstellung gegenüber der Mathematik führen, wobei das, was als mathematische Aktivität angesehen wird, jeweils vom Individuum abhängt.<sup>16</sup>

Die Interessengruppe der »public educators« betrachtet Mathematik aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, in der Wissen situiert ist und soziale, politische und wirtschaftliche Belange stark voneinander abhängig sind. Schulbildung wird als notwendig angesehen, um als kritischer Bürger an demokratischen Prozessen teilnehmen sowie bestehende Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft wahrnehmen und ansprechen zu können. Dieses kritische Denken soll auch im Mathematikunterricht

<sup>15</sup> Ernest, *Philosophy*, S. 168–180.

<sup>16</sup> Ernest, *Philosophy*, S. 181–196.

gefördert werden und beinhaltet vor allem, dass sich Lernende in der Schule aktiv mit Mathematik auseinandersetzen und lernen, mathematische Probleme in sozialen Kontexten zu formulieren und zu lösen.<sup>17</sup>

Die Perspektive des »industrial trainer« orientiert sich an konservativen berufsrelevanten Werten. In den letzten Jahren ist jedoch eine Divergenz zwischen solchen von Industrieverbänden als wertvoll propagierten Fähigkeiten und ihrer realen Rolle im Berufsleben zu beobachten. Selbst konservative Wertesysteme orientieren sich nicht mehr direkt an der aktuellen gesellschaftlichen Praxis, sondern an wirtschaftlichen Interessen großer Konzerne, wie Digitalisierungskonzepte in Grund- und weiterführenden Schulen sowie in der Berufsausbildung zeigen.

## 6. Bildung für nachhaltige Entwicklung – die neue Gestaltungskompetenz

Die einzelnen Bildungsministerien der Länder und das *Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Reaktorsicherheit und Verbraucherschutz* (BMUV) fördern spezifische Projekte zur Nachhaltigkeit im Unterricht und unterstützen Lehrkräfte bei der Planung von Themen und Projekten. Diese Maßnahmen erfolgen in einem größeren Rahmen, der in einer Reihe internationaler Abkommen, wie etwa in der Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit 17 »Zielen für nachhaltige Entwicklung«, festgelegt wurde. Das BMUV formuliert es so: »Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab, Lernenden den Erwerb von ›Gestaltungskompetenz‹ zu ermöglichen. Das heißt: die Fähigkeit, aktiv und eigenverantwortlich die Zukunft zu gestalten und so zu einer gerechten und umweltverträglichen Entwicklung der Welt beizutragen.«<sup>18</sup> Wie aber soll diese neue Kompetenz, die den Umweltpolitikentscheidungsträger der letzten 50 Jahre anscheinend fehlte, nun bei den Jugendlichen in der Schule entwickelt

17 Ernest, Philosophy, S. 197–216.

18 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV). SDGs und Agenda 2030: Der Begriff Nachhaltigkeit und die Rolle der Schule – Grundschule, Sekundarstufe. 2018, <https://www.umwelt-im-unterricht.de/hintergrund/sdgs-und-agenda-2030-der-begriff-nachhaltigkeit-und-die-rolle-der-schule> [19.09.2024].



werden? Eine »best practice« bei der Auseinandersetzung mit der komplexen, vor allem durch ökonomische und machtpolitische Faktoren bestimmten Entscheidungsfindung kann also nicht die Vorlage für die Schulung dieser Kompetenz sein. Oder ist mit der Gestaltungskompetenz das Erlernen von Organisationsformen gegen die Durchsetzung umweltfeindlicher Regierungspolitik gemeint, angelehnt an Aktionen gegen die Lagerung von Atommüll in den 1980ern? Letzteres scheint unwahrscheinlich, da die Teilnahme an den Protesten »Fridays for Future« in den vergangenen Jahren als unentschuldigte Fehltage und nicht als Projektunterricht zählten. Die Ausgestaltung der Förderung der neuen visionären Gestaltungskompetenz beruht also nicht auf der Expertise in Handlungsfeldern mit Bezügen zur Umweltpolitik, sondern ist der Phantasie und Eigeninitiative der dafür verantwortlich gemachten Lehrkräfte überlassen. Die Ausgestaltung der Gestaltungskompetenz wird z. B. durch Publikationen unterrichtstauglicher Materialien in entsprechenden Zeitschriften, die oft von Lehrkräften entwickelt wurden, und durch die Entstehung neuer Forschungsprofile in den Fachdidaktiken unterstützt.<sup>19</sup>

Es gibt zahlreiche Projekte dazu, aktuelle wissenschaftliche Daten, die in den öffentlich-rechtlichen Medien verfügbar sind, zu nutzen, um mathematische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu verknüpfen. Zum Thema CO<sub>2</sub>-Fußabdruck<sup>20</sup> sind Daten über die verschiedensten CO<sub>2</sub>-Onlinerechner besonders einfach zugänglich.

## 7. Das Unterrichtsprojekt »Carbon Footprint«

Der Unterrichtsentwurf »Machtlos in der Klimakrise?« von Patrick Bulthaupt und Tomma Jetses<sup>21</sup> richtet sich an die 6. und 7. Klasse der Sekundarstufe und umfasst drei Doppelstunden bzw. einen Projekttag. Im Projekt

19 Interessante online zugängliche Materialien findet man z. B. unter [www.mued.de](http://www.mued.de) als Arbeitsblätter des Monats.

20 Der Ölkonzern BP, früher British Petroleum, sorgte weltweit für die Bekanntheit des Begriffs »CO<sub>2</sub>-Fußabdruck« (Englisch: Carbon Footprint). 2004 veröffentlichte BP einen CO<sub>2</sub>-Rechner, mit dem jeder berechnen kann, wie viel CO<sub>2</sub> sie oder er verursacht.

21 Bulthaupt, Patrick/Jetses, Tomma. Machtlos in der Klimakrise? In: *mathematik lehren*, Nr. 234, 2022, S. 8–14.

sollen die Jugendlichen mit dem Konzept des CO<sub>2</sub>-Fußabdrucks bekannt gemacht werden und anhand der Einführung eines fiktiven Schülers namens Emil die Möglichkeiten zur Reduzierung des CO<sub>2</sub>-Fußabdrucks individualisiert diskutieren. Die Kernfrage des Entwurfs lautet: »Was kann man durch eigenes Handeln erreichen und wie genau gestaltet man klimafreundliche Alternativen? Wie groß ist der eigene Einfluss auf den Klimawandel?«

Dem Ansatz des Ministeriums entsprechend geht es auch hier um »eigenes Handeln« und »eigenen Einfluss«. Die Frage, ob sich durch eine Individualisierung der Probleme überhaupt Antworten auf die Klimakatastrophe finden lassen, bleibt unbeantwortet. Anschließend werden die oben gestellten Fragen auf die Frage eingengt: »Wie kann es gelingen, den eigenen CO<sub>2</sub>-Ausstoß um 30 % zu reduzieren?« Es werden drei Aussagen getroffen, hinsichtlich derer die Schülerinnen und Schüler ihre anfänglichen Positionen hinterfragen sollen: Aussage 1: »Ich bin davon überzeugt, dass ich durch mein eigenes Handeln einen wichtigen Beitrag zum Klimaschutz leisten kann.« Aussage 2: »Ich kann einschätzen, wann und wo ich viel CO<sub>2</sub> verursache.« Aussage 3: »Ich achte täglich auf meine CO<sub>2</sub>-Bilanz.«



Abb. 1: Grafik aus dem Artikel zum Unterrichtsentwurf (rekonstruiert)

Anhand einer Skala können sich die Schülerinnen und Schüler zwischen vier gegensätzlichen Aussagen positionieren (Abb. 1), einerseits zwischen »Ich achte täglich auf meine CO<sub>2</sub>-Bilanz« und »Ich achte nie auf meine CO<sub>2</sub>-Bilanz« und andererseits zwischen »Ich werde in Zukunft gar nicht auf meine CO<sub>2</sub>-Bilanz achten« und »Ich möchte in Zukunft stark auf meine CO<sub>2</sub>-Bilanz achten«.

Die Unterrichtsplanung beschränkt sich bewusst auf den Aspekt Ernährung, die Anleitung erfolgt u. a. durch Arbeitsblätter. In Aufgabe 1 des Arbeitsblatts wird das Unterrichtsthema eingeführt und durch Reflexionsfragen zur Reduktion des CO<sub>2</sub>-Verbrauchs eine Gruppendiskussion angestoßen. Aufgabe 2 beschäftigt sich mit der Einführung und Nutzung des bereitgestellten Internettools CO<sub>2</sub>-Rechner. Aufgabe 3 und 4 individualisieren das Problem auf den fiktiven Schüler Emil: Wie hoch ist der CO<sub>2</sub>-Fußabdruck von Emils Ernährung? Emil hat sich vorgenommen, verstärkt auf seine CO<sub>2</sub>-Bilanz zu achten, und möchte sich auch klimafreundlicher ernähren. Um einen Überblick über seinen aktuellen CO<sub>2</sub>-Fußabdruck zu bekommen, hat er seinen Essensplan der vergangenen Woche aufgeschrieben. Ermittle die CO<sub>2</sub>-Bilanz für Emils Ernährung am Freitag mithilfe der vorgegebenen Daten (in der Datei »CO<sub>2</sub>-Rechner« der Aufgabe 2) und der Tabelle »Emils Essensplan«. Aufgabe 4 informiert die Schülerinnen und Schüler darüber, dass Emil sich entschieden hat, einen »Friday for Future« für sich einzurichten, und sie sollen ihm nun dabei helfen, den CO<sub>2</sub>-Fußabdruck seiner Ernährung um mindestens 30 % zu reduzieren.

Die folgende Analyse des Klimaprojekts aus der Sicht der Interessengruppen kann mit Lehrkräften diskursiv in einem Workshop erarbeitet werden.

## 8. Diskussion lokaler Interessengruppen

Das zitierte Projekt macht das globale Problem des Klimawandels zum Unterrichtsthema und will Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten aufzeigen, dieses Problem zu lösen oder zumindest zur Lösung beizutragen. Der Lösungsvorschlag der Projektautoren geht davon aus, dass das Problem für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und Sozialisation gleich ist, und sieht dementsprechend eine für jede und jeden von ihnen gleiche Lösung vor. Wie groß die Auswirkungen einer Ernährungsumstellung eines Kindes in der vorgeschlagenen Weise (in Deutschland ab Klasse 7) wären, wird nicht diskutiert. Ebenso wenig wird darauf eingegangen, welche Auswirkungen eine Verhaltensänderung aller Kinder in

Deutschland ab Klasse 7 hätte. Die Individualisierung des Problems erfolgt losgelöst von der häuslichen Situation, obgleich die Ernährungspläne offensichtlich von Mahlzeiten im häuslichen Kontext ausgehen.<sup>22</sup> Durch eine Art Gewissenserforschung soll eine Verhaltensänderung, in diesem Fall eine Ernährungsumstellung jedes und jeder Einzelnen, erreicht werden. Obwohl alle das Gleiche tun sollen, handelt es sich jedoch nicht um eine solidarische Aktion. Auf den ersten Blick scheint der Ansatz den pädagogischen Vorstellungen der »progressive educators« zu entsprechen: Kinder werden ermutigt, Dinge selbst zu tun; Kontexte sind allgemeinbildend, so etwa das Wissen um die kausalen Zusammenhänge zwischen Produktion und Transport von Lebensmitteln und der damit verbundenen CO<sub>2</sub>-Belastung; die kreative Gestaltung der eigenen Ernährung scheint die individuelle Entwicklung und die individuellen Interessen zu unterstützen.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass zentrale pädagogische Grundsätze reformpädagogischer Pädagogik nicht erfüllt werden. Wir sehen, dass hier Klimaschutz zu einer Frage normativer Selbstoptimierung wird. Gerade in der Lebensphase der betroffenen Kinder hat Ernährung etwas mit sozialer Praxis zu tun, auf die sie nur wenig Einfluss nehmen können. Sollten sie diese soziale Praxis nicht vielleicht besser kennenlernen, bevor sie darauf Einfluss nehmen? Zudem ist Ernährung eine private und intime, oft schambehaftete Angelegenheit, die schnell mit Schuld und Fehlverhalten assoziiert wird. In allen großen Religionen spielen Ernährungsregeln eine wichtige Rolle, wobei Ernährung mit spirituellen Zuständen in Verbindung gebracht wird. Auch viele Essstörungen sind psychischer Natur.

Ist es also verantwortungsvoll, die Aufmerksamkeit der Kinder so sehr auf ihre eigene Ernährung zu lenken, wenn es um die Lösung von Problemen geht, die vielleicht politisch gelöst werden sollten? Hier wird die CO<sub>2</sub>-Bilanz zur Gewissensfrage. Kinder aus sozial schwachen Familien werden auch kaum die Möglichkeit haben, den Speiseplan der Familie zu bestimmen. Diese Argumente widersprechen den konstruktivisti-

---

22 Aus Sicht einer Gestaltungskompetenz, die Prinzipien der Entwicklung und Organisation solidarischer Interessengemeinschaften und Netzwerke zum Ziel hat, wäre eine Analyse des Schulessens durchaus naheliegend.

schen Idealen der »progressive educators«, für die die Individualität und die besten Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes im Vordergrund stehen.

Das beschriebene Schulprojekt spiegelt nicht die mathematikpädagogischen Interessen der »old humanists« wider, da nach Auffassung dieser Gruppe eine aktuelle Kontextualisierung der Mathematik sowie die Verwendung der Mathematik als Werkzeug zur Lösung zeitgenössischer Probleme keine wesentlichen Ziele des Mathematikunterrichts sind. Obwohl es den »old humanists« sicherlich wichtig ist, dass die Menschheit als Ganzes fortbesteht, ist der Mathematikunterricht nicht der Ort, darüber zu entscheiden. Die Gruppe der »technological pragmatists« sieht die Mathematik als Werkzeug zur Problemlösung. In diesem Projekt wird die Mathematik jedoch nur zur Darstellung des Problems verwendet. Technische Lösungen wie umweltfreundlichere Technologien, alternative Formen der Energieerzeugung, Möglichkeiten, CO<sub>2</sub> im Untergrund zu speichern oder durch Carbon Engineering oder Direct-Air-Capture-Technologie aus der Luft zu extrahieren, werden nicht angesprochen. In einem an den Interessen der »technological pragmatists« ausgerichteten Mathematikunterricht würde sich deren realitätsbezogener Einsatz der Mathematik zur Lösung von Umweltproblemen auf die Notwendigkeiten der gegebenen gesellschaftlichen Praxis konzentrieren, wie etwa die Berufsvorbereitung für spezialisierte Ingenieure, Techniker, Handwerker etc., die die Transformation der Wirtschaft mit dem Ziel der Klimaneutralität vorantreiben können.<sup>23</sup>

Bei genauerer Betrachtung erfüllt das Projekt einige Vorstellungen der Interessenvertretung der »industrial trainers«. Die Lernziele basieren auf Autorität, die gewissenhafte Ausführung der zu erlernenden Fähigkeiten führt zu sozialer Wertschätzung, der Mathematikunterricht wird als Charakterschule verstanden, wobei das Studium der Mathematik Selbstdisziplin und Pflichterfüllung fördert. Den Interessen der »industrial trainers« stehen jedoch die fehlende Orientierung an der Berufsausbildung und die Realitätsfremdheit des vorgeschlagenen psychologischen

23 Stomporowski, Stephan. Berufspädagogik in Zeiten des Klimawandels. In: Roland Ifßler, Rainer Kaenders, Stephan Stomporowski (Hg.). *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken* (Wissenschaft und Lehrerbildung, Bd. 8). Göttingen, 2022, S. 423–448.

Ansatzes entgegen. Während sich der Mathematikunterricht der »progressive educators« und der »old humanists« an Kinder aus bildungsbürgerlichen Haushalten richtet, versuchen die mathematikpädagogischen Ziele der »industrial trainers« auch die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern aus bildungsfernen Schichten zu verbessern.

Für Letztere sind eigenständige kreative Entwicklungen von Ernährungstagebüchern fernab ihrer gesellschaftlichen Realität. Aus Sicht der Interessengruppe der »public educators« scheint das zitierte Schulprojekt mit ihren Zielen vereinbar zu sein, zu lernen, als kritischer Bürger an demokratischen Prozessen teilzunehmen und mathematische Probleme in gesellschaftlichen Kontexten zu formulieren und zu lösen. Die Beschreibung der »public educators« und ihres Verhältnisses zur Mathematik als Werkzeug lässt allerdings keine Rückschlüsse darauf zu, ob post-strukturalistische oder materialistische Vorstellungen unterstellt werden. Im ersten Fall steht für die Erzielung gesellschaftlicher Veränderungen die Erziehung bzw. Verhaltensänderung des oder der Einzelnen im Vordergrund, etwa durch den Einsatz von Sprache und die Prüfung des Gewissens. Im zweiten Fall, insbesondere im dialektischen historischen Materialismus, liegt der Fokus auf der bestehenden gesellschaftlichen Praxis, definiert durch ökonomische Eigentums- und Machtverhältnisse, und auf deren Veränderung durch ökonomische Umverteilung.

## 9. Das Unterrichtsprojekt vor dem Hintergrund globaler Interessen

Ernests Interessengruppen setzen sich aus Interessengruppen (mit möglichen Schnittmengen) innerhalb einer kulturellen, traditionellen, sozialen und bildungspolitischen Gemeinschaft zusammen. Im Falle der 1980er-Jahre in Großbritannien orientiert sich Ernest am britischen Bildungssystem. In Deutschland würde man diese Interessengruppen zudem noch mit föderalen Besonderheiten ausdifferenzieren, da Bildung Ländersache ist. Die Digitalisierungs-offensive und andere bundesweite top-down durchgeführte Reformprojekte haben jedoch gezeigt, dass es bei der jeweiligen Umsetzung Interessenkonflikte gibt und oft intransparent

bleibt, wessen Interessen dabei vertreten werden. Die Vorstellungen von gelungenem Mathematikunterricht der Interessengruppen im Ernest-schen Sinne sind verbunden mit Vorstellungen des Zusammenlebens in der eigenen gesellschaftlichen Praxis, in der z. B. auch die eigenen Kinder aufwachsen. Die Globalisierung hat jedoch eine neue Interessengruppe geschaffen. Die Menschen dieser Interessengruppe gestalten lokale Veränderungen, übernehmen aber keine lokale Verantwortung. Manche nennen diese Menschen die Milliardäre, die Oligarchen oder einfach die Reichen. Sie und ihre Unterstützer bilden eine globale Interessengruppe, die wir hier *neoliberale Agenten* nennen werden. Die Nothilfe- und Entwicklungsorganisation Oxfam stellte in ihrem Bericht »Carbon Billionaires: The investment emissions of the world's richest people«, den sie anlässlich der UN-Weltklimakonferenz COP 27 in Scharm El-Scheich veröffentlichte, fest:

Das wahre Ausmaß der Investitionsemissionen dieser Einzelpersonen wird nicht systematisch berechnet oder berichtet. Anhand einer neuen Analyse auf Grundlage öffentlich verfügbarer Daten berechnet Oxfam jedoch, dass der jährliche CO<sub>2</sub>-Fußabdruck der Investitionen von nur 125 der reichsten Milliardäre der Welt in unserer Stichprobe den CO<sub>2</sub>-Emissionen Frankreichs, eines Landes mit 67 Millionen Einwohnern, entspricht. Das entspricht einem Durchschnitt von 3,1 Millionen Tonnen pro Milliardär, was über eine Million Mal höher ist als die 2,76 Tonnen – der Durchschnitt für jemanden in den unteren 90 % der Menschheit.<sup>24</sup>

Oxfam schreibt über die Datenbank: »Unsere endgültige Datenbank am Ende dieses Prozesses enthielt 183 Unternehmen mit Investitionen von 125 Milliardären im Gesamtwert von 2,4 Billionen Dollar.« Daraus schließen wir, dass das durchschnittliche Vermögen der betrachteten Milliardäre 19,2 Milliarden Dollar beträgt. Darüber hinaus lesen wir in dem Bericht:

---

24 Maitland, Alex et al. Carbon Billionaires – The Investment Emissions of the World's Richest People. Oxford, 2022.

In jüngster Zeit haben Twitter-Konten, die Privatjet-Reisen verfolgen, das Problem der CO<sub>2</sub>-Ungleichheit ins öffentliche Bewusstsein gerückt, als enthüllt wurde, dass Milliardäre innerhalb weniger Minuten mehr CO<sub>2</sub> ausstoßen als die meisten Menschen in einem Jahr. Das Wettrennen der Milliardäre ins All hat gezeigt, dass ein einziger Weltraumflug so viel CO<sub>2</sub> ausstoßen kann wie ein normaler Mensch in seinem Leben. Und um das Ganze noch schlimmer zu machen: Diese Gruppe von Menschen verfügt über die Mittel, die Folgen des Klimawandels abzuwenden, die die Ärmsten am stärksten zu spüren bekommen werden. [...] Unsere Analyse ergab auch, dass Milliardäre durchschnittlich 14 % ihrer Investitionen in umweltschädliche Industrien wie fossile Brennstoffe und Materialien wie Zement investierten. Dies ist doppelt so viel wie der Durchschnitt der Investitionen in die Gruppe der *Standard and Poor* 500-Unternehmen.

## 10. Fazit

Das zitierte Schulprojekt steht mit seinen Lernzielen, soziale Probleme durch Reflexion und Veränderung des eigenen Konsumverhaltens zu bewältigen, exemplarisch für die Mehrheit der gesellschaftspolitisch orientierten Projekte in Deutschland. Natürlich ist es für die Schülerinnen und Schüler, aber insbesondere für die Lehrkräfte wichtig, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und in einen größeren Rahmen zu setzen. Ein nächster Schritt sollte jedoch sein, auch andere Interessengruppen einzubeziehen. Um nicht nur Kindern eines kleinen bildungsbürgerlichen Kreises die Möglichkeit zu geben, durch psychologisch begleitete und elternfinanzierte Ernährungspläne Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, sollten sich Lehrkräfte der Vielfalt gesellschaftlicher Interessen und Lösungsstrategien bewusst sein und die Zugehörigkeit zur eigenen Interessengruppe reflektieren. *Fridays for Future* begann als solidarische Aktion betroffener Jugendlicher und stellt eine globale Antwort auf die Aktionen der globalen Interessengruppe neoliberaler Akteure dar. Der auf Emil individualisierte *Friday for Future* kann als Antwort der



neoliberalen Interessengruppe darauf verstanden werden. Wem nützt es, wenn Jugendliche sich schuldig fühlen, wenn sie damit beschäftigt sind, ihre CO<sub>2</sub>-Bilanz zu optimieren und ihre Energie auf Selbstoptimierung zu verwenden, und dabei nicht über Steuererhöhungen für Reiche nachdenken, während Milliardäre weltweit fruchtbares Land in »kühlen Regionen« aufkaufen und die Kriege um Neuaufteilung der Ressourcen als Kampf für die Erhaltung von Idealen deklariert werden?

Wir haben die Perspektive der Interessengruppen herangezogen, um die Lernziele der CO<sub>2</sub>-Lernumgebung im Kontext politischer Machtinteressen zu analysieren und zu interpretieren. Unter anderem wurde sichtbar, dass die unterschiedlichen Vorstellungen der Interessengruppen über die Natur der Mathematik auch Einfluss auf die Rolle haben, die der Mathematik bei der Lösung von Problemen, insbesondere der CO<sub>2</sub>-Problematik, zugeschrieben wird. Die Perspektive der erweiterten Interessengruppen ermöglicht es, die Attraktivität und Plausibilität der Lösungsvorschläge aus Sicht der Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen. Letzteres führt insbesondere zu der Erkenntnis, dass es nicht darum geht, »richtiges Verhalten« zu vermitteln, sondern darum, den eigenen Handlungsspielraum innerhalb der aktuellen gesellschaftlichen Praxis, die von verschiedenen Interessengruppen geprägt ist, zu verstehen und zu erweitern.

## Literaturverzeichnis

- Bulthaup, Patrick/Jetses, Tomma. Machtlos in der Klimakrise? In: *mathematik lehren*, Nr. 234, 2022, S. 8–14.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV). SDGs und Agenda 2030: Der Begriff Nachhaltigkeit und die Rolle der Schule – Grundschule, Sekundarstufe. 2018, <https://www.umwelt-im-unterricht.de/hintergrund/sdgs-und-agenda-2030-der-begriff-nachhaltigkeit-und-die-rolle-der-schule> [19.09.2024].
- Burchardt, Matthias/Krautz, Jochen (Hg.). Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. München, 2019.
- Department for Education. Evaluation of the maths teacher exchange: China and England. 12.07.2016, <https://www.gov.uk/government/publications/evaluation-of-the-maths-teacher-exchange-china-and-england> [10.05.2024].

- DMV/GDM/MNU. Mathematik-Fachverbände fordern leichteren Übergang von der Schule an die Hochschule. Gemeinsame Pressemitteilung der Fachverbände DMV, GDM und MNU, Berlin, 2011, <http://www.matematik-schule-hochschule.de/stellungnahmen/> [19.09.2024].
- Ernest, Paul. The Philosophy of Mathematics Education. London, 1991.
- Gelhard, Andreas. Kritik der Kompetenz. Zürich, 2018.
- Lambert, Anselm. Bildung und Standards im Mathematikunterricht – oder: Was schon beim alten Lietzmann steht. In: Peter Bender et al. (Hg.). Neue Medien und Bildungsstandards. Hildesheim, 2005, S. 70–80.
- Leonhard, Tobias. Unter Druck. Der Lehrpersonenmangel und die Profession. In: *journal für lehrerInnenbildung* 24 (1), 2024, S. 100–106.
- Maitland, Alex/Lawson, Max/Stroot, Hilde/Poidatz, Alexandre/Khalfan, Ashfaq & Dabi, Nafkote. Carbon Billionaires – The Investment Emissions of the World's Richest People. Oxford, 2022.
- Meyhöfer, Wolfram. Mathematikunterricht im Land Brandenburg – Denkschrift. Potsdam, 2024, <https://doi.org/10.5281/zenodo.10599215>.
- Stomporowski, Stephan. Berufspädagogik in Zeiten des Klimawandels. In: Roland Ißler, Rainer Kaenders, Stephan Stomporowski (Hg.). Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken (Wissenschaft und Lehrerbildung, Bd. 8). Göttingen, 2022, S. 423–448.
- Sträßer, Rudolf/Bruder, Regina/Büchter, Andreas. Zur Etablierung der Mathematikdidaktik nach dem zweiten Weltkrieg – unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der DDR. In: Regina Bruder, Andreas Büchter, Hedwig Gasteiger, Barbara Schmidt-Thieme, Hans-Georg Weigand (Hg.). Handbuch der Mathematikdidaktik. Berlin, Heidelberg, 2023, [https://doi.org/10.1007/978-3-662-66604-3\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-662-66604-3_22).
- Weiss, Ysette. West German Neue Mathematik and Some of Its Protagonists. In: Dirk De Bock (Hg.). Modern Mathematics: An International Movement? Cham, 2023, S. 103–125.
- Weiss, Ysette/Kaenders, Rainer. Die Kompetenz-Falle. In: *Spektrum der Wissenschaft* 9, 2018, S. 80–85.
- Weiss, Ysette/Kaenders, Rainer. Permanent kompetent durch Qualitätsmanagement. In: Stephan Stomporowski, Anke Redecker, Rainer Kaenders. Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Göttingen, 2019, S. 57–72.



## About a Metatheory of Education for Sustainable Development as a Cross-cutting Issue of Teacher Education

Helge Kminek

### Abstract

The issue of sustainable (non-)sustainability is extremely complex. One widely held thesis is that the transformation towards a desired sustainable society must take place in the ecological, economic and social spheres. Education for Sustainable Development aims to contribute to this transformation. Against this background, it is not surprising that there have been calls to model Education for Sustainable Development as a cross-cutting issue in theory and to establish it accordingly in practice. But what exactly is Education for Sustainable Development as a cross-cutting issue? What (basic) research questions arise in this context? This paper aims to pose and justify (fundamental) research questions such as these and further questions. These questions serve as a first step towards a metatheory of ESD.

### 1. About the research interest, research questions, ambitions and the scope of the contribution

There is no research without an epistemological interest. This paper is subject to a double, interwoven epistemological interest. It is claimed to contribute to a meta-theory of Education for Sustainable Development (ESD), in this paper with a focus on ESD as a cross-cutting issue. The paper will

initial sketchy considerations that mainly consist of raising questions and concerns. Additionally, the article aims to contribute to the development of ESD theory by means of argumentative and linguistic precision, following a famous statement by Ludwig Wittgenstein.

A meta-theory looks at theories, regardless of the level of abstraction (micro-, meso- and macro-level theories) and scope (area theories – grand theories). One of its achievements is to question unjustified and often not outlined assumptions of theory-building itself. Revealing unjustified and not outlined assumptions leads to the need to justify them and thus to systematically develop educational theory. The framework available here will not allow us to conduct comprehensive studies of the various concrete object-theories in the field of ESD research. Instead, the aim is to raise central questions and to provide possible research perspectives for a systematic progress of knowledge. This can be the achievement of such a meta-theory.

»What can be said at all can be said clearly; and whereof one cannot speak thereof one must be silent.«<sup>1</sup> Wittgenstein probably overshot the mark with this thesis. Given the diversity and complexity of the natural sciences, it is no longer tenable, and even less so for the social sciences and humanities in general, and education in particular. And yet we can still learn something from him and his early work, the *Tractatus*. Namely, to try to argue as clearly as possible as well as to define and use the key terms as precisely as possible. And this seems to me to be particularly true of the issue of ›sustainable non-sustainability‹<sup>2</sup> and ESD, because the complexity of these two issues stands in the way of such a demanded clear argument. This is especially true when one considers the different (background) assumptions in these two areas and the consequences of them of each individual research project.

Against this background, I axiomatically assume that ESD requires a common, tentatively and self-critical meta-theory.<sup>3</sup> As I said, it is the pur-

1 Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Contributor: Bertrand Russell. Translator: C. K. Ogden. 1922/2021. Project Gutenberg's *Tractatus Logico-Philosophicus*, <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf> [13.06.2024].

2 Blühdorn, Ingolfur et al. *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. Bielefeld, 2020.

3 Compare: Kminek, Helge. About the need for a common and tentatively formal the-

pose of this paper – respectively the epistemological interest – to contribute to such a theory; mainly by raising questions and concerns.

In line with this research aim and epistemological interest, the central question of the article is: what research questions need to be addressed when ESD is conceptualised as a cross-cutting issue? And with regard to state of the art as a sub-question: what questions can be asked in close connection with the state of the art? The latter question is driven by the interest in gaining knowledge through questioning the (uncovered) assumptions and positions of the state of the art in order to advance research on ESD. However, there are limits to the extent to which this aspect can be systematically investigated within this paper. This article can only present initial heuristic considerations.

There is another limitation of the paper. I do not distinguish between different models of sustainability (for example, one-pillar model, three-pillar model, integrative sustainability model or sustainability triangle). My considerations therefore need to be specified in relation to different models of sustainability.

Generally, to raise questions is the value of this approach, which is limited by the fact that no research contribution to development of its own is presented. The second limitation is that the framework available here only allows for exemplary sketches.

## 2. Introduction and problem outline

ESD is often identified as a cross-cutting issue and/or with the aim to develop cross-cutting competencies. This is probably not least due to the fact that the term is used in key policy documents on education.<sup>4</sup> Furthermore, if we assume that transformation sustainable development affects and encompasses the economy, ecology and the social and cultural systems

---

ory of ESD and self-critical reflections. In: *Educational Philosophy and Theory* 55 (13), 2023, pp. 1526–1536, <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2200162>.

4 Compare for instance: UNESCO. Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. 2017, <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>; UNESCO. Education for Sustainable Development. A roadmap. 2020, <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>.

of society to which ESD relates, then ESD is always a cross-cutting issue given the range of subjects taught at school. This seems to me to be universally true, despite all the theoretical and conceptual differences about what sustainable development would or should look like or about how the transition to such a society can be successful. If we therefore initially assume that ESD is always a cross-cutting issue, then practically every scientific contribution to ESD and teacher education can be interpreted as a contribution to the topic of the cross-cutting issue.

However, it is striking that the issue is scientifically rarely made explicit. If you search in the established database of Scopus within the categories ›article title, abstract, keywords‹ for ›cross-cutting‹ and ›sustain\*‹ and ›teacher AND education‹, you only get 14 hits.<sup>5</sup> If you look through the abstracts of the 14 articles, you will find six articles that can be assigned to the subject area of teacher education and ESD (in the broad sense). They are as follows, in temporally order.

Jutta Nikel's contribution dates back to 2007.<sup>6</sup> The article centres on 10 case studies of student teachers from England, Denmark and Germany. Among other things, their ideas and understanding of cross-cutting policy initiatives on sustainable development and ESD are analysed.

In his contribution from 2019, Tomonori Ichinose<sup>7</sup> looks at the cross-cutting competencies of the cognitive, socio-emotional and behavioural dimensions of learning. The result of his study »in 279 primary and secondary schools in Japan[ ] reveals that in integrated study periods, and

5 Last research: 11.06.2024. Of course, there are numerous contributions on ESD and teacher training (in the broad sense). For an overview see: Fischer, Daniel et al. Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. In: *Journal of Teacher Education* 73 (5), 2022, pp. 509–524, <https://doi.org/10.1177/00224871221105784>. However, the topic of cross-section is apparently rarely addressed centrally.

6 Nikel, Jutta. Making sense of education ›responsibly‹: findings from a study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and Education for Sustainable Development. In: *Environmental Education Research* 13 (5), 2007, pp. 545–564, <https://doi.org/10.1080/13504620701430778>.

7 Ichinose, Tomonori. The Effectiveness of the Methods and Approaches of ESD for 2030 Sustainable Development Goals; From Analysis of the Questionnaire Survey to the School Teachers. In: *Journal of Physics: Conference Series* 1417 (1), 2019, art. no. 012072, <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012072>.

with the engagement of local human resources, an increase of activities across different classrooms and grades are a clear result of enhanced ESD and students' collaboration, cooperativeness, cooperative attitude, and ability to communicate are interconnected.«<sup>8</sup>

In their article, Adriana Antón-Peset et al.<sup>9</sup> report on an intervention study on food waste in a public primary school in Spain. In the intervention group, they observed a reduction of about 30 per cent in the consumption of fast food at lunchtime. They draw the conclusion from their study that within »the current international framework, and given the seriousness of the climate problem which increases every day, it is necessary to encourage these young citizens' involvement in making progress towards sustainable societies by contributing to SDG from all areas. [...] The educational intervention of this study showed that, by working on FW [food waste – H. K.], it contributes to achieve not only SDG 4 and SDG 12, which it is directly related to[,] but, from education, it also allows other Agenda 2030 goals to be worked on.«<sup>10</sup>

Roberto Araya and Pedro Collanqui<sup>11</sup> investigate the feasibility of interactive cross-border science courses with energy experiments with students from Chile and Peru (8th grade) and the development of students' (problem) awareness. According to the authors, the following challenge was ultimately successfully overcome: »There was also the additional challenge of designing a cross-border public class in order to help students develop interpersonal skills and learn to cooperate with peers from other countries, as well as developing cross-cutting concepts related to energy, social development, and the environment.«<sup>12</sup>

---

8 Ibid., p. 1.

9 Antón-Peset, Adriana/Fernandez-Zamudio, Maria-Angeles/Pina, Tatiana. Promoting Food Waste Reduction at Primary Schools. A Case Study. In: *Sustainability* 13 (2), 2021, 600, <https://doi.org/10.3390/su13020600>.

10 Ibid., p. 15.

11 Araya, Roberto/Collanqui, Pedro. Are Cross-Border Classes Feasible for Students to Collaborate in the Analysis of Energy Efficiency Strategies for Socioeconomic Development While Keeping CO2 Concentration Controlled? In: *Sustainability* 13 (3), 2021, 1584, <https://doi.org/10.3390/su13031584>.

12 Ibid., p. 14.



Paula Schönach et al.<sup>13</sup> ask about the integration of sustainability as a cross-cutting issue in the programmes of technical education institutions. They investigate the effects of a new pedagogical course on sustainability at Aalto University, mainly into Engineering Education. The results of their empirical study show that the developed course »seems to be an effective tool to support integration of sustainability into engineering education as a cross-cutting and cross-disciplinary theme.«<sup>14</sup>

And finally, Jordan Correa-González et al. (2023)<sup>15</sup> develop a concept and a set of lessons in a normative way for ESD.

However, explanations of the term »cross-cutting issue« are limited in the contributions, without systematically and critically addressing the concept of ›cross-cutting‹, especially in relation to ESD.<sup>16</sup> So it remains unclear how the cross-cutting nature of the issue is expressed. How it is defined? And what this means in concrete terms for educational practice and ESD research in education? Additionally, there does not (yet) appear to be a scholarly discourse that attempts to bring together the various contributions (implicit as well as explicit contributions to the topic of ›cross-cutting and ESD‹) into a systematic theory or to work on a systematic theory. This is not the aim of this paper, nor would it be feasible given the space available. However, the paper can raise initial questions and concerns for exploring the field.

In the following chapter I will first address what I consider to be the four fundamental questions of ESD. I then turn to the question of the definition of the term ›cross-cutting issue‹. In the fifth chapter I question basic assumptions of ESD, especially in relation to the topic as a cross-cutting issue. The article concludes in the sixth chapter with an outlook.

13 Schönach, Paula/Jaakkola, Noora/Karvinen, Meeri. Impact of Teacher Training on Enhancing Sustainability Integration Into Engineering Education. In: SEFI 2023 – 51st Annual Conference of the European Society for Engineering Education: Engineering Education for Sustainability, Proceedings, 2023, pp. 1169–1179, <http://doi.org/10.21427/H8K8-5N19>.

14 Ibid., p. 11.

15 Correa-González, Jordan et al. Climate Change and Sustainability in Spanish Classrooms: State of the Art and Didactic Proposal. In: *Social Sciences* 122), 2023, 108, <https://doi.org/10.3390/socsci12020108>.

16 ›Critically‹ is used here in the sense of ›with scholarly accuracy‹ (according to the Oxford English Dictionary).

### 3. About the basic questions of ESD in general and the topic as a cross-cutting issue in particular

For the purposes of this article, I will axiomatically assume that every concrete research question and/or argument in the field of ESD – both as a science and as a practice<sup>17</sup> – always relates at least to one of the following four basic questions, be it implicitly. For the cross-cutting topic in focus here, I add to the basic questions in square brackets »as cross-cutting issue«.

- Should ESD be practised pedagogically [as cross-cutting issue]? (normative-prescriptive question)
- If so, how should ESD be practised in education [as cross-cutting issue]? (normative-prescriptive question)
- How is ESD pedagogically practised [as cross-cutting issue]? (descriptive question)
- What are the (side) effects of ESD practice [as cross-cutting issue]? (descriptive question)

The first two questions are normative and prescriptive. Questions three and four are empirical and descriptive. In practice, the answers to the questions will always contain elements of both categories, although the nature of the question (normative-prescriptive and empirical-descriptive) will determine the priority of the answers. In particular, questions A and D as well as B and C are closely related. For example, when answering the question of whether ESD should be an educational practice or not, it is highly relevant what (side) effects such a practice has. And yet the questions do not merge. The reason is that here no ought statements (question one and two) can be derived from factual statements (question three and four). Almost all philosophers since David Hume agree on this.<sup>18</sup>

---

17 It is well known that the difference between practice and science is that practitioners have to act, whereas scientists do not. In addition, scientists deal with the questions in a different way than practitioners. Thus the dignity of practice lies precisely in the fact that it acts, whereas science in the strict sense does not.

18 It is controversial whether and, if so, to what extent and in which cases factual statements already contain ought statements. If so, ought statements could also be inferred from factual statements. Compare, for instance: Black, Max. The Gap Between ›Is‹ and

However, these questions represent a possible first step towards a metatheory of ESD, which could now be expanded in different directions and dimensions. In view of the specific issue of this present anthology, I will now concentrate on the question of ESD as a cross-cutting issue.

#### 4. About the question of the definition of the term ›cross-cutting issue‹

##### 4.1 About a concrete example regarding the question of the definition of the term ›cross-cutting issue‹

Let us first reflect about a concrete definition proposal: a contribution from the German-language ESD discourse. Magdalena Buddeberg<sup>19</sup> discusses in my view four points regarding ESD as a cross-cutting issue. For the purposes of this paper, I will condense the points, which are the following ones.<sup>20</sup>

- 1) The interconnectedness of the ecological, economic and socio-cultural aspects to which ESD refers is emphasised. This leads to the conclusion that it is a cross-cutting issue that goes beyond specific school subjects.
- 2) The term is then negatively defined that, in contrast to environmental education, not only the natural sciences but also the social sciences, humanities, economics and political sciences are required.
- 3) ESD is extended to include language teaching with a view to intercultural and global learning, and it is concluded that ESD should not be limited to selected subjects but should be seen as a cross-cutting issue or task for schools.
- 4) Students should not only be taught knowledge but also be equipped with skills to prepare them for future challenges by strengthening

---

›Should‹. In: *The Philosophical Review* 73 (2), 1964, pp. 165–181, <http://doi.org/10.2307/2183334>.

19 Buddeberg, Magdalena: Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. In: *Die Deutsche Schule* 108 (3), 2016, pp. 267–277, <https://doi.org/10.25656/01:25962>.

20 Compare *ibid.*, pp. 269–270.

their capacity for agency. This is followed by an explanation of the definition of competence, which I will leave out here because for my specific interest in knowledge it is not relevant.

In summary, Buddeberg concludes: »The implementation and embedding of ESD holistically throughout school life is therefore a cross-cutting task at the content, conceptual and didactic levels«<sup>21</sup>.

In the further course of Buddeberg's article, the extent to which ESD has found its way into educational administrative guidelines and measures in Germany as a cross-cutting task is examined. In the next step the (then) state of research on the implementation of ESD in schools is addressed.<sup>22</sup> And finally, the article concludes with an outlook on the further need for the implementation of ESD in schools and the associated research desiderata.

The structure of Buddeberg's paper already shows that definition is not innocent, because the definition determines what becomes the empirical object of research and how. An alternative definition might not only have taken a different perspective on the empirical reality of administrative policies and measures but might also have drawn different conclusions and identified different research desiderata. Whether or not this would have been the case is irrelevant to the epistemological interest pursued here. I will now turn to a reflection and analysis of the definition.

The definition is characterised by positive determinations and negative limitations. Hence, the term is fundamentally defined, particularly by the negative limitation in relation to environmental education. This means that the definition is not an open definition. With an open definition, the term would be infinitely full or empty because it would be unclear where the term ends or what does not belong to the term, respectively. In addition, the interconnectedness of the named aspects is emphasised and, in relation to school and the usual school subjects, extended to include lan-

---

21 Ibid., p. 270 – translated by H. K.

22 For a more up-to-date assessment, see for example: Singer-Brodowski, Mandy/Kminek, Helge. Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. In: *Die Deutsche Schule* 115 (2), 2023, pp. 94–104, <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.02.03>.

guages and, now in relation to educational theory, competences in addition to knowledge. What is relatively unclear, it seems to me, is the definition of what exactly »interconnection« means. This question is not unique to this case, so I will now move the discussion to an abstract, general level.

#### 4.2 General considerations regarding the question of the definition of the term ›cross-cutting issue‹

What exactly is a cross-cutting issue in relation to ESD (in schools)? As trivial as it may seem at first glance, it is not. The fact that the definition of cross-cutting issue is not trivial is due to the fact that the term ›cross-cutting‹ already has different meanings. There are at least three possible meanings.

*Firstly*, as for example in mathematics, cross-section can refer to certain properties that come together. According to this understanding, ESD would probably be conceived or understood as interdisciplinary. The relevant research would then possibly argue in favour of addressing bioethical issues in ethics and/or biology classes (basic questions A + B, see above). Or it would be empirically investigated for a corresponding pedagogical practice (basic questions C + D, see above). With regard to this variant, the question can be asked whether any form of interdisciplinary teaching is an ESD pedagogical practice. This is certainly not necessarily the case for sport management. In other words, further provisions would be needed to define teaching as a cross-cutting ESD issue. To this end, it would also be necessary to identify which forms and contents of interdisciplinary teaching are not ESD.<sup>23</sup> And that would bring us to the content-related debates on what is actually meant by sustainability or sustainable development.

*Secondly*, there is the possibility that an object is cross-cutting. In this case, the school as an object would be cross-cut and opened, like a cross-section.

23 The question of both positive content and negative exclusion must always be answered. Otherwise, the definition is always at least ambiguous, if not arbitrary.

tion of a cut tree<sup>24</sup>. In this way different aspects of ESD would be visible everywhere – education in general and teaching in particular as well as the management of the school and so on. Everything together would make up ESD, just as the different aspects of a tree, which become visible through the cross-section, make up the tree as a whole. This understanding suggests a whole institution approach.<sup>25</sup> This option differs from the first variant in that there has not to be interdisciplinary teaching. This variant of understanding ›cross-cutting issue‹ can also be related to all four basic questions mentioned above. At least one open question in this case is: How – metaphorically speaking – the school should be cross-sectioned so that all relevant aspects come to light? And the counter-question would also need to be addressed for an appropriate definition: What form of cross-cutting is inappropriate and why? These questions evoke the exact determination of the cross-cutting section.

And, *thirdly*, ESD as a cross-cutting issue can also be understood as a combination of the first and second variants. In this case, at least all the questions necessary to define the first and second variants would have to be answered.

Raising the issue of definition of central terms – here in our case ›cross-cutting issue‹ – is not to say that it is possible to say definitively how the term should be defined, nor that a specific proposed definition cannot be debated academically.<sup>26</sup> However, in line with the initial thesis of this article, the greatest possible attention should be paid to addressing the question of

24 This example is only meant to illustrate the idea. The example is limited by the fact that a cross section of a tree immediately raises the question of whether all relevant aspects are visible in the cross section. This question also arises in relation to ESD as a cross-cutting issue.

25 Compare, for instance: Holst, Jorrit. Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. In: *Sustainability Science* 18, 2023, 1015–1030, <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>.

26 At this point I follow Theodor W. Adorno and his concept of the »non-identical«, i. e. the position that concept and thing are never identical, i. e. congruent; see: Adorno, Theodor W. *Negative Dialectics*. London, 1990/1966. Nevertheless, Adorno also never advocated the position of conceptual arbitrariness; see, for example, Adorno, Theodor W. *Philosophische Terminologie*, Bd. 1. Frankfurt, 1973.

definition of the important terms. If the question is not addressed and a definition is avoided, then the necessary condition for scientific discourse and scientific-systematic progress of knowledge is not met.

The same applies to the background assumptions of any scientific theory, model or concept. This is true even if one cannot constantly deal with these background assumptions. After all, if one were constantly to deal with the background assumptions, empirical research in particular would not be possible. This does not mean, however, that the necessary reflection and justification of background assumptions can be ignored.<sup>27</sup>

In the following section, I will focus on the reflection of a common background assumption regarding ESD.

## 5. About a fundamental assumption of ESD as a cross-cutting issue

ESD aims to contribute to the desired transformation of societies towards sustainable societies. Embedding ESD as a cross-cutting issue in schools and teaching seems to be the right approach for many researchers. Even without empirical research on the subject, it is probably safe to say that the majority of ESD researchers feel this way. This is likely to be the case even if there are differences of opinion on fundamental issues, such as the understanding of sustainability, sustainable society and cross-cutting issues. For a self-critical ESD metatheory, it makes sense to question this assumption, especially for the reason that this critical questioning can stimulate further research and thus contribute to the development of theory.

Firstly, statements such as the following can be questioned: »But despite these efforts to mainstream ESD, international monitoring shows that the goal of a broad implementation into all educational levels is not yet achieved.«<sup>28</sup> For example, it should be considered whether this conclusion on the status of ESD implementation is too unambiguous and too generalised. It would be necessary to reflect on what concept of implementation is to be applied and what follows from such a use of the term.

---

27 For science, this can certainly mean working together in a division of labour.

28 Fischer et al., *Teacher Education*, p. 510.

If implementation simply means that the term ESD appears in educational policy documents, decrees, regulations, etc., then the conclusions can easily be labelled as ›true‹. However, if implementation also means that a certain educational practice has been implemented with corresponding teaching content and formats, then caution should be exercised in drawing conclusions. First of all, it would be necessary to ask empirically whether and, if so, to what extent ESD-equivalent forms of educational practice already existed in the past, and this has to be asked before the term ESD was coined. However, this practice of the past was not labelled as ESD. Given that the data situation is probably too thin for such an empirical study, this would probably be a question that could hardly be answered. This makes it all more necessary to be clearer and more cautious about the scope of statements.

Secondly, the central question for ESD can be posed as to whether education can fundamentally transform societies. There seems to me to be no doubt that education can fundamentally transform an individual. But does this also apply to whole societies? It seems to me that the development of ESD theory could benefit from a more critical approach to this question, especially since theorising would not be starting from scratch.

Siegfried Bernfeld, for example, was a pedagogue and educational researcher who also wanted to fundamentally change society through education and, after his own practical experiments, declared education to be fundamentally conservative. His work »Sisyphus and the Limits of Education« (»Sisyphos und die Grenzen der Erziehung«<sup>29</sup>), which will be discussed in more detail elsewhere, is a critical instance of objection. He reminds us of the difference between the hopes placed in education on the one side and the actual processes and results on the other side. Is his position correct? His position is at least supported by the fact that there have probably been countless attempts to improve society through education. Hence, there is probably no lack of motivation on the side of the educators.

---

29 Bernfeld, Siegfried. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M., 2006/1925. Bernfeld sees the three limits in (i) the material and ideological structures of the existing capitalist society, (ii) the mental state of the educators and (iii) the inherent dynamics of human ontogenesis.



Whether education has been able to fundamentally change society is not least a question of historiography. So it may be worth working with historians on this question. Again, this is not a topic that can be dealt with comprehensively here. Instead, I would like to give an example of the content of an interdisciplinary research project that would investigate the question of the overall social effectiveness of education.

According to the historian Ian Mortimer and his argument, fundamental transformation or at least far-reaching social changes through schools and teaching are possible. He argues as follows.

The Catholic Church set up schools so that more people could read the Bible for themselves. »Schools were almost unknown in 1000 but waves of educational reform completely changed that situation. The Third Lateran Council of 1179 decreed that every cathedral should operate a school. The Fourth Lateran Council of 1215 added that every church with sufficient wherewithal should do likewise. Many schools were established over the course of the thirteenth century but even more were set up over the next two centuries, so that every town had one by 1600. In addition, universities came into being. Oxford was established in the twelfth century; Cambridge in 1209. There were seventeen other universities across Europe by 1300 and dozens more by 1500. [...] Most of all, the universities taught students to think and to argue, thereby giving them the tools to make original contributions of their own.«<sup>30</sup>

All this led to a reduction in illiteracy. And at the same time, according to Mortimer, this development led to more people looking critically at the Bible and the structures and practices of the Catholic Church. In the long run, this led to a loss of power for the Catholic Church in general and prepared the ground for the Reformation and the division of the Christian faith community in particular. As is well known, the Reformation and the division of the Christian faith community led to diverse and fundamental social changes.

This could already answer the question of the possibility of fundamentally changing society through education. However, the situation is not so clear-cut. In contrast to the aims of ESD, the impact of schools and teach-

30 Mortimer, Ian. *Medieval Horizons. Why the Middle Ages Matter*. London, 2023, pp. 34–35.

ing in the case of Christianity was not only at odds with the intentions of the Catholic Church. The process also took place over several centuries. The desired and necessary transformation towards sustainable societies does not have such a time frame.

Against this background, historical research on the possibilities and limits of education in transforming societies should be expanded. There should also be more empirical research on the impact of ESD in society. This is not a new question, to take just one example: »a clearer link between learning processes and design elements with the respective learning outcomes will help to better understand the effectiveness of different [ESD – H. K.] approaches«.<sup>31</sup>

However, it seems to me that empirical research on the effects of ESD must necessarily be extended to include the long-term perspective, so the historical dimension. As much as this is not empirically possible in terms of direct (causal) effects, this perspective should not, in my view, be ignored. Otherwise, scientific ESD research will have to face the question of whether its research contributes to ideological formation and thus to the perpetuation of »sustainable non-sustainability«.

A third critical question that ESD has to face in general and in relation to its specificity as a cross-cutting issue in schools is the following: Is the claim that ESD can transform society still appropriate and suitable in the light of current socio-ecological conditions?

Following Ana Honnaker's considerations, we can ask whether the currently appropriate educational task might not be to recognise that humanity has failed and is failing.<sup>32</sup> And an ESD that still believes in successfully dealing with the (poly)crisis is not only structurally in the way of this educational task that has been recognised as appropriate. Such an ESD works against this appropriate educational task. Such a perspective breaks with the unshakeable belief in progress, which »can be regarded as one of

---

31 Fischer et al., *Teacher Education*, p. 515.

32 Honnaker, Ana. »No hope for mankind!« Scheitern als Aufgabe des Menschen im Anthropozän. Kann das Anthropozän gelingen? In: Olivia Mitscherlich-Schönherr, Mara-Daria Cojocaru, Michael Reder (eds.). *Krisen und Transformationen der menschlichen Naturverhältnisse im interdisziplinären Dialog*. Berlin, Boston, 2024, pp. 221–240, <https://doi.org/10.1515/9783111091396-011>. This is not an argument for relaxing mitigation and adaptation to changed conditions. See also: *ibid*, pp. 234–235.

the metaphysical foundations of the non-sustainable way of life<sup>33</sup> and is often inscribed in ESD. In the light of the current crisis, which is increasingly being described as a poly-crisis in various dimensions such as ecological<sup>34</sup>, economic<sup>35</sup> and socio-cultural<sup>36</sup> aspects, Honnacker's thoughts are becoming more and more plausible.

## 6. Outlook

In connection with the topic of ESD as a cross-cutting issue it is often stated as a normative demand that the division into school subjects should be overcome. This is many times put forward with the reformist pedagogical desire to do away with what is conceived as outdated in terms of time and content – i. e. to do away, at least in part, with the division of school subjects. The following questions are not intended to argue against this demand in principle. Nevertheless, it seems appropriate to clarify the ques-

33 Ibid., p. 229.

34 Compare, for example: IPBES. Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the intergovernmental science-policy platform on biodiversity and ecosystem services. Bonn, 2019, <https://zenodo.org/records/3553579> [15.10.2024]; IPCC. Summary for Policymakers. In: Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge, 2021 <https://doi.org/10.1017/9781009157896.001>; Richardson, Katherine et al. Earth beyond six of nine planetary boundaries. In: *Science Advances* 9 (37), 2023, eadh2458, <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>; Runhaar, Hens et al. Mainstreaming biodiversity targets into sectoral policies and plans: A review from a Biodiversity Policy Integration perspective. In: *Earth System Governance* 20, 2024, 100209, <https://doi.org/10.1016/j.jesg.2024.100209>; Sylvester, Francisco et al. Better integration of chemical pollution research will further our understanding of biodiversity loss. In: *Nature Ecology & Evolution* 7 (10), 2023, 1552–1555, <https://doi.org/10.1038/s41559-023-02117-6>.

35 Compare, for example, Piketty, Thomas. Capital in the Twenty-first Century. Cambridge/MA, London, 2014. And: Freeman, Alan. The Geopolitical Economy of International Inequality. In: *Development and Change* 55, 2024, pp. 3–37, <https://doi.org/10.1111/dech.12812>.

36 Compare, for example, for the case of Germany: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico. Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, 2023.

tions that arise in this context. For here again, it is precisely by invoking and examining answers to questions that scientific theorising and scientific knowledge can be systematically advanced.

In terms of educational theory, the question should be asked as to what exactly distinguishes a cross-curricular theme from other models – in particular interdisciplinary teaching. With such a trained eye, empirical research could also be carried out – if the data situation allows it – to see whether and, if so, to what extent there have already been pedagogical teaching practices in the past that can be understood as cross-cutting even though these practices were not labelled as cross-cutting. Just because a new concept is created does not mean that it has not already been practised. Such research addresses the basic questions B and C (see above).

But even if teaching in a cross-cutting way would be a distinct new one, still two comparative and interwoven questions have to be asked, one relating to educational theory and the other to empirical research.

In terms of history and educational theory, we could ask how the fact that the planet is not divided into school subjects was dealt with in the past. In life every (human) being is always confronted with the whole planet, not with school subjects, and so in a specify cross-cutting way. How has this fact been dealt with in educational theory? What forms of dealing with this totality have been empirically produced in and by traditional subject teaching? – A re-reading of the pedagogical classics might be instructive. Such a re-reading can not only enrich the normative state of research, especially with regard to basic question B (see above). It can also sharpen and develop our view of empirical research (questions C and D, above).<sup>37</sup>

Finally, there are the normative and empirical questions of what a teacher training programme that educates, trains and develops teachers in ESD as a cross-cutting issue looks like or should look like? The question

---

37 In this context, the normative modelling and argumentation of Bernhard Dressler should certainly have been considered. Unfortunately, such a discussion cannot take place within the present paper. On Bernhard Dressler's modelling, see pages 28–29 in this volume and: Dressler, Bernhard. *Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt: Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken*. In: Katharina Müller-Roselius, Uwe Hericks (eds.). *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, Berlin, Toronto, 2013, pp. 183–202, <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.13>.

of what kind of professionalism teachers should be educating and training will need to be addressed.<sup>38</sup>

However, if ESD as a science also wants to contribute to socio-ecological transformation, all these questions only make sense under the following condition: that ESD as a cross-cutting issue (in schools) does not itself represent as a framing of non-sustainable structures and cultures. This could be the case because the framing of ESD as a cross-cutting issue also fundamentally presupposes the separation of subjects, even if this division is to be overcome. Whether a completely new way of thinking is required, what this might look like and what contribution ESD can make to it is an extremely challenging question that can probably only be answered in cooperation with other disciplines. However, it seems to me that this question should also be addressed in order to ensure that ESD as a cross-cutting issue does not contribute in a way that runs counter to its own normative intentions.

## References

- Adorno, Theodor W. *Negative Dialectics*. London, 1990/1966.
- Adorno, Theodor W. *Philosophische Terminologie*, Bd. 1. Frankfurt, 1973.
- Antón-Peset, Adriana/Fernandez-Zamudio, Maria-Angeles/Pina, Tatiana. Promoting Food Waste Reduction at Primary Schools. A Case Study. In: *Sustainability* 13 (2), 2021, 600, <https://doi.org/10.3390/su13020600>.
- Araya, Roberto/Collanqui, Pedro. Are Cross-Border Classes Feasible for Students to Collaborate in the Analysis of Energy Efficiency Strategies for Socioeconomic Development While Keeping CO2 Concentration Controlled? In: *Sustainability* 13 (3), 2021, 1584, <https://doi.org/10.3390/su13031584>.
- Bernfeld, Siegfried. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M., 2006/1925.

38 The interdisciplinary orientation of the programme and the pedagogical justification of this orientation are nothing new. Peter Euler, for example, argued for and demanded this in his postdoctoral thesis in 1999 – for all degree programmes, especially those in the natural sciences and engineering: Euler, Peter. *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 15). Weinheim, 1999. Compare: Kminek, Helge. Zum Beitrag der kritischen Bildungstheorie Peter Eulers im Anthropozän. In: *Soziale Passagen* 16, 2024, pp. 199–214, <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00506-7>.

- Black, Max. The Gap Between ›Is‹ and ›Should‹. In: *The Philosophical Review* 73 (2), 1964, pp. 165–181, <https://doi.org/10.2307/2183334>.
- Blühdorn, Ingolfur et al. Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, 2020.
- Buddeberg, Magdalena: Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. In: *Die Deutsche Schule* 108 (3), 2016, pp. 267–277, <https://doi.org/10.25656/01:25962>.
- Correa-González, Jordan et al. Climate Change and Sustainability in Spanish Classrooms: State of the Art and Didactic Proposal. In: *Social Sciences* 12 (2), 2023, 108, <https://doi.org/10.3390/socsci12020108>.
- Dressler, Bernhard. Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Katharina Müller-Roselius, Uwe Hericks (eds.). *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, Berlin, Toronto, 2013, pp. 183–202, <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.13>.
- Euler, Peter. Technologie und Urteilkraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 15). Weinheim, 1999.
- Fischer, Daniel et al. Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. In: *Journal of Teacher Education* 73 (5), 2022, pp. 509–524, <https://doi.org/10.1177/00224871221105784>.
- Freeman, Alan. The Geopolitical Economy of International Inequality. In: *Development and Change* 55, 2024, pp. 3–37, <https://doi.org/10.1111/dech.12812>.
- Holst, Jorrit. Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. In: *Sustainability Science* 18, 2023, pp. 1015–1030, <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>.
- Honnacker, Ana. »No hope for mankind!« Scheitern als Aufgabe des Menschen im Anthropozän. Kann das Anthropozän gelingen? In: Olivia Mitscherlich-Schönherr, Mara-Daria Cojocaru, Michael Reder (eds.). *Krisen und Transformationen der menschlichen Naturverhältnisse im interdisziplinären Dialog*. Berlin, Boston, 2024, pp. 221–240, <https://doi.org/10.1515/9783111091396-011>.
- Icinose, Tomonori. The Effectiveness of the Methods and Approaches of ESD for 2030 Sustainable Development Goals; From Analysis of the

- Questionnaire Survey to the School Teachers. In: *Journal of Physics: Conference Series* 1417 (1), 2019, art. no. 012072, <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012072>.
- IPBES. Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the intergovernmental science-policy platform on biodiversity and ecosystem services. Bonn, 2019, <https://zenodo.org/records/3553579>.
- IPCC. Summary for Policymakers. In: *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge, 2021, <https://doi.org/10.1017/9781009157896.001>.
- Kminek, Helge. About the need for a common and tentatively formal theory of ESD and self-critical reflections. In: *Educational Philosophy and Theory* 55 (13), 2023, pp. 1526–1536, <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2200162>.
- Kminek, Helge. Zum Beitrag der kritischen Bildungstheorie Peter Eulers im Anthropozän. In: *Soziale Passagen* 16, 2024, pp. 199–214, <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00506-7>.
- Mortimer, Ian. *Medieval Horizons. Why the Middle Ages Matter*. London, 2023.
- Nikel, Jutta. Making sense of education ›responsibly‹: findings from a study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and Education for Sustainable Development. In: *Environmental Education Research* 13 (5), 2007, pp. 545–564, <https://doi.org/10.1080/13504620701430778>.
- Piketty, Thomas *Capital in the Twenty-first Century*. Cambridge/MA, London, 2014.
- Richardson, Katherine et al. Earth beyond six of nine planetary boundaries. In: *Science Advances* 9 (37), 2023, eadh2458, <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>.
- Runhaar, Hens et al. Mainstreaming biodiversity targets into sectoral policies and plans: A review from a Biodiversity Policy Integration perspective. In: *Earth System Governance* 20, 2024, 100209, <https://doi.org/10.1016/j.esg.2024.100209>.
- Schönach, Paula/Jaakkola, Noora/Karvinen, Meeri. *Impact of Teacher Training on Enhancing Sustainability Integration Into Engineering Education*.

- In: SEFI 2023 – 51st Annual Conference of the European Society for Engineering Education: Engineering Education for Sustainability, Proceedings, 2023, pp. 1169–1179, <https://doi.org/10.21427/H8K8-5N19>.
- Singer-Brodowski, Mandy/Kminek, Helge. Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. In: *Die Deutsche Schule* 115 (2), 2023, pp. 94–104, <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.02.03>.
- Sylvester, Francisco et al. Better integration of chemical pollution research will further our understanding of biodiversity loss. In: *Nature Ecology & Evolution* 7 (10), 2023, 1552–1555, <https://doi.org/10.1038/s41559-023-02117-6>.
- UNESCO. Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. 2017, <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>.
- UNESCO. Education for Sustainable Development. A roadmap. 2020, <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>.
- Wittgenstein, Ludwig. Tractatus Logico-Philosophicus. Contributor: Bertrand Russell. Translator: C. K. Ogden. 1922/2021. Project Gutenberg's Tractatus Logico-Philosophicus, <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf>.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico. Die distanzierte Mitte. Rechts-extreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, 2023.





## Sprachgeschichte digital – Implementierung von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch

Hanna Fischer, Mareike Krause und Ella Wissenbach

### Abstract

Querschnittskompetenzen anzubahnen, wird zunehmend zur Aufgabe der universitären Lehrkräftebildung. Der Beitrag thematisiert am Beispiel der germanistischen Sprachgeschichte, wie der Kompetenzerwerb in den Bereichen Digitalisierung und sprachliche Heterogenität in der fachwissenschaftlichen Lehre implementiert werden kann. Dafür werden zwei lexikografische Internet-Plattformen vorgestellt, die Sprachvariation und -wandel thematisieren und zugleich durch eine Zusammenführung unterschiedlicher digitaler Artikelformen, Originalquellen und Präsentationsformen einerseits ein Verständnis für Bedeutungswandel und andererseits eine reflektierte Mediennutzung anleiten. Am Beispiel des Wortes *asozial* wird aufgezeigt, wie Wortbedeutungen in Abhängigkeit zu gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen variieren und wie dies anhand von digital verknüpften Originalquellen nachgewiesen werden kann. Die in dieser Weise in der sprachwissenschaftlichen Ausbildung erworbenen Kompetenzen lassen sich auf andere gesellschafts- und kulturwissenschaftliche sowie sprachbezogene Fächer und Themen übertragen und stellen in diesem Sinne Querschnittskompetenzen dar.

## 1. Einleitung

Mit seinem Positionspapier von 2015 nimmt der Wissenschaftsrat die »Großen gesellschaftlichen Herausforderungen« in den Blick: Fokussiert werden gesellschaftliche, ökonomische und planetarische Herausforderungen, die nur gesamtgesellschaftlich und multi-disziplinär bearbeitet werden können.<sup>1</sup> Für die Lehrkräftebildung hat dies zur Folge, dass zunehmend sog. »Future Skills«, »Querschnittsthemen« oder auch »Querschnittskompetenzen« fokussiert werden – Kompetenzen, die fachübergreifend auszubilden und anzuwenden sind.

Für die Implementierung der Querschnittsthemen in der universitären Lehrkräftebildung ergeben sich dabei konzeptionelle Fragestellungen z. B. dahingehend, in welcher Form die Querschnittsthemen in die akademische Lehre eingebunden werden sollen. Denkbar ist einerseits, in allen Fächern Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Querschnittsthemen anzubieten und entsprechend als solche auszuweisen. Andererseits kann ein Querschnittsthema auch fakultätsübergreifend in Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer fokussiert werden. Drittens besteht die Möglichkeit, mit einem Querschnittsthema mehrere Phasen der Lehrerbildung miteinander zu verknüpfen und dadurch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Thema zu gewährleisten.<sup>2</sup> Welche dieser Wege von den Universitäten und den lehrkräftebildenden Einrichtungen eingeschlagen werden, ist heute noch nicht absehbar.

Aktuell haben nur Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen die Querschnittsthemen in ihren Lehrkräftebildungsgesetzen aufgenommen. In den aktuellen Reformprozessen ziehen andere Bundesländer nach, z. B. Mecklenburg-Vorpommern, dessen aktueller Reformentwurf einen Studienanteil von voraussichtlich ca. 8 % im Bereich der Querschnittsthemen vorsieht. Wie dieses Angebot in den Fakultäten zu verankern ist, wird in der aktuellen Reformkommission diskutiert. Dabei

---

1 Wissenschaftsrat. Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart, 2015, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html> [31.07.2024].

2 Vgl. den Beitrag von Manuel Hermes und Marcell Saß in diesem Band.

werden neben den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken auch die Fachwissenschaften ins Spiel gebracht.

Hier setzt dieser Beitrag an: Ziel ist es, zu zeigen, welchen Beitrag die Fachwissenschaften in der Anbahnung von Querschnittskompetenzen leisten können. Dies tun wir am Beispiel der germanistischen Sprachgeschichte, die als Teildisziplin zum Lehrbereich Sprachwissenschaft im Fach Deutsch gehört (neben der Neueren deutschen Literaturwissenschaft und der Mediävistik). Die germanistische Sprachgeschichte setzt sich mit den historischen Sprachformen des Deutschen und ihrer diachronen Dynamik auseinander.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst erörtern wir in Kapitel 2, inwieweit die beiden Querschnittsthemen Digitalisierung (auch: Digitalität, Medienbildung) und (sprachliche) Heterogenität in der Sprachgeschichtsforschung verankert sind. Kapitel 3 stellt anschließend anhand von zwei Beispielen – dem *DWDS* und den *Wortgeschichten digital* – konkrete digitale Anwendungen vor, die in der akademischen Lehre Einsatz finden und dazu geeignet sind, bei Lehramtsstudierenden die genannten Querschnittskompetenzen anzubahnen. Mit einer Zusammenführung in Kapitel 4 schließen wir diesen Beitrag.

## 2. Digitalisierung und Heterogenität in der germanistischen Sprachgeschichtsforschung

Digitalisierung und Heterogenität wurden wiederholt als zentrale Querschnittsthemen identifiziert, die die Entwicklung spezifischer Future Skills erfordern. Beide Themen bilden sich – allerdings in unterschiedlicher Weise – in der modernen sprachhistorischen Forschung ab.

Die Hochschulgermanistik und insbesondere die Sprachwissenschaft befinden sich zur Zeit in einem dynamischen Wandel von einer textbezogen »Bücherwissenschaft« hin zu einer philologisch informierten Datenwissenschaft. Die aktuelle sprachhistorische Forschung erfolgt meist auf der Grundlage großer Textkorpora und Datensätze, die mithilfe von Datenbanken verwaltet und über Suchabfragen ausgewertet werden. Quantitative und korpuslinguistische Verfahren in der Auswertung der Sprach-

daten stellen eigene methodische Anforderung an die Forschenden, aber auch an die Studierenden, die nicht selten überrascht sind, dass ihnen im Germanistikstudium statistische Tests und komplexe Suchbefehle zur Datenbankabfrage begegnen. Auch müssen sich die Studierenden in digitalen Archiven handschriftlicher und gedruckter Quellen sowie anderer Textzeugnisse zurechtfinden, da sich durch die zunehmende digitale Verfügbarkeit von Primärquellen auch der Anspruch im Hinblick auf die Arbeit mit historischen Textfassungen gewandelt hat. Hinzu kommen Anforderungen in den Bereichen Datenschutz und Forschungsdatenmanagement mit klaren Vorgaben für die Indizierung, Verwaltung und Archivierung von Forschungsdaten. Insgesamt gilt es, sich nicht nur in den zahlreichen und miteinander vernetzten Online-Angeboten, Korpora und Archiven des Fachs zurechtzufinden, sondern auch, sich die datenwissenschaftlichen Verfahren zur Aufbereitung und Auswertung der Sprachdaten anzueignen und in die linguistische Analyse einzubinden. Dies erfordert die Ausbildung erhöhter digitaler und datenbezogener Kompetenzen, die im Rahmen von methodisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen erworben werden können.<sup>3</sup>

Während Digitalität erst in den letzten Jahrzehnten an Relevanz für die Sprachgeschichtsforschung gewonnen hat, beschäftigt das Thema der sprachlichen Heterogenität die historische Sprachwissenschaft seit jeher. Für die Sprachwissenschaft ist die sprachliche Variation der Normalfall: Die große Homogenität in der neuhochdeutschen Schriftsprache ist das Ergebnis eines jahrhundertelangen Ausgleichs- und Normierungsprozesses, in dem bestimmte sprachliche Varianten selektiert und als standardsprachlich kodifiziert wurden, während andere Varianten aussortiert wurden (z. B. aufgrund fehlender Geltungsbreite).<sup>4</sup> Die Textzeugnisse historischer

---

3 Vgl. zu historischen Korpora in der Hochschullehre: Schnelle, Gohar et al. Historische Korpora in sprachhistorisch orientierter germanistischer Hochschullehre: Anregungen, Beispiele, Perspektiven. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 145 (2), 2023, S. 175–217, <https://doi.org/10.1515/bgsl-2023-0012>.

4 Vgl. Besch, Werner. Die Entstehung und Ausformung der neuhochdeutschen Schriftsprache/Standardsprache. In: Besch, Werner et al. (Hg.). *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 3. Teilband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 2/3). Berlin, Boston, 2003, S. 2252–2296, <https://doi.org/10.1515/9783110194173-004>.

Sprachstufen sind dagegen geprägt von einer enormen sprachlichen Vielfalt. Zugleich belegen die Überlieferungen aus knapp 1.300 Jahren Sprachgeschichte einen umfassenden Umbau des Sprachsystems – einerseits auf grammatischer Ebene, aber andererseits auch im Hinblick auf den Wortschatz und Sprachgebrauch. Dabei spielen sowohl innersprachliche (z. B. Analogiebildungen, phonologische Prozesse) als auch außersprachliche, gesellschaftliche Faktoren (z. B. Dialektraum, Sprachkontakt, Medienwandel) eine Rolle und können systematisch für die Erklärung sprachdynamischer Prozesse herangezogen werden. In Abhängigkeit zur großen Homogenität und Normorientierung der heutigen Schriftsprache bilden viele Lehramtsstudierende jedoch undifferenzierte Spracheinstellungen aus, in denen sprachliche Formen in die dichotomischen Kategorien ›falsch‹ und ›richtig‹ eingeordnet und von der Norm abweichende Varianten (sozial) sanktioniert werden (z. B. Bewertung der regionalen Form »wie« in »er ist größer wie sie« als ›ungebildet‹ bzw. ›falsch‹). Der Blick in die Sprachgeschichte kann helfen, das in der eigenen Schulzeit erworbene Normverständnis zu reflektieren und differenzierte Spracheinstellungen auszubilden. Auch sensibilisiert die Fremdheitserfahrung bei der »Konfrontation« mit der historischen Variationsfülle für die sprachliche Diversität des Deutschen. Der genaue Blick auf die sprachliche Heterogenität schult dabei das Verständnis dafür, dass Sprachgebrauch immer in einem gesellschaftlichen Kontext stattfindet und von einer ganzen Reihe von Faktoren und Rahmenbedingungen beeinflusst werden kann. Die digitalen Ressourcen des Faches ermöglichen in diesem Zusammenhang die Primärerfahrungen mit den historischen Quellen, die einerseits das Lehrbuchwissen illustrieren, aber andererseits die Studierenden auch in die Lage versetzen, das Lehrbuchwissen anhand von Originalquellen kritisch zu überprüfen und infrage zu stellen. Die dafür notwendigen digitalen Kompetenzen sowie das durch die Beschäftigung mit der Sprachgeschichte gewonnene Verständnis für Sprachvariation und ihre situative Bedingtheit sind Grundvoraussetzung, um sich als Deutschlehrkraft den Herausforderungen einer zunehmend komplexeren kommunikativen Sprach- und Textwelt zu stellen.

Im Folgenden werden zwei digitale Anwendungen vorgestellt, die sich dafür eignen, im Rahmen fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

sprachhistorische Themen zu adressieren, und die zugleich einen niedrigschwelligen Zugriff auf digitale Ressourcen ermöglichen.

### 3. Digitale Ressourcen in der akademischen Lehre zur Sprachgeschichte

#### 3.1 Beispiel 1: DWDS-Wortverlaufskurven

Die Plattform DWDS (= *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*) – *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*,<sup>5</sup> angesiedelt an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, bietet einen umfangreichen Einblick in die Entwicklung des deutschen Wortschatzes. Das lexikografische Projekt umfasst ein ausführliches Wortinformationssystem, das sowohl historische als auch aktuelle Daten zum deutschen Wortschatz bereitstellt. Zu den angebotenen Ressourcen gehören primär Wörterbücher, u. a. das Grimm'sche Wörterbuch, Pfeifers etymologisches Wörterbücher sowie das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Die Wortartikel umfassen einerseits Einträge zur Grammatik, Aussprache und Worttrennung sowie andererseits Bedeutungsangaben, die durch Belegbeispiele und Informationen zur Etymologie ergänzt werden. Zusätzlich werden die wichtigsten Wortkollokationen aufgeführt. So werden für das Lemma *Bürgersteig* neben allgemeinen Informationen auch Hinweise zu Bedeutungsgeschichte und Bedeutung dargestellt (siehe Abb. 1).

Herausstellen lassen sich im DWDS die Wortverlaufskurven, die Auskunft über die Frequenz und die Verwendungsmuster von Wörtern im Laufe der Zeit geben und diese zugleich visualisieren. Die Kurven ermöglichen es, Trends im Sprachgebrauch seit 1600 zu erkennen, wie beispielsweise das Aufkommen von Neologismen oder die Abnahme der Gebrauchsfrequenz veraltender Ausdrücke und damit die historische Dynamik im Sprachgebrauch. Die Wortverlaufskurven dokumentieren jedoch nicht nur die Tokenfrequenz eines Wortes in einem Zeitraum von über 400 Jah-

---

5 DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/> [23.06.2024].

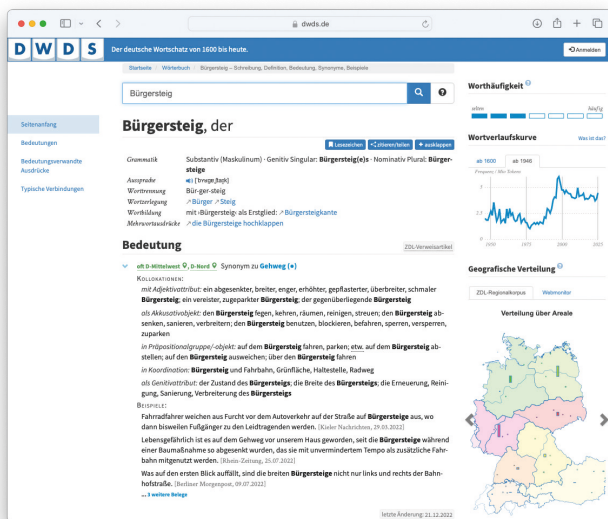


Abb. 1: DWDS-Eintrag *Bürgersteig*<sup>6</sup>

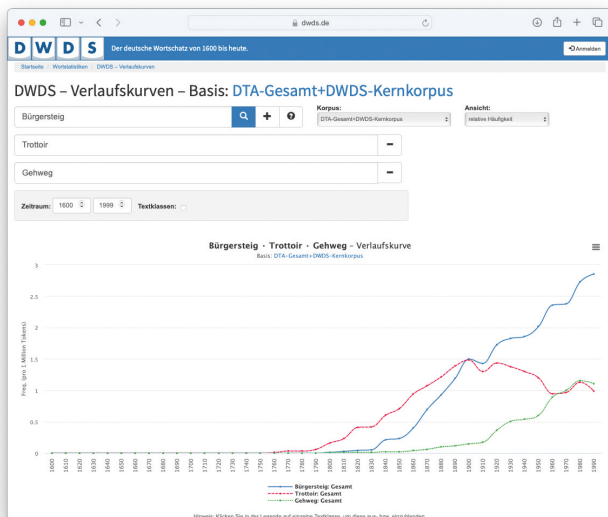


Abb. 2: DWDS-Wortverlaufscurven von *Bürgersteig* (blau), *Trottoir* (rot) und *Gehweg* (grün)

6 Eintrag »Bürgersteig«, in: DWDS, <https://www.dwds.de/wb/B%C3%BCrgersteig> [23.06.2024].



ren, sondern ermöglichen auch Vergleiche mehrerer Ausdrücke, was insbesondere bei konkurrierenden Lexemen illustrativ ist. Abbildung 2 zeigt die Wortverlaufskurven für die Lexeme Bürgersteig, Gehweg und Trottoir und verdeutlicht, wie das französische Fremdwort (*Trottoir*) sukzessive durch die deutschen Varianten (*Gehweg*, *Bürgersteig*) ersetzt wird.<sup>7</sup>

Ein zentrales Merkmal der Plattform ist das breite Angebot an Textkorpora, darunter das DWDS-Kernkorpus, das Texte aus Wissenschaft, Belletristik und journalistischer Prosa in ausgewogenen Anteilen enthält und die Grundlage der für die Wörterbucheinträge und Wortverlaufskurven relevanten Daten darstellt. Auch Spezialkorpora wie z. B. Soldatenbriefe oder Patiententexte aus dem 19. Jahrhundert sind verfügbar.<sup>8</sup> Ein weiteres Teilkorpus ist das ZDL-Regionalkorpus, das Texte regionaler Tages- und Wochenzeitungen umfasst und damit die regionale Variation in der deutschen Zeitungssprache dokumentiert. In den gegenwartssprachlichen Korpora ermittelt das DWDS die Frequenz für alle Flexionsformen eines Wortes und präsentiert diese im Wortartikel mithilfe einer siebenstufigen Skala als Worthäufigkeit (vgl. Abb. 1).

Die DWDS-Plattform bietet die Möglichkeit, methodische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Ressourcen zu entwickeln. Zugleich erleichtert sie den Zugang zu gegenwartssprachlichen und sprachhistorischen Daten und fördert das Verständnis für sprachliche Dynamik und Heterogenität, da durch die Einbindung der verschiedenen Textkorpora (literarische Werke, Zeitungsartikel, Gespräche, Briefe etc.) die Vielfalt und Kontextabhängigkeit von Sprache erfahrbar gemacht wird. Die Plattform stellt ein zentrales Werkzeug für die universitäre Lehre dar und kann auch in der schulischen Vermittlung sprachbezogener Themen gewinnbringend eingesetzt werden.

### 3.2 Beispiel 2: Wortgeschichte digital

Die Plattform *Wortgeschichte digital – Zentrale Wörter des Deutschen von 1600 bis heute* wird seit 2019 vom Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache (ZDL) veröffentlicht und stellt Stichwörter aus

7 Weitere illustrative Beispiele sind u. a. *Handy*, *Smartphone* vs. *Mobiltelefon*, *Omnibus*, *Bus*, *Autobus* vs. *Kraftstallwagen*.

8 Eine Übersicht über die Korpora findet sich unter <https://www.dwds.de/r> [23.06.2024].

ausgewählten Themenfeldern in Form von interaktiven Wörterbuchartikeln dar. Der thematische Fokus liegt bisher auf dem Themenfeld Politik und Gesellschaft. *Wortgeschichte digital* verfolgt das Ziel, wissenschaftlich fundierte Inhalte zu erarbeiten und für eine breite Öffentlichkeit nutzbar zu machen. Die ausschließlich digitale Publikation der Artikelkomplexe ermöglicht die Kombination unterschiedlicher Informationselemente: Neben den eigentlichen *Wortgeschichten* als Fließtext mit einer Beschreibung der lexikalisch-semanticen Entwicklung des Stichworts kommen ergänzend verschiedene weitere Textformen, Grafiken und Tools zum Einsatz, die mit weiterführenden Daten und Informationen verknüpft sind. Die Artikel enthalten neben Haupt- und Nebenlemmata auch die Nennung des zugeordneten Themenfelds. Zu Beginn jeder *Wortgeschichte* werden die wichtigsten sprachgeschichtlichen Entwicklungen im Überblick zusammengefasst. Weiterhin ermöglichen das Inhaltsverzeichnis, die Angabe eines Bedeutungsgerüsts und das Verweiscluster die Einordnung des Hauptlemmas in seine linguistischen Zusammenhänge (siehe Abb. 3). Alle *Wortgeschichten* zeigen den gleichen Aufbau.

Der Wörterbuchartikel selbst kombiniert die Wortgeschichte des Lemmas mit einer Spalte für Wortbelege, die chronologisch geordnet sind. Dabei sind die Wortbelege jeweils mit ihrer entsprechenden Jahreszahl im Fließtext verlinkt und es besteht die Möglichkeit, durch weitere Verweise sowohl auf ergänzende Literatur als auch auf die Belegstellen in den Originaltexten (in Form von Bilddigitalisaten und Volltexten) zuzugreifen (siehe Abb. 4).

Ein Klick auf die Quellenangabe des Belegs von 1851 führt zu der digitalen Edition der Originalquelle im Deutschen Textarchiv (DTA). Dort ist der Gesamttext digital verfügbar und kann im Hinblick auf Verwendung und Kontext überprüft werden (vgl. Abb. 5). Die frühe Belegform *unsozial* dient hier genauso wie *asozial* und *antisozial* als Antonym zu *sozial* und tritt noch mit verschiedenen Bedeutungen auf, darunter auch »außerhalb der Gesellschaft, privat«, die im Beleg von 1851 ebenfalls bezeugt ist. Später kommt es dann zu – auch politisch-ideologisch gefärbten – Bedeutungsverengungen.

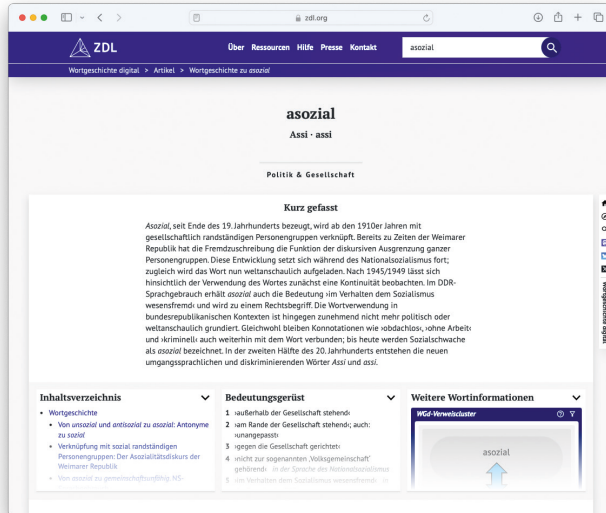


Abb. 3: Wortgeschichte von *asozial* in *Wortgeschichte digital*<sup>9</sup>

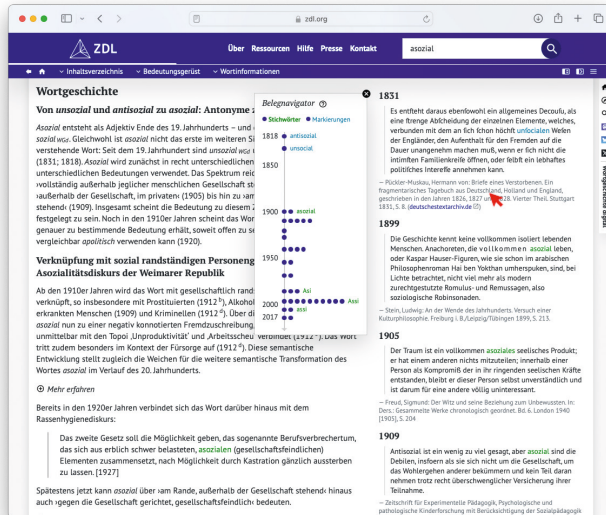


Abb. 4: Wortgeschichte und aktivierter Belegnavigator für den Artikel zu *asozial* in *Wortgeschichte digital*

9 Brasch, Anna S.: Art. »asozial (Assi, assi)«. Version 03/2024, zuerst 09/2022. In: Wortgeschichte digital – ZDL, <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/asozial> [23.06.2024].



Abb. 5: Belegstelle zu *unsozial* in der Originalquelle im Deutschen Textarchiv (DTA)

Der Belegnavigator liefert zudem die Möglichkeit, Abfolge und Häufigkeit der Belege in Form eines Zeitstrahls nachzuverfolgen. Der Artikel schließt mit Literaturangaben, dem Verweis auf weitere Ressourcen und Zitationshinweisen.

Die Wortgeschichten zeichnen sprachgeschichtliche Entwicklungsprozesse des Wortgebrauchs nach und ergänzen diese mit Übersichtsdarstellungen, Quellenbelegen und zusätzlichen Informationen. Aus den Artikeln wird deutlich, dass Sprachvariation und Sprachwandel den Regelfall darstellen. Das themenorientierte Vorgehen von *Wortgeschichte digital* bietet zudem die Möglichkeit, an aktuelle gesellschaftliche Diskurse anzuknüpfen und diese sprachhistorisch zu kontextualisieren. Angehende Lehrkräfte können durch die Arbeit mit *Wortgeschichte digital* erproben, wie die digitalen Artikelkomplexe zur forschungsorientierten Arbeit an sprachhistorischen Themen genutzt werden können. Dafür kann auch das separat verfasste *Terminologische Kerninventar* der Plattform hilfreich sein.

### 3.3. Sprachgeschichte digital: ein Anwendungsbeispiel

In Kombination der beiden Anwendungen gelingt es, verschiedene Daten- und Wissensbestände miteinander zu vernetzen. Verdeutlicht werden soll dies am bereits eingeführten Beispiel *asozial*. Der Einstieg erfolgt über das DWDS, das einen ersten Überblick über den aktuellen Gebrauch des Lexems gibt.

Bereits auf den ersten Blick fällt neben der allgemeinen Bedeutungsübersicht des Begriffs (in Abb. 6) die diskriminierende und insbesondere im Nationalsozialismus frequent genutzte Bedeutungskomponente von *asozial* auf, die für die Diskreditierung von Personengruppen genutzt wurde: »aufgrund asozialen Verhaltens, Lebenswandels eine Gemeinschaft schädigend und daher repressiven Maßnahmen unterliegend [...]«. Das DWDS nimmt an dieser Stelle eine konkrete und ausführliche historisch-politische Einordnung der Sprachverwendung vor und belegt diese über konkrete Korpusbelege. Dies ermöglicht zahlreiche interdisziplinäre Anknüpfungspunkte. Es werden Verweise auf repressive Maßnahmen gegeben, die mit der Bezeichnung von Personen als »asozial« verbunden wurden (siehe Abb. 7). Somit wird deutlich, dass über die lexikografisch und sprachhistorisch ausgerichteten digitalen Tools auch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse nachvollzogen werden können.

Auch die Wortverlaufskurven des DWDS dokumentieren und visualisieren diese Entwicklung auf der Grundlage der digitalen Korpora (siehe Abb. 8). So wird bei der Verlaufskurve von *asozial* deutlich, dass der Begriff insbesondere in den 1940er-Jahren sehr häufig verwendet wurde. Auch ab 1910 zeichnete sich eine erhöhte Verwendung ab, die allerdings zeitlich noch nicht in direkter Verbindung mit der nationalsozialistischen Nutzung stehen kann. Die Wortverlaufskurven bieten somit die Möglichkeit, durch eine visuell ansprechende Aufbereitung historische Entwicklungen zu beobachten und genauer zu untersuchen. Per Klick kann auf die Beleggrundlage der Darstellung zugegriffen werden. Die Zeitstrahldarstellung legt zudem nahe, auch zeitgeschichtliche Ereignisse einzubinden und in Beziehung zu setzen, wodurch sich eine überfachliche Vernetzung mit politischen und gesellschaftlichen Ereignissen umsetzen lässt.



Abb. 6: DWDS-Eintrag *asozial*<sup>10</sup>

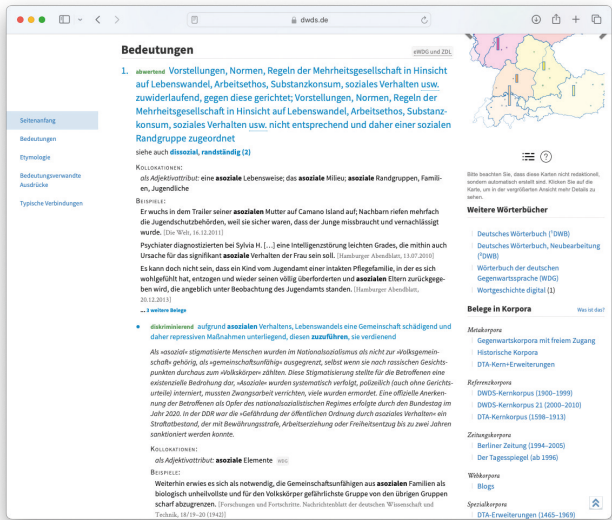


Abb. 7: Bedeutungskomponenten von *asozial* im DWDS

<sup>10</sup> Eintrag »asozial« in: DWDS, <https://www.dwds.de/wb/asozial> [23.06.2024].

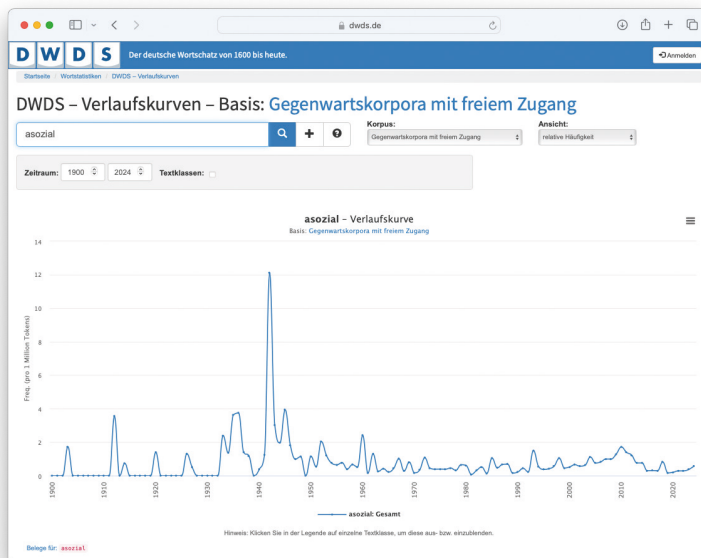


Abb. 8: DWDS-Verlaufskurve für *asozial* im Zeitraum 1900–2020

The screenshot displays the DWDS website showing 'Korpusbelege' (Corpus Examples) for the word 'asozial'. The search term 'asozial' is entered in the search bar. The time range is set to 'Start: 1942' and 'Ende: 1942'. The 'Anzeige' (Display) is set to 'KWIC - voll - maximal'. The 'Sortierung' (Sorting) is set to 'Datum absteigend'. The 'Treffer pro Seite' (Hits per page) is set to 10. The search results show a list of 5 hits, with the first hit being 'Klemperer, Vicki: viele der Besten täglich im Felde fielen, könnten wir drinnen nicht die » asozialen Elemente in den Gefangnissen aufbewahren. D. h. also: morden ...'. The right sidebar shows 'DWDS-Wörterbuch' and 'Belege in Korpora'. The bottom section provides detailed information about the source document, including the title 'Arbeitstudien', the author 'Klemperer, Vicki', and the date '1942-06-03'.

Abb. 9: DWDS-Korpusbelege für *asozial* von 1942



Die Detailauswahl der Korpusbelege für das Jahr 1942 (in Abb. 9) gibt weiterführend Aufschluss über den Verwendungskontext des Lexems, wobei die pejorative Bedeutungskomponente in Bezug auf diskriminierte und von den Nationalsozialisten verfolgte Gruppen heraussticht. So wird im ausgewählten Beleg deutlich, dass in diesem Fall *asozial* gleichwertig mit dem Wort *parasitär* verwendet und auf jüdische Menschen bezogen wird. Auch die Verbindungen mit Wörtern wie *Auswüchse* und *Gefängnisse* verdeutlichen die stark diskriminierende Nutzung des Begriffs auf seinem Höhepunkt durch das NS-Regime. Durch die Auswahl der Belege aus einem umfassenden Korpus bietet das DWDS die Möglichkeit, reale Nutzungskontexte differenziert zu analysieren und die angehenden Lehrkräfte zur eigenständigen Recherche und Reflexion zu befähigen. Diese werden darin geschult, auf Grundlage wissenschaftlich fundierter Daten komplexe Sachverhalte eigenständig zu untersuchen und so zu einer reflektierten Einschätzung zu kommen.

Daran anschließend lohnt sich der Blick auf den Artikel »asozial« auf der Plattform *Wortgeschichte digital*. Der Beitrag arbeitet ebenfalls mit historischen Textbelegen und ordnet ausgewählte Beispiele in den Bedeutungswandel des Wortes ein. In historischen Etappen werden die wichtigsten sprachlichen und semantischen Veränderungen erläutert (siehe oben Abb. 4). Insbesondere durch die redaktionell getroffene Vorauswahl aussagekräftiger Belege lässt sich der Bedeutungswandel plausibel nachvollziehen. Die zeitlichen Schwerpunkte stimmen dabei wiederum mit den Auffälligkeiten der Wortverlaufskurve des DWDS überein, so dass die Befunde in einen Zusammenhang gebracht werden können.

Ein besonderer Fokus der Ausführungen liegt auf dem Sprachgebrauch der NS-Zeit. Dieser wird als eine »Station« im Bedeutungswandel näher beleuchtet und durch Belege expliziert. Die Vorauswahl von besonders geeigneten Belegen unterscheidet sich von anderen DWDS-Anwendungen und vereinfacht die Nutzung der digitalen Anwendung. Im Fokus der Beschreibungen zum NS-Sprachgebrauch von *asozial* steht der Bedeutungswandel des Wortes hin zur gesellschaftlichen Ausgrenzung, die mit diesem einhergeht. Als »Fremdzuschreibung [erfüllt] *asozial* damit die Funktion der diskursiven Ausgrenzung ganzer Personengruppen«<sup>11</sup> und wurde

11 Brasch, Art. »asozial (Assi, assi)«.



vom NS-Regime weltanschaulich in die Sprachverwendung eingebunden. Dabei ist besonders interessant, dass der Begriff trotz der frequenten Verwendung semantisch offenbleibt. Diese Offenheit charakterisiert bis heute den populistischen Sprachgebrauch. Eine Reflexion dieser Umstände kann sowohl in der Lehrkräftebildung als auch in der Schule mithilfe der beschriebenen digitalen Tools initiiert werden.

#### 4. Zusammenführung

Anhand der beispielhaften Nutzung der digitalen Tools *DWDS* und *Wortgeschichte digital* wird das Potenzial der Arbeit mit digitalen Korpora und Wörterbüchern in der universitären Lehre und darüber hinaus deutlich. Neben der Aneignung sprachwissenschaftlicher Kenntnisse bietet sich auch die Chance, interdisziplinäre Verknüpfungen herzustellen, die Werkzeuge aufeinander zu beziehen und diese für die Beschäftigung mit schulrelevanten Themenfeldern einzubinden. Sprachhistorische Fragestellungen, z. B. nach Bedeutungsvielfalt und Bedeutungswandel, lassen sich in aktuelle und interdisziplinäre Diskurse überführen. Werden die beschriebenen digitalen Tools in die akademische Lehre einbezogen, entstehen vielfältige Lernanlässe: Durch die vielseitigen Anknüpfungspunkte können angehende Lehrkräfte ihre Kompetenzen in der Arbeit mit digitalen Ressourcen ausbauen, die für die linguistische Forschung zentral sind.

*Wortgeschichte digital* und *DWDS* binden verschiedene Korpora und Wörterbücher ein und schulen somit die Fähigkeit, digitale Informationen unter einer konkreten Fragestellung heranzuziehen und auch Originalquellen bei der Interpretation zu berücksichtigen. Die Plattformen nutzen die Vorteile digitaler Wörterbuchartikel, indem sie Verlinkungen und Visualisierungen integrieren und dadurch medienspezifische Merkmale herausstellen. Damit entwickeln sie die Textsorte Wörterbuchartikel weiter. Im Mittelpunkt steht dabei die sprachliche Heterogenität, die in den historischen Dokumentationen sichtbar wird. Die historisch differierenden Verwendungsweisen und Konnotationen der Lemmata machen deutlich, wie sich Wortbedeutungen in Abhängigkeit von den gesellschaft-

lichen Entwicklungen wandeln. Dabei wird erfahrbar, dass Sprachwandel und sprachliche Diversität grundlegende Eigenschaften von Sprache sind.

Die Arbeit mit den Plattformen kann daher auch gewinnbringend zur Bearbeitung der Querschnittsthemen Digitalität und Heterogenität in der Lehrkräftebildung eingesetzt werden. Zudem lassen sich weitere relevante gesellschaftliche und politische Bezüge herstellen und interdisziplinäre Lernfelder eröffnen.

#### Literaturverzeichnis

- Besch, Werner. Die Entstehung und Ausformung der neuhochdeutschen Schriftsprache/Standardsprache. In: Werner Besch et al. (Hg.). Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 3. Teilband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 2/3). Berlin, Boston, 2003, S. 2252–2296, <https://doi.org/10.1515/9783110194173-004>.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/> [23.06.2024].
- Hermes, Manuel/Saß, Marcell. Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen (in) der Lehrkräftebildung. Eine grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt *ProPraxis* [in diesem Band].
- Schnelle, Gohar et al. Historische Korpora in sprachhistorisch orientierter germanistischer Hochschullehre: Anregungen, Beispiele, Perspektiven. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 145 (2), 2023, S. 175–217, <https://doi.org/10.1515/bgsl-2023-0012>.
- Wissenschaftsrat. Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart, 2015, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html> [31.07.2024].
- Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache (Hg.). Wortgeschichte digital, <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/> [23.06.2024].



## **Sexualisierte Gewalt in sportiven Vermittlungskontexten. Ein kooperatives Lehrprojekt zur fachreflexiven Professionalisierung von Sportlehrkräften**

Meike Hartmann, Paula Damm und Manuel Hermes

### Abstract

Sexualisierte Gewalt ist bis heute ein Tabuthema. Angesichts der schulpolitischen Entscheidung, Schutzkonzepte an Schulen zu etablieren und auf diese Weise dort für das Thema zu sensibilisieren sowie Schulen als Schutzräume zu gestalten, stellt sich die Frage, wie die Lehrkräftebildung mit diesem Thema umgeht. Mit diesem Beitrag soll ein fachspezifisches Vermittlungsformat zur Diskussion gestellt sowie anhand dessen ein interdisziplinärer Austausch über mögliche Vermittlungsformate zum Thema »sexualisierte Gewalt« auch in anderen fachlichen Kontexten eröffnet werden.

»Die Menschenwürde ist unantastbar.«  
(Grundgesetz, Artikel 1)

»Die Scham ist die Hüterin der Würde.«  
(Léon Wurmser)

## 1. Einleitung

Angesichts diverser gesellschaftlicher Umbrüche wird der Demokratiebildung ein hoher Stellenwert zugesprochen.<sup>1</sup> Neben Heterogenität, Inklusion und Digitalisierung stellt Demokratiebildung ein zentrales Querschnittsthema der Lehrkräftebildung dar.<sup>2</sup> Elementar für ein vertieftes Verständnis von Demokratie ist dessen »Bindung an Menschenrechte und Menschenwürde«.<sup>3</sup> Bis heute jedoch erleben Menschen beispielsweise durch Rassismus oder Sexismus Entwürdigungen und Beschämungen in ihrem Alltag.<sup>4</sup> Demokratie ist somit etwas, das sich nicht automatisch innerhalb einer demokratischen Gesellschaftsform einstellt, sondern als Lebensform auch er- und gelernt werden muss.<sup>5</sup>

Ein gesellschaftliches Phänomen, das in massiver Weise zur Entwürdigung durch Machtmissbrauch führt, ist sexualisierte Gewalt. Diese Art von Gewalt geht sehr häufig mit ihrer Tabuisierung einher. Diese Tabuisierung unterläuft den Schutz der Würde durch das natürliche Schamgefühl.<sup>6</sup> Betroffene von sexualisierter Gewalt glauben dann, dass sie die Schuld bei sich selbst suchen müssen und etwas mit ihnen nicht stimmen kann.<sup>7</sup> Die Entwürdigung von außen führt dann zusätzlich zu einer Selbstentwertung von innen. Sexualisierte Gewalt als solche zu erkennen, zu benennen und darüber aufzuklären, kann insofern als eine Möglichkeit

- 1 Kultusministerkonferenz (KMK). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. 2018, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [11.06.2024].
- 2 Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat. Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011. 2022, <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011rahmen> [15.10.2024].
- 3 KMK, Demokratie.
- 4 Marks, Stephan. Die Würde des Menschen ist verletzlich. Was uns fehlt und wie wir es wiederfinden. 7. Aufl., Ostfildern, 2022.
- 5 Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.). Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim, Basel, 2007.
- 6 Wurmser, Léon/Ermann, Michael/Huber, Dorothea. Scham und der böse Blick. Verstehen der negativen therapeutischen Funktion. Stuttgart, 2019.
- 7 Marks, Stephan. Scham – die tabuisierte Emotion. Ostfildern, 2021.

betrachtet werden, entwürdigende Gewalttaten und deren beschämende Tabuisierungen als solche zu enttarnen, die damit verbundenen Machtstrukturen und -strategien unter Menschen transparent und auf diese Weise (anti-)demokratisches Handeln an seiner Wurzel begreifbar zu machen – an der Menschenwürde.

Wie oft sexualisierte Gewalt die Würde verletzen kann, verdeutlichen Untersuchungen zur Prävalenz sexualisierter Gewalt. Unter Peers zeigt sich diese als »everyday violence«<sup>8</sup> – nicht nur, aber auch in der Schule. Statistisch gesehen erleben heute laut der Weltgesundheitsorganisation ein bis zwei Kinder oder Jugendliche aus einer Schulklasse sexualisierte Gewalt durch Gleichaltrige, ältere Jugendliche oder Erwachsene.<sup>9</sup> Vor diesem alarmierenden Hintergrund müsste sich gerade Schule als ein zentraler Ort für den Schutz von Kindern und Jugendlichen verstehen, da diese dort tagtäglich einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und dementsprechend auch dort erreichbar sind.<sup>10</sup>

Dass insbesondere Schule als ein zentraler Schutzraum in Bezug auf das gesellschaftliche Phänomen »sexualisierte Gewalt« dienen soll, ist in dieser expliziten Form eine junge Idee. Durch die Aufdeckung und mediale Thematisierung von Fällen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen rückte das Thema um die 2010er-Jahre zunehmend in den öffentlichen und vor allem auch bildungspolitischen Diskurs. Die Kultusministerkonferenz reagierte darauf mit ersten Handlungsempfehlungen »zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen«.<sup>11</sup> Es blieb

8 Chiodo, Debbie et al. Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal study. In: *Journal of Adolescent Health* 45 (3), 2009, S. 246–252.

9 Sethi, Dinesh et al. European report on preventing child maltreatment. WHO, 2013, <https://iris.who.int/handle/10665/326375> [13.05.2024].

10 Brinks, Tonja et al. Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen. 2023, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere\\_Leitfaden\\_KMK-16-03-2023.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere_Leitfaden_KMK-16-03-2023.pdf) [13.05.2024].

11 Kultusministerkonferenz (KMK). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schule und schulnahen Einrichtungen. 2013, <https://www.kmk.org/filead->

jedoch den einzelnen Schulen überlassen, ob und in welcher Weise sie die Handlungsempfehlungen umsetzen.

2016 entstand dann eine vom Bund initiierte *Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs*, die beauftragt wurde, das Thema »sexualisierte Gewalt« insbesondere für das Kindes- und Jugendalter und die damit verbundenen Risikofelder (u. a. Kirche, Schule, Sport) systematisch aufzuklären und Präventionsmaßnahmen zu erarbeiten.<sup>12</sup> Heute werden in Anlehnung an diese Forschungs- und Präventionsarbeiten alle Schulen in Deutschland durch die Kultusministerkonferenz explizit dazu aufgefordert, Schutzkonzepte und Maßnahmen gegen sexualisierte Gewalt an Schulen zu entwickeln.<sup>13</sup> Ende des Jahres 2022 wurde zum Beispiel im Hessischen Schulgesetz verankert, dass Schulen ein »Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch erstellen« sollen.<sup>14</sup> Um dies umsetzen zu können, ist es seit Beginn des Schuljahres 2023 das Ziel, »an allen öffentlichen Schulen [in Hessen] spezielle Beratungslehrkräfte für Gewaltprävention und zur Schutzkonzeptentwicklung [einzusetzen]. Sie sollen die Entwicklung der Schutzkonzepte vor Ort koordinieren und dabei helfen, sie gemeinsam mit der Schulgemeinde zu gestalten«.<sup>15</sup>

Aufgrund dieses bildungspolitischen Handlungsdrucks lassen sich inzwischen auf der Homepage der Hessischen Lehrkräfteakademie zahlreiche Fortbildungs-, Beratungs- und Vernetzungsangebote zur Entwicklung und Umsetzung von Schutzkonzepten sowie zur Etablierung von Beratungs- und Ansprechpersonen an Schulen finden.

---

min/veroeffentlichungen\_beschluesse/2010/2010\_04\_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch\_2013.pdf [13.05.2024].

- 12 Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Bilanzbericht. 2019, <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/bilanzbericht-2019-band-1/> [13.05.2024].
- 13 Brinks et al., Kinderschutz in der Schule.
- 14 Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat. Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. März 2023. 2023, <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2022rahmen> [15.10.2024], § 3 Abs. 9.
- 15 Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKb). Pressemitteilung vom 05.06.2023. Verstärkter Schutz gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch. 2023, <https://hessen.de/presse/pressearchiv/verstaerker-schutz-gegen-gewalt-und-sexuellen-missbrauch> [11.06.2024].

Wird der Blick allerdings in die universitären Lehrkräftebildung gelenkt, erscheint auf den ersten Blick »sexualisierte Gewalt« etwa bei der exemplarischen Durchsicht von Modulhandbüchern der Philipps-Universität Marburg eher als Randthema. Zwar lassen sich vereinzelt im erziehungswissenschaftlichen sowie auch fachwissenschaftlichen Bereich Wahlpflichtveranstaltungen zu der Thematik finden, diese Angebote scheinen jedoch bisher abhängig von Einzelpersonen zu sein, die sich für dieses Thema interessieren, es beforschen und sich für dessen Etablierung einsetzen.

Diese bislang gegebene Marginalität von Studienangeboten zum Thema mag einerseits – neben seinem Tabucharakter – der noch wenigen, aber sich kontinuierlich differenzierenden Forschungslage geschuldet sein. Durch die oben genannte wissenschaftliche Aufarbeitung werden aktuell hochproduktiv neue Erkenntnisse zutage gefördert. Eine dieser Erkenntnisse lautet, dass sexualisierte Gewalt zwar in nahezu allen sozialen Kontexten stattfinden kann, sie jedoch immer auch kontextspezifische Ausprägungen aufweist, die Risiken und Chancen zugleich in sich bergen können.<sup>16</sup> In sportiven Vermittlungsprozessen spielt zum Beispiel die körperliche Nähe eine zentrale Rolle, denn mit dieser wird der Bewegungslernprozess einerseits angebahnt und gefördert, andererseits wird damit zugleich das Risiko sexualisierter Handlungen erhöht.<sup>17</sup> Insofern könnten Überlegungen zu Studienangeboten in der Lehrkräftebildung inzwischen auf sowohl grundlegende als auch kontext- bzw. fachspezifische Erkenntnisse zum Thema zurückgreifen und damit reflexiv arbeiten.

Andererseits bleibt zugleich das Thema selbst ein hochsensibles, bei dem insbesondere im Kontext von Seminaren oder Fortbildungen damit gerechnet werden muss, dass sexualisierte Gewalterfahrungen bei Teilnehmenden in Erinnerung gerufen und psychologisch wirksam ein-

16 Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Zahlen und Fakten. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. 2024, [https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen\\_und\\_Fakten/Fact\\_Sheet\\_Zahlen\\_und\\_Fakten\\_zu\\_sexuellem\\_Kindesmissbrauch\\_UBSKM.pdf](https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_UBSKM.pdf) [13.05.2024].

17 Rulofs, Bettina et al. Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch im Kontext des Sports. 2022a, [https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Sexueller-Kindesmissbrauch-Kontext-Sport\\_Studie\\_Aufarbeitungskommission\\_bf.pdf](https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Sexueller-Kindesmissbrauch-Kontext-Sport_Studie_Aufarbeitungskommission_bf.pdf) [13.05.2024].



gefangen und begleitet werden müssen. Die sich bei der Entwicklung von Seminarkonzepten stellenden Fragen lauten deshalb unter anderem:

- Wie kann ein Seminar- bzw. Fortbildungskonzept zu »sexualisierter Gewalt« in fachspezifischen Kontexten so entwickelt werden, dass darin personensensibel agiert werden kann?
- Was kann den Teilnehmenden auf welche Weise zugemutet werden und bei welcher Art von Inhalt(spräsentation) stößt das Thema an persönliche Grenzen und verhindert eher den anvisierten Lernprozess?

Diese Fragen zur Art der didaktischen Gestaltung und pädagogischen wie psychologischen Begleitung von Professionalisierungsprozessen in diesem Themenfeld werden bisher kaum beantwortet. Es steigt zwar aktuell etwa im Fachgebiet Sportwissenschaft die Anzahl an Personen, die sich diesem Thema in der universitären Lehre widmen,<sup>18</sup> der Austausch zur Fundierung und Etablierung des Themas in der universitären (Sport-) Lehrkräftebildung steckt jedoch noch in den Kinderschuhen.

Mit diesem Beitrag soll ein erster Ausgangspunkt für einen Diskurs über mögliche Vermittlungsformate zum Thema gesetzt werden. Hierfür wird exemplarisch ein hochschuldidaktisches, fachspezifisches Lehrprojekt vorgestellt, worüber »sexualisierte Gewalt« in der universitären Lehrkräftebildung thematisch und auch strukturell etabliert werden soll. Es handelt sich bei der Veranstaltung um ein (aktuell) für Sportlehramtsstudierende organisiertes Seminar mit dem Titel *Sexualisierte Gewalt in sportiven Vermittlungskontexten*, das in Kooperation mit einer außeruniversitären Partnerorganisation (*Pro-Familia Marburg*) umgesetzt wird. Im Folgenden wird es zunächst in seiner inhaltlichen und fachspezifischen Fundierung vorgestellt, indem zentrale Erkenntnisse und Begriffsverständnisse zum Thema in der aktuellen Forschungsliteratur erläutert werden (Kap. 2). Dann erfolgt die Darstellung der didaktischen Konzeption

---

18 So z. B. Baader, Meike Sophia/Sager, Christin. Pädagogische Professionalität und Reflexivität im Umgang mit Gewalt und sexualisierter Gewalt in Macht-, Geschlechter- und Sorgeverhältnissen. Hildesheim, 2020, <https://hilpub.uni-hildesheim.de/bits-treams/da2260ea-ba1e-4dec-b97f-6797c9cd1a3f/download> [13.05.2024].

inklusive der aufgaben- und rollenbezogenen Einbindung der Seminarleitenden (Kap. 3). Anschließend werden in knapper Form Stimmen von Studierenden beschrieben, um einen Einblick in die Wahrnehmungen und die Bedarfslage dieser Gruppe zum Thema transparent zu machen (Kap. 4). Im Ausblick wird überlegt, welche didaktischen und forschungsbezogenen (Weiter-)Entwicklungs- wie auch Anschlussmöglichkeiten an andere Fächer möglich wären, um das Thema der sexualisierten Gewalt sowohl in *fachlichen* Vermittlungskontexten als auch als Querschnittsthema in der Lehrkräftebildung zu bearbeiten (Kap. 5).

## 2. Forschungsstand

Für ein grundlegendes Verständnis zum Phänomen der sexualisierten Gewalt im Kontext des Sports und zu dessen sensibilisierender Thematisierung in didaktischen Kontexten erfolgt in diesem Kapitel die Darstellung ausgewählter, zentraler Erkenntnisse mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum. Hierfür werden zunächst die Begrifflichkeiten geklärt und danach einige empirische Erkenntnisse knapp zusammengetragen.

Es existieren aktuell in unterschiedlichen (Forschungs-)Kontexten verschiedene Begriffsverständnisse bezüglich des Themenkomplexes »sexualisierte Gewalt«.<sup>19</sup> So finden sich Begriffe wie »sexueller Missbrauch«, »sexuelle Misshandlung«, »sexuelle Gewalt«, »sexualisierte Gewalt« oder »sexuelle Übergriffe«.<sup>20</sup> Während die Bezeichnung »sexueller Missbrauch« verstärkt in den Medien, in der Politik sowie in Gesetzestexten genutzt wird, finden die Begriffe »sexuelle Gewalt« oder »sexualisierte Gewalt« gegen Kinder und Jugendliche häufiger in der Wissenschaft Verwendung.<sup>21</sup>

19 Ohlert, Jeannine/Rulofs, Bettina. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Sport. In: *Vorgänge* 223 (3), 2018, S. 93–104.

20 Bartsch, Fabienne/Rulofs, Bettina. »Safe Sport« – Ein Handlungsleitfaden zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Grenzverletzungen, sexualisierter Belästigung und Gewalt im Sport. Deutsche Sportjugend, 2020, [https://static-dsj-de.s3.amazonaws.com/Publikationen/PDF/Safe\\_Sport.pdf](https://static-dsj-de.s3.amazonaws.com/Publikationen/PDF/Safe_Sport.pdf) [31.07.2024].

21 Jud, Andreas. Sexueller Kindesmissbrauch – Begriffe, Definitionen und Häufigkeiten. In: Jörg M. Fegert et al. (Hg.). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen,

Im Kontext der Sportwissenschaft verwenden immer mehr Forschende den Begriff »sexualisierte Gewalt« mit dem Ziel der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Erkenntnissen.<sup>22</sup> Unter diesem Begriff werden »unterschiedliche Formen der Machtausübung mit dem Mittel der Sexualität«<sup>23</sup> subsumiert. Zentral an diesem Begriffsverständnis ist also, dass es um Gewalthandlungen geht, die andere Personen unter Ausnutzung ihrer Macht- und Autoritätspositionen mit dem Mittel der Sexualität an Kindern und Jugendlichen ausüben.

Sexualisierte Gewalt kann eine Reihe von Erscheinungsformen annehmen und ist dabei nicht immer auf den ersten Blick erkennbar.<sup>24</sup> Zur Differenzierung unterscheidet Brackenridge<sup>25</sup> deshalb drei verschiedene Erscheinungsformen sexualisierter Gewalt speziell im Sport: Handlungen mit Körperkontakt (Hands-on-Handlungen), ohne Körperkontakt (Hands-off-Handlungen) und grenzverletzendes Agieren (sexualisierte Grenzverletzungen).<sup>26</sup>

Sexuelle Übergriffe *mit direktem Körperkontakt* werden als »Hands-on«-Handlungen bezeichnet und beschreiben sowohl penetrative Handlungen als auch Handlungen mit sexuellem Kontakt.<sup>27</sup> Sexualisierte Gewalt im Sinne penetrativer Handlungen umfasst zum einen alle Akte vollendeter oder versuchter oraler, vaginaler oder analer Penetration mit Körperteilen oder Gegenständen. Auch gehören dazu absichtliche Berührungen an intimen Stellen wie der Leistengegend oder den Brüsten. Dies gilt sowohl für Berührungen, die von Täter:innen ausgehen und sich auf die Betroffenen richten, als auch für Situationen, in denen Täter:innen Personen dazu auffordern, sich selbst an diesen Stellen zu berühren oder von anderen berührt zu werden.<sup>28</sup> Von der Definition ausgenommen sind hier

---

psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin, Heidelberg, 2015, S. 41–50.

22 Ohlert/Rulofs, Sexualisierte Gewalt.

23 Ebd., S. 94.

24 Bartsch/Rulofs, »Safe Sport«.

25 Brackenridge, Celia H. Spoilsports. Understanding and preventing sexual exploitation in sport. London, 2001.

26 Ohlert/Rulofs, Sexualisierte Gewalt.

27 Jud, Sexueller Kindesmissbrauch.

28 Ebd.

Berührungen, die zur Erfüllung der Grundbedürfnisse notwendig sind, beispielsweise bei der Reinigung von Kleinkindern.<sup>29</sup>

Als »Hands-off«-Handlungen werden sexualisierte Gewaltausübungen sowie Belästigungen *ohne direkten Körperkontakt* bezeichnet. Sie schließen unter anderem verbale und gestische sexuelle Belästigungen, sexistische Witze, Textnachrichten mit sexuellem Inhalt sowie das Zeigen von sexuellen Aktivitäten etwa in Form pornografischer Inhalte oder exhibitionistischen Verhaltens ein.<sup>30</sup> Darüber hinaus werden Film- oder Fotoaufnahmen von Kindern und Jugendlichen, die diese auf eine sexualisierte Art darstellen, sowie Handlungen, die Kinder- und Jugendprostitution ermöglichen, ebenfalls als »Hands-off«-Handlungen eingestuft.<sup>31</sup>

Formen der sexualisierten Grenzverletzungen lassen sich häufig nicht eindeutig einordnen, da sie in einer Art Grauzone liegen.<sup>32</sup> Grund dafür ist, dass es bei sexualisierten Grenzverletzungen um Handlungen geht, die zwar eine sexuelle Komponente aufweisen *können*, dies allerdings nicht zweifelnsfrei tun und zudem je nach Situation sowohl absichtlich als auch unabsichtlich geschehen können.<sup>33</sup> In der Regel liegen Grenzverletzungen dann vor, wenn Personen durch pädagogisches Fehlverhalten die individuelle Grenze Betroffener überschreiten.<sup>34</sup> Im Sport ergeben sich (unabsichtlich) grenzverletzende Situationen beispielsweise, »wenn bei Hilfestellungen [...] der Intimbereich berührt wird, wenn Umarmungen oder Begrüßungsküsse ausgetauscht werden oder bei der Sportausübung nahe Körperberührungen stattfinden«.<sup>35</sup> Die Frage danach, ob Handlungen dieser Art eine Grenzverletzung darstellen, hängt dann vor allem vom subjektiven Empfinden der betroffenen Personen ab und schließt auch Aspekte wie das Alter und die (Macht-)Position der verursachenden und der betroffenen Personen ein.<sup>36</sup>

29 Ebd.

30 Rulofs, Bettina. Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt und Missbrauch im Sport. In: Christoph Breuer, Christine Josten, Werner Schmidt (Hg.). Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft. Schorn-dorf, 2020, S. 373–398.

31 Jud, Sexueller Kindesmissbrauch.

32 Bartsch/Rulofs, »Safe Sport«.

33 Rulofs, Schutz von Kindern und Jugendlichen.

34 Ebd.

35 Bartsch/Rulofs, »Safe Sport«, S. 14.

36 Rulofs, Schutz von Kindern und Jugendlichen.

Nicht nur die Form, sondern auch die Häufigkeit werden in die Bestimmung des Schweregrades sexualisierter Gewalt miteinbezogen.<sup>37</sup> Während ein einmaliges Auftreten zum Beispiel einer anzüglichen Bemerkung als leichte Form betrachtet wird, werden dessen (auf Dauer gestellte) Wiederholungen als moderate oder schwere Form sexualisierter Gewalt eingestuft.<sup>38</sup> Die leichten Formen können dabei möglicherweise Vorstufen zu schweren Gewalthandlungen darstellen.<sup>39</sup> Berücksichtigt werden muss auch hier, dass alle Formen sexualisierter Gewalt von den Betroffenen individuell unterschiedlich wahrgenommen werden und dass sowohl einmalige als auch wiederholte Formen für die Betroffenen subjektiv eine erhebliche Belastung darstellen können.<sup>40</sup>

Der empirische Forschungsstand zum Thema »sexualisierte Gewalt im Sport« galt lange Zeit im internationalen wie nationalen Raum als defizitär und die Datenlage fällt in diesem Themengebiet nach wie vor relativ überschaubar aus.<sup>41</sup> Bisherige Studien befassen sich mit der Prävalenz, den Risikofaktoren sowie mit der Prävention und Intervention sexualisierter Gewalt in sportiven Kontexten. Diese Studien untersuchen verstärkt den Breiten- und Leistungssport. Studien im Kontext von Schule und Schulsport sind hingegen nur vereinzelt zu finden.<sup>42</sup>

Prävalenzstudien zum Ausmaß und zur Verbreitung sexualisierter Gewalt im Kontext des Sports in Deutschland wurden bisher für den Bereich

37 Manly, Jody Todd et al. Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: contributions of developmental timing and subtype. In: *Development and psychopathology* 13 (4), 2001, S. 759–782.

38 Vertommen, Tine et al. Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. In: *Child Abuse & Neglect* 51, 2016, S. 223–236.

39 Ohlert/Rulofs, Sexualisierte Gewalt.

40 Bartsch/Rulofs, »Safe Sport«.

41 Rulofs, Bettina. »Voices for truth and dignity « – Ein Forschungsprojekt zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im europäischen Sport durch die Stimmen der Betroffenen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12 (4), 2017, S. 477–481.

42 Harnischfeger, Anna/Wiesche, David. Sexualisierte Grenzverletzungen aus Perspektive der Sportlehrkräfte. In: *Sportunterricht* 69 (5), 2020, S. 201–207; Wagner, Ingo/Knoke, Carolin. Sexualisierte Grenzverletzungen durch Lehrkräfte im Sportunterricht. Eine retrospektive Interviewstudie. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 52 (4), 2021, <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00806-1>; Breyer, Elena/Ohlert, Jean-nine/Langner, Eva. Ausmaß und Charakteristika sexualisierter Gewalt im Schulsport – Ergebnisse einer Pilotstudie an Gymnasien. Bochum, 2023.

des Leistungs- und Breitensports erhoben.<sup>43</sup> Bis zu 37 % der befragten Kaderathlet:innen waren von sexualisierter Gewalt im Wettkampf- und Leistungssport betroffen.<sup>44</sup> Prävalenzen sexualisierter Gewalt für den Breitensport weisen eine ähnliche Tendenz auf.<sup>45</sup> So zeigt sich, dass 26 % der Sportler:innen mindestens eine Situation sexualisierter Gewalt im organisierten Sport erlebt haben, 19 % der Befragten haben schwere bzw. länger andauernde sexualisierte Gewalt erfahren.<sup>46</sup> Für schulsportliche Settings ist eine Prävalenzstudie in Vorbereitung.<sup>47</sup> Vorläufige Ergebnisse weisen darauf hin, dass 65 % der Schüler:innen im Rahmen des Schulsports mindestens einmal sexualisierte Gewalt erfahren haben. 11 % der Schüler:innen haben schwere Formen sexualisierter Gewalt mit Körperkontakt erlebt. Als Verursacher:innen werden in bis zu 91 % der Fälle Mitschüler:innen und in bis zu 53 % der Fälle Lehrkräfte benannt.<sup>48</sup> Weitere qualitative Studien zum Thema im Kontext des Sportunterrichts haben bisher die Wahrnehmung von Sportlehrkräften<sup>49</sup> sowie Schüler:innen<sup>50</sup> zu sexualisierten Grenzverletzungen untersucht. In diesen Studien zeigt sich die Tendenz, dass Sportunterricht als ein ambivalentes Handlungsfeld bezeichnet werden kann, in dem vor allem (unerwünschte) körperliche Berührungen, aber auch Eins-zu-eins-Situationen, grenzverletzende Sprüche und Blicke sowie auch das unabgesprochene Betreten von Umkleidekabinen oftmals als problematisch empfunden werden und verunsichernd wirken können.<sup>51</sup>

Die Erkenntnisse aus fachunspezifischen wie auch fachspezifischen Prävalenzstudien deuten grundlegende personale Risikofaktoren an,<sup>52</sup> die

43 Rulofs et al., Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch; Rulofs, Bettina et al. SicherImSport. Sexualisierte Grenzverletzungen, Belästigung und Gewalt im organisierten Sport. Häufigkeiten und Formen sowie der Status Quo der Prävention und Intervention. Köln, Ulm, 2022b.

44 Rulofs et al., SicherImSport.

45 Rulofs et al., Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch.

46 Ebd.

47 Breyer/Ohlert/Langner, Ausmaß und Charakteristika.

48 Ebd.

49 Harnischfeger/Wiesche, Sexualisierte Grenzverletzungen.

50 Wagner/Knoke, Sexualisierte Grenzverletzungen.

51 Ebd.

52 Hessling, Angelika. Jugendsexualität 9. Welle. Prävalenzen sexualisierter Gewalt. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2021.

auch für den Kontext »Sport« gelten. So sind hier bestimmte Personengruppen einem erhöhten Risiko ausgesetzt, mit sexualisierter Gewalt konfrontiert zu werden.<sup>53</sup> Dies betrifft zumeist weibliche Personen, die im Verhältnis zu männlichen Personen eklatant häufiger von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Zudem erleiden Menschen mit homosexueller oder bisexueller Orientierung im Vergleich zu Menschen mit einer heterosexuellen Orientierung ebenfalls häufiger sexualisierte Übergriffe.

Rulofs<sup>54</sup> hat zudem in Anlehnung an Brackenridge<sup>55</sup> sowie Klein und Palzkill<sup>56</sup> den Kontext »Sport« genauer in den Blick genommen und Risikofaktoren des Feldes herausgearbeitet. Diese fach- und feldspezifischen Risikofaktoren sind insbesondere:

ungleiche Geschlechterverhältnisse, die starke Körperlichkeit des Sports, die Erfolgsausrichtung und Sozialisation in einer [auf körperliche Grenzüberschreitungen ausgerichteten] Risikokultur, enge Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Trainer:innen und Athlet:innen im Leistungssport, als auch sportspezifische Situationen und Gelegenheiten, wie Umkleide- und Duschsituationen oder Kleidungs Vorschriften und deren Kontrolle.<sup>57</sup>

Studien zur Prävention sexualisierter Gewalt und entsprechender Intervention in sportiven Kontexten sind für den organisierten Sport rar<sup>58</sup> und im Schulsport nicht vorhanden<sup>59</sup>. Die aktuelle Forschungslage bietet nur wenige, empirisch belastbare Ansatzpunkte für zielsichere Maßnahmen. Es werden derzeit Studien umgesetzt, die abfragen, inwiefern Präventions- und Interventionsmaßnahmen bekannt sind und umgesetzt wer-

---

53 Rulofs et al., Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch.

54 Rulofs, Bettina. Sexualisierte Gewalt. In: Werner Schmidt et al. (Hg.). Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, 2015, S. 370–392.

55 Brackenridge, Spoilsports.

56 Klein, Michael/Palzkill, Birgit. Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Pilotstudie im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1998.

57 Oehlert/Rulofs, Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

58 Ebd.

59 Wagner/Knoke, Sexualisierte Grenzverletzungen.

den,<sup>60</sup> jedoch fehlen noch Studien zur Evaluierung kontextspezifischer Maßnahmen, wie sie in allgemeiner Form zum Beispiel in Bezug auf theaterbasierte Präventionsarbeit<sup>61</sup> oder auch der Bystander-Intervention<sup>62</sup> vorliegen. Deutlich wird vor allem, dass Präventions- und Interventionsangebote nicht nur auf der Basis der empirischen Erkenntnisse, sondern vor allem anhand von Risikoanalysen kontextsensibel entwickelt werden sollten, um die Spezifik des jeweiligen Settings zu kennen und die Maßnahmen daran anpassen zu können.<sup>63</sup> Dabei erscheint es von zentraler Bedeutung, alle beteiligten Personengruppen bei der Prävention und Intervention von sexualisierter Gewalt »mit in die Verantwortung zu nehmen, aber diese Personen dann auch – im Sinne eines Empowerments – zu befähigen und zu ermächtigen, diese Verantwortung übernehmen zu können.«<sup>64</sup>

### 3. Grundlegende Konzeption des Lehrprojekts

Vor dem Hintergrund der skizzierten empirischen Erkenntnisse und der damit verbundenen Brisanz und gesellschaftlichen Bedeutung des Themas für den Kontext »Sport« etablieren sich allmählich immer mehr fachspezifische hochschuldidaktische Angebote sowohl in der (Fach-)Lehrkräftebildung als auch für Studierende mit pädagogischer Ausrichtung auf außerschulische Felder. Eines davon soll nun in diesem Beitragsteil vorgestellt werden. Hierfür wird zunächst der aktuelle konzeptionelle Stand des Lehrprojekts skizziert, um es für eine Weiterentwicklung diskutabel zu machen.

60 Rulofs et al., Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch; Rulofs et al., *SicherImSport*.

61 Krahé, Barbara/Knappert, Lena. A group-randomized evaluation of a theatre-based sexual abuse prevention programme for primary school children in Germany. In: *Journal of Community and Applied Social Psychology* 19 (4), 2009, S. 321–329.

62 Coker, Ann L. et al. Multi-College Bystander Intervention – Evaluation for Violence Prevention. In: *American Journal of Preventive Medicine* 50 (3), 2016, S. 295–302.

63 Rulofs et al., Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch.

64 Ebd., S. 131.



Das Seminar und Lehrprojekt *Sexualisierte Gewalt in sportiven Vermittlungskontexten* wurde im Wintersemester 2021/22 zum ersten Mal umgesetzt und ist seitdem jedes Wintersemester angeboten worden. Die Veranstaltung ist bisher im Rahmen des verpflichtenden Moduls *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik* verankert. Mit dieser modularen Einordnung ist es aktuell ausschließlich an angehende Sportlehrkräfte adressiert und legt den Fokus auf eine grundlegende Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung für das Thema sowie darauf aufbauend auch auf eine grenzwahrende, körper- und leib sensible Vermittlung sportiver Bewegungspraxen. Die primäre Adressierung dieser Lerngruppe beruht auf der zu Beginn eingeleiteten Zielsetzung, dass Schule im Allgemeinen und der Schulsport im Besonderen als Schutzraum für Kinder und Jugendliche dienen sollten. Dementsprechend ist nicht zuletzt für die Veranstaltung zentral, dass mit den Studierenden geklärt wird, wie ein solcher Schutzraum präventiv und interventiv gestaltet sein muss, damit er als solcher auch für alle Beteiligten gelten kann.

Um diese inhaltlichen Zielsetzungen verfolgen zu können, wird zum einen über die aktuellen Begriffsverständnisse, den bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskursstand und die empirische Forschungslage zu Prävalenzen im Allgemeinen sowie im Kontext »Sport« im Besonderen informiert. Zum anderen wird über Täter:innenstrategien, Risikofaktoren des Settings »Sport« sowie den aktuellen Stand zu Präventions- und Interventionsmaßnahmen aufgeklärt. Zwischen diesen Informationsblöcken werden an für die Seminargruppe passenden Stellen themenfokussierende und kontextspezifische Situationen konstruiert und reflektiert, um mit den Studierenden eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung sexualisierter Situationen sowie einen situationsangemessenen Umgang anzubahnen. Zudem wird permanent die Option für den Austausch zu bestehenden Fragen sowie mehr oder weniger persönlichen Erfahrungen offengehalten, sodass diese mit dem aktuellen Themenfokus in eine Verbindung gebracht und reflektiert werden können. Im Folgenden wird exemplarisch der Themenplan aus dem Wintersemester 2023 angeführt:

Seminartag	Themen
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarorganisation und Kennenlernen</li> <li>• Sexualisierte Gewalt: Definitionen, Dynamiken, Daten</li> <li>• Gedanken und Erfahrungen zum Thema</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nähe und Distanz im Umgang mit Schutzbefohlenen</li> <li>• Täter:innenstrategien</li> <li>• Fallbeispiele aus dem Leistungssport</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risiko- und Schutzfaktoren sportiver Kontexte</li> <li>• Prävention sexualisierter Gewalt in sportiven Kontexten</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtliche Ansatzpunkte zur Intervention</li> <li>• Formale Leitlinien zum Umgang mit sexualisierter Gewalt</li> <li>• Evaluation und Abschluss</li> </ul>

Bei diesem Themenplan handelt es sich nicht um einen fixierten Programmplan, vielmehr stellt er eine rahmende »Leitplanke« dar, die zugleich mit den Teilnehmenden je nach Erfahrungen und Interessen gemeinsam thematisch neu fokussiert werden kann (z. B. verstärkter Fokus auf Cyber-Grooming). Ziel dieser Einbindung bei thematischen Setzungen ist es einerseits, die Studierenden zur Gestaltung ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses anzuregen. Andererseits ist es die Idee, mit diesem Angebot schon auf der thematischen Ebene die systemisch gegebene hierarchische Ordnung zwischen Seminarleitung (Lehrenden) und Seminarteilnehmenden (Lernenden) flacher zu organisieren und so angesichts der thematischen Brisanz hierarchischer Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse eine Atmosphäre des Vertrauens und der Mitbestimmung im Sinne eines »Safe Space« zu schaffen.

Mit Blick auf die Etablierung dieses »Safe Space« wird es für die Konzeption des Lehrprojekts als grundlegend erachtet, didaktisch zu berücksichtigen, dass es sich trotz inzwischen zahlreicher Medienberichte und -debatten in den sozialen Medien (z. B. #MeToo) bis heute um ein tabu-belastetes Thema handelt.<sup>65</sup> Mit Menschen über sexualisierte Gewalt in einem Bildungs- und damit auch Gruppenkontext zu sprechen, stellt eine hochsensible Aufgabe dar, die mit dem Entstehen von belastenden

65 Rulofs et al., Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch.

sowie retraumatisierenden Situationen für einzelne Teilnehmende einhergehen kann.<sup>66</sup> In Anlehnung an die Bonner Ethik-Erklärung,<sup>67</sup> die sich ausschließlich auf Forschungsprojekte zum Thema bezieht, wird in ähnlicher Weise für das Lehrprojekt die Prämisse geteilt, dass das Erreichen der Seminarziele in einem ethisch vertretbaren Verhältnis zu den individuell erlebten Belastungen innerhalb des Lehrprojektkontextes stehen soll. Angesichts dieses Risikos sind auf unterschiedlichen Ebenen Wahl- und Ausstiegsoptionen für die Teilnehmenden etabliert.

So stellt das Lehrprojekt innerhalb des oben genannten Moduls eines von mehreren wählbaren Seminaren dar, das mit einer Studienleistung ohne Benotung abgeschlossen werden kann, aber nicht muss. Zudem wird es von unterschiedlichen Personen begleitet. Neben einer Seminarleitung, die am Institut arbeitet und das Lehrprojekt als Seminar anbietet und organisiert, sind zwei weitere Expert:innen von einer außeruniversitären Institution, der *ProFamilia Marburg*, sowohl als Themenexpert:innen wie auch als psychologisch geschulte Beratende involviert. Diese personale Konstellation ermöglicht es zum einen, dass Lehrende mit Expertisen aus unterschiedlichen Feldern (sportwissenschaftliche Fachexpertise, anwendungsbezogene Fach- und Beratungsexpertise) den Studierenden verschiedene Perspektiven und ein vielseitiges Know-how zum Thema anbieten können. Zum anderen ist eine spezifische Rollenaufteilung etabliert worden. So ist die institutsinterne Person dafür zuständig, die Veranstaltung zu organisieren, empirische Erkenntnisse zum fachspezifischen Kontext und zu dessen Bedeutung für das Vermitteln einzubringen sowie ggf. die qualifikatorischen Leistungen der Studierenden zu verbuchen. Die außeruniversitären Personen sind dafür da, ihre spezifische Expertise zum Thema und aus ihrem Beratungssetting einzubringen und zudem für die Studierenden in Fällen von veranstaltungsinduzierten Belastungen oder gar Retraumatisierungen als beratende und traumatherapeutische Ansprechpersonen außerhalb der Universität bekannt und kontaktierbar zu sein. Auch diese machtbewusste Rollenverteilung soll dazu beitragen, einen

---

66 Ebd.

67 Poelchau, Heinz-Werner et al. Bonner Ethik-Erklärung. Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (3), 2015, S. 320–326.

Schutzraum für die Eröffnung von Gesprächen zum Tabuthema »sexualisierte Gewalt im Kontext sportiver Vermittlungssettings« zu etablieren und gemeinsam zu gestalten.

Nicht zuletzt wird den Teilnehmenden dafür gleich zu Beginn der Veranstaltung von den Lehrenden offeriert, dass sie zu jeder Zeit im Veranstaltungsverlauf eine Pause machen, Belastendes im Lehrsetting oder auch im Eins-zu-eins-Gespräch ansprechen und/oder sich beratende (Akut-)Hilfe holen können. Vielfältige und online zur Verfügung stehende Materialien dienen dann als Option, die gegebenenfalls verpassten Inhalte gezielt selbstständig aufzuarbeiten.

#### 4. (Evaluierte) Stimmen Studierender zum Lehrprojekt

Am Ende jeder Veranstaltung findet eine Veranstaltungsevaluation statt, um das Lehrprojekt aus einer anonymen Sicht der Teilnehmenden gespiegelt zu bekommen und auf dieser Grundlage die Vermittlung des Themas ggf. bedarfsgerechter gestalten zu können. Aus den gesammelten Evaluationen lässt sich ablesen, dass die Studierenden das Seminarangebot für sich aus unterschiedlichen Gründen als gewinnbringend erachtet und bis dato an wenigen Stellen Veränderungsbedarf gesehen haben.

Aus Sicht der Studierenden haben das kooperative Format, die Alltagsnähe und -relevanz des Themas, die Mitbestimmungs- und die Mitgestaltungsmöglichkeiten eine Atmosphäre des »Safe Space« für den diskursiven Austausch und die methodische Vielfalt zu einem für sie ertragreichen Seminar beigetragen. Am zentralsten war für die Studierenden die Atmosphäre eines »Safe Space« für den Austausch über das Tabuthema »sexualisierte Gewalt«. So haben sie es sehr geschätzt, in einer aufnehmenden und anerkennenden Atmosphäre vornehmlich innerhalb von Kleingruppen Erlebtes und Beobachtetes zum Thema sowie antizipierte Herausforderungen im zukünftigen Berufsalltag miteinander teilen und diese zusammen mit den Dozierenden empirisch fundiert und/oder erfahrungsgeleitet kontextualisieren und reflektieren zu können. Damit verbunden war zugleich die Wahrnehmung, »dass das Thema real ist«: sowohl im eigenen Erleben wie auch im aktuellen oder späteren Berufs-

alltag. Insofern weist das Thema für die Studierenden einen hohen lebensweltlichen Bezug auf. Umso bedeutsamer war es für sie, sich mit den teilweise sehr anstrengenden Inhalten (insbesondere Täter:innenprofile und die Sicht der Betroffenen) »trotzdem« auseinanderzusetzen. Die Atmosphäre des »Safe Space« trug zudem dazu bei, dass die Studierenden sich in die Gestaltung des Seminars vermehrt einbrachten, indem sie die offerierten Freiräume (z. B. Pausengestaltung, inhaltliche Schwerpunktsetzungen) systematisch nutzten. Zugleich wurde es als eine Herausforderung beschrieben, sich den optionalen Raum für individuellen Rückzug nach intensiven Seminarsequenzen zu nehmen, da ein Rückzug zugleich bedeutete, dass dieser von allen anderen wahrgenommen wurde. Was genau daran die Herausforderung sein kann, z. B. die Sorge vor einer Art stigmatisierender Zuschreibung, lässt sich aus den Evaluationskommentaren nicht ablesen. Dieser Herausforderung könnte über eine gemeinsame Lösungssuche mit den Studierenden im nächsten Seminar begegnet werden. Die Bedeutsamkeit des kooperativen Formats lag für die Studierenden darin, dass die thematische Expertise sowohl aus der Wissenschaft als auch aus der Beratungspraxis vereint wurde und sie auf diese Weise die hochgradig erwünschte Theorie-(Empirie-)Praxis-Verzahnung spüren und nachvollziehen konnten. Nicht zuletzt gefiel den Studierenden die vielfältige methodische Gestaltung. So kamen – auf den jeweils aktuellen thematischen Fokus abgestimmt – unterschiedliche Medien (Texte, Dokumentationen, Audioaufnahmen) sowie Aufgabenformate (leib-/körperbasiert, wissensgenerierend, transferorientiert) zum Einsatz und haben neben der Brisanz des Themas zu einem als weitestgehend kurzweilig erlebten Seminar geführt. Einzig der systematische Rückbezug auf schon entwickelte Inhalte hat an manchen Stellen bei Studierenden ein Erleben von Redundanz und »Längen« erzeugt.

## 5. Ausblick

Aus den Rückmeldungen der Studierenden ergibt sich *innerdisziplinär* eine klare Bestärkung für die Fortführung des seminaristischen Lehrprojekts. Es soll noch dahingehend weiterentwickelt werden, dass auch Bachelorstudierende daran teilnehmen können, die in außerschulischen sport-

pädagogischen Kontexten arbeiten und so in diesen als Multiplikator:innen zur Berücksichtigung und Enttabuisierung des Themas wirksam werden können. Entsprechend wird das Lehrprojekt künftig in einem anderen Modul verortet, dem Modul *Anwendungsfelder*, das aktuell sowohl Lehramts- wie Bachelorstudierende belegen können. In diesem Seminar wird dann nicht nur seminaristisch-hypothetisch gearbeitet, sondern die Studierenden sollen im Anschluss an die Veranstaltung ins Feld gehen und ihr erworbenes Wissen und ihre reflektierten Erfahrungen produktiv in Anschlag bringen, indem sie zum Beispiel die brandaktuelle Einführung von Schutzkonzepten in Schule oder Verein fachspezifisch begleiten.

Neben dieser innerdisziplinären Stärkung lässt sich über das Lehrprojekt ebenso ein *interdisziplinärer* Austausch anbahnen. So wurde auf der Bilanzierungstagung des Projekts *ProPraxis*, aus der dieser Tagungsband entstanden ist, nicht nur die Chance genutzt, das Konzept des Lehrprojekts zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen, sondern auch Einblicke in Erfahrungen anderer Lehrender und ihrer hochschuldidaktischen Konzepte aus anderen Fachdisziplinen zu gewinnen. Es wurde die Frage diskutiert, ob und wie die Thematisierung und Reflexion von »sexualisierter Gewalt« als Querschnittsthema in anderen Fächern aussehen könnte. Die Frage mag womöglich zunächst irritieren, allerdings zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass sich hier durchaus Perspektiven eröffnen: In vielen Werken aus Literatur, Musik und darstellender Kunst wird das Thema behandelt oder lässt sich am jeweiligen Gegenstand diskutieren. Zu denken wäre hier im Bereich der inzwischen klassischen Literatur beispielsweise an Vladimir Nabokovs *Lolita*, Max Frischs *Homo faber*, Goethes *Erkönig* oder Bernhard Schlinks *Der Vorleser*. Aus dem Bereich der zeitgenössischen Literatur wären dies etwa Sharon Dodua Otoo's *Adas Raum*, Antje Rávik Strubels *Blaue Frau* oder Nino Haratischwilis *Das achte Leben*.<sup>68</sup> In der klassischen Musik könnte Mozarts *Don Giovanni* oder Verdis *La traviata* herangezogen werden, während moderne und zeitgenössische Musik die Thematik relativ häufig verhandelt oder gar selbst Ausdruck sexualisierter Gewalt ist. Die Gemälde von Balthus, in

68 Für diese Hinweise sei Laura Fabienne Hahn (Philipps-Universität Marburg, Institut für Neuere deutsche Literatur) gedankt.

denen minderjährige Mädchen in erotischen Posen dargestellt werden, sind ebenfalls ein Gegenstand, an dem das Thema »sexualisierte Gewalt« in der bildenden Kunst verhandelt werden kann. In Ethik und Philosophie sind Sexualität, Moral, Strafe, Gesetz und Normen zentrale Themen, über die auch der Blick auf das Phänomen »sexualisierte Gewalt« geschärft werden kann. In allen Sprachen kann darauf reflektiert werden, was wer mit Worten tut oder nicht tut, bewusst und gegebenenfalls unbewusst. Die – in Deutschland mehrheitlich christlichen – Religionen haben über die Verwicklungen ihrer Institutionen in zahlreiche Fälle strukturellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen ein eigenes Thema zur Aufarbeitung und zur Prävention als Aufgabe. Die Vorbereitung auf den Sexualkunde-Unterricht könnte in der Biologie-Didaktik ebenfalls das Thema aufgreifen. Auch in der Informatik-Didaktik wäre die Thematik möglicherweise im Zusammenhang mit Cyber-Kriminalität und eventuell auch künstlichen Intelligenzen zu behandeln, wie es generell fächerübergreifend im Kontext von Medienbildung von zentraler Bedeutung ist.

Kurzum: Die hier nur schlaglichtartige Aufzählung ist nicht primär als Aufforderung gegenüber den Fächern zu verstehen, sondern soll zunächst dem Nachweis dienen, dass »sexualisierte Gewalt« über das Sportstudium und den Sportunterricht hinaus als Phänomen besteht und über die Fächer und Fachdisziplinen hinweg »im Querschnitt« thematisch wird beziehungsweise werden kann. Künftige Lehrkooperationen zwischen den Fächern könnten hier ansetzen, um angehende Lehrkräfte für eine Realität zu sensibilisieren, die nicht tabuisiert und ignoriert werden sollte, sondern im Sinne der Demokratiebildung die Anerkennung der Würde des Menschen in den Mittelpunkt rückt.

#### Literaturverzeichnis

- Baader, Meike Sophia/Sager, Christin. Pädagogische Professionalität und Reflexivität im Umgang mit Gewalt und sexualisierter Gewalt in Macht-, Geschlechter- und Sorgeverhältnissen. Hildesheim, 2020, <https://hilpub.uni-hildesheim.de/bitstreams/da2260ea-ba1e-4dec-b97f-6797c9cd1a3f/download> [13.05.2024].
- Bartsch, Fabienne/Rulofs, Bettina. »Safe Sport« – Ein Handlungsleitfaden zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Grenzverletzungen, sexuali-

- sierter Belästigung und Gewalt im Sport. Deutsche Sportjugend, 2020, [https://static-dsj-de.s3.amazonaws.com/Publikationen/PDF/Safe\\_Sport.pdf](https://static-dsj-de.s3.amazonaws.com/Publikationen/PDF/Safe_Sport.pdf) [31.07.2024].
- Brackenridge, Celia H. Spoilsports. Understanding and preventing sexual exploitation in sport. London, 2001.
- Breyer, Elena/Ohlert, Jeannine/Langner, Eva. Ausmaß und Charakteristika sexualisierter Gewalt im Schulsport – Ergebnisse einer Pilotstudie an Gymnasien. Bochum, 2023.
- Brinks, Tonja et al. Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen. 2023, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere\\_Leitfaden\\_KMK-16-03-2023.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere_Leitfaden_KMK-16-03-2023.pdf) [13.05.2024].
- Chiodo, Debbie et al. Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal study. In: *Journal of Adolescent Health* 45 (3), 2009, S. 246–252.
- Coker, Ann L. et al. Multi-College Bystander Intervention – Evaluation for Violence Prevention. In: *American Journal of Preventive Medicine* 50 (3), 2016, S. 295–302.
- Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.). Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim, Basel, 2007.
- Harnischfeger, Anna/Wiesche, David. Sexualisierte Grenzverletzungen aus Perspektive der Sportlehrkräfte. In: *Sportunterricht* 69 (5), 2020, S. 201–207.
- Hessling, Angelika. Jugendsexualität 9. Welle. Prävalenzen sexualisierter Gewalt. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2021.
- Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat. Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011. 2022, <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011rahmen> [15.10.2024].
- Hessisches Ministerium der Justiz und für den Rechtsstaat. Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. März 2023. 2023, <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulG-HE2022rahmen> [15.10.2024].



- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB). Pressemitteilung vom 05.06.2023. Verstärkter Schutz gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch. 2023, <https://hessen.de/presse/pressearchiv/verstaerkter-schutz-gegen-gewalt-und-sexuellen-missbrauch> [11.06.2024].
- Jud, Andreas. Sexueller Kindesmissbrauch – Begriffe, Definitionen und Häufigkeiten. In: Jörg M. Fegert et al. (Hg.). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin, Heidelberg, 2015, S. 41–50.
- Klein, Michael/Palzkill, Birgit. Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Pilotstudie im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1998.
- Krahé, Barbara/Knappert, Lena. A group-randomized evaluation of a theatre-based sexual abuse prevention programme for primary school children in Germany. In: *Journal of Community and Applied Social Psychology* 19 (4), 2009, S. 321–329.
- Kulturministerkonferenz (KMK). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schule und schulnahen Einrichtungen. 2013, [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_04\\_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch\\_2013.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf) [13.05.2024].
- Kultusministerkonferenz (KMK). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. 2018, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [11.06.2024].
- Manly, Jody Todd et al. Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: contributions of developmental timing and subtype. In: *Development and psychopathology* 13 (4), 2001, S. 759–782.
- Marks, Stephan. Scham – die tabuisierte Emotion. Ostfildern, 2021.
- Marks, Stephan. Die Würde des Menschen ist verletzlich. Was uns fehlt und wie wir es wiederfinden. 7. Aufl., Ostfildern, 2022.
- Ohlert, Jeannine/Rulofs, Bettina. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Sport. In: *Vorgänge* 223 (3), 2018, S. 93–104.

- Ohlert, Jeannine et al. Sexual violence in organized sport in Germany. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 48 (1), 2018, S. 59–68.
- Poelchau, Heinz-Werner et al. Bonner Ethik-Erklärung. Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (3), 2015, S. 320–326.
- Rulofs, Bettina. Sexualisierte Gewalt. In: Werner Schmidt et al. (Hg.). Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, 2015, S. 370–392.
- Rulofs, Bettina. »Voices for truth and dignity« – Ein Forschungsprojekt zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im europäischen Sport durch die Stimmen der Betroffenen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12 (4), 2017, S. 477–481.
- Rulofs, Bettina. Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt und Missbrauch im Sport. In: Christoph Breuer, Christine Josten, Werner Schmidt (Hg.). Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft. Schorndorf, 2020, S. 373–398.
- Rulofs, Bettina et al. Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch im Kontext des Sports. 2022a, [https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Sexueller-Kindesmissbrauch-Kontext-Sport\\_Studie\\_Aufarbeitungskommission\\_bf.pdf](https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Sexueller-Kindesmissbrauch-Kontext-Sport_Studie_Aufarbeitungskommission_bf.pdf) [13.05.2024].
- Rulofs, Bettina et al. SicherImSport. Sexualisierte Grenzverletzungen, Belästigung und Gewalt im organisierten Sport. Häufigkeiten und Formen sowie der Status Quo der Prävention und Intervention. Köln, Ulm, 2022b.
- Sethi, Dinesh et al. European report on preventing child maltreatment. WHO, 2013, <https://iris.who.int/handle/10665/326375> [13.05.2024].
- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Zahlen und Fakten. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. 2024, [https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen\\_und\\_Fakten/Fact\\_Sheet\\_Zahlen\\_und\\_Fakten\\_zu\\_sexuellem\\_Kindesmissbrauch\\_UBSKM.pdf](https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_UBSKM.pdf) [13.05.2024].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Bilanzbericht. 2019, <https://www.aufarbeitungskommission.de/media-thek/bilanzbericht-2019-band-1/> [13.05.2024].
- Vertommen, Tine et al. Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. In: *Child Abuse & Neglect* 51, 2016, S. 223–236.

- Wagner, Ingo/Knoke, Carolin. Sexualisierte Grenzverletzungen durch Lehrkräfte im Sportunterricht. Eine retrospektive Interviewstudie. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 52 (4), 2021, <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00806-1>.
- Wurmser, Léon/Ermann, Michael/Huber, Dorothea. Scham und der böse Blick. Verstehen der negativen therapeutischen Funktion. Stuttgart, 2019.

## **Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen bildungstheoretisch denken: Wie lassen sich latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen über ästhetische Zugänge professionsbezogen in der Lehrkräftebildung in Aufklärung bringen?**

Katharina Gimbel und Ulrike Buchmann

### **Abstract**

Im Laufe des vom BMBF in der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern geförderten Projekts »Manufaktur Lehrerbildung Berufskolleg: reflexiv – inklusiv – professionell« (kurz FAKTUR, 2020–2023) der Arbeitsbereiche Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Technikdidaktik am Berufskolleg der Universität Siegen wurden u. a. qualitative Indikatoren erhoben, die wiederholt Hinweise auf latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen der Studierenden ergaben. Im Zuge der Überprüfung verhärteten sie sich als spezifischer Ausdruck des aktuellen Sozialcharakters. Die gesellschaftliche Herausforderung durch aktuell tendenziell sozialisierte latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen blieb bisher mit ihrer Brisanz für die Lehrkräftebildung weitgehend unerkannt und unbearbeitet. Das in FAKTUR entwickelte Lehr-Lern-Modell trägt insbesondere über ästhetische Zugänge zu ihrer Aufklärung bei, die notwendig ist, will man am demokratisch verfassten Bildungsauftrag festhalten.

Aktuell steht die Lehrkräftebildung vor gravierenden Herausforderungen, wie die folgenden bekannten Passungsprobleme zeigen: Neben der signifikanten Anzahl an Lehrkräften, die ihre Professionswahl nach wenigen Jahren aufkündigen, ist im universitären Bereich eher eine rückgängige Nachfrage nach und eine ausbaufähige Qualität von einschlägigen Studiengängen zu verzeichnen. Studiengänge der Lehrkräftebildung verfehlen häufig den State of the Art der Disziplin – immer dann, wenn eine eher formalistisch-pragmatische anstatt eine wissenschaftsgestützte Curriculumentwicklung realisiert wird.<sup>1</sup>

Im Rahmen des vom BMBF in der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern geförderten Projekts »Manufaktur Lehrerbildung Berufskolleg: reflexiv – inklusiv – professionell« (kurz FAKTUR, 2020–2023) der Arbeitsbereiche Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Technikdidaktik am Berufskolleg der Universität Siegen wurden die benannten Herausforderungen aufgegriffen und in Bearbeitung gebracht: Im Rahmen der Entwicklung und Erprobung der gemeinsamen Studieneingangsphase FAKTUR mit integrierter Theorie-Praxis-Verzahnung wurden die Studierenden professionsbezogen adressiert mittels Fallstudien<sup>2</sup> (Wahrnehmung, Inhaltsauswahl und -begründung, Digitalisierung), eines spezifischen Mentorings<sup>3</sup> und des Institutionenprinzips in FAKTUR. Im Rahmen des betreffenden Review-Verfahrens wurde die entwickelte disziplinenintegrierende Studieneingangsphase mit integrierter Theorie-Praxis-Verzahnung positiv evaluiert und darüber bereits formal als neuer curricularer Baustein (Kerncurriculum) der im Projekt weiterentwickelten AGORA<sup>4</sup>-Studiengänge implementiert – sie ist verstetigter Bestandteil ihrer Studienstrukturen.

- 1 Der vorliegende Text ist eine (neue) Zusammenstellung vorhandener Textteile der Ergebnisberichte (2021, 2022, 2023) und des Abschlussberichts (2024) von FAKTUR mit Ergänzungen im Hinblick auf das im Titel formulierte Vorhaben.
- 2 Pädagogische Kasuistik legitimiert sich u. a. unter Bezugnahme auf Helen Simons (Case Study Research in Practice. London, 2009) und auf Andreas Gruschka. Er gründete »ApaeK – Archiv für pädagogische Kasuistik« an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und leitete das Archiv bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2016.
- 3 Buchmann, Ulrike/Köhler, Sonja. Mentoring – Zum neuen Geist des rationalen Lernens. In: Volker Stein et al. (Hg.). Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Rekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens. Opladen, Berlin, Toronto, 2017, S. 37–46.
- 4 Der Masterstudiengang AGORA ist ein Masterstudiengang für Ingenieur:innen von

Als Grundlage zur wissenschaftlich gesicherten Erstellung des neuen curricularen Bausteins erhoben wir im Projektverlauf u. a. empirisch-qualitative Indikatoren, die wiederholt Hinweise auf latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen<sup>5</sup> der Lehramtsstudierenden ergaben, die sodann im Rahmen eines Mixed-Methods-Samplings überprüft wurden. Die Hinweise verhärteten sich als spezifischer Ausdruck des aktuellen Sozialcharakters.<sup>6</sup> Damit wurde im Rahmen von FAKTUR die brennende gesellschaftliche Herausforderung von aktuell tendenziell sozialisierten latenten narzisstisch-autoritären Einstellungen identifiziert, die bisher mit ihrer besonderen Bedeutung für die Lehrkräftebildung weitgehend unerkannt und unbearbeitet blieben — sie sind aber im Studium zwingend in Bearbeitung zu bringen, will man am demokratisch verfassten Bildungsauftrag festhalten.

Zunächst werden wir das spezifische Forschungs-Setting von FAKTUR skizzieren, das es erlaubte, die latenten Einstellungen sichtbar zu machen. Im Laufe des Beitrags konturieren wir grob die Analyse des gesellschaftlich brennenden Querschnittsthemas »latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen in der Lehrkräftebildung« bildungstheoretisch begründet sowie empirisch gesichert, um die spezifischen aktuellen Bedingungen der Lehrkräftebildung (besser) verstehbar und letztlich gestaltbar zu machen. Abschließend formulieren wir erste Überlegungen dazu, wie sich latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung über ästhetische Zugänge professionsbezogen in Aufklärung bringen lassen –

---

Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ehemals Fachhochschulen) in NRW, die den Quereinstieg in das Lehramtsstudium mit gewerblich-technischer Fachrichtung für das Berufskolleg an der Universität Siegen realisieren wollen. AGORA-Studierende haben die Möglichkeit, den Master of Education zu erlangen, klassisch oder dual, also berufs begleitend: AGORA-Modell a, b und c.

- 5 Unter Bezugnahme auf Decker, Oliver. Narzisstische Plombe und sekundärer Autoritarismus. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.). Rechtsextremismus der Mitte und sekundäre Autoritarismus. Gießen, 2015, S. 21–33 und Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver. Gekränkte Freiheit – Aspekte des libertären Autoritarismus. 3. Aufl., Berlin, 2022, S. 163–169 wird der spezifische Zusammenhang zwischen Autoritarismus und narzisstischen inneren Zuständen als Sozialfigur vorliegend in die Analyse eingebunden.
- 6 Fromm, Erich. Die Furcht vor der Freiheit. 6., unver. Aufl., Frankfurt a. M., 1973.

anhand ausgewählter Einblicke in das erziehungswissenschaftlich fundierte, im Rahmen von FAKTUR entwickelte und erprobte Vermittlungs-Setting.

Das Forschungsprojekt FAKTUR referenziert in Tradition kritischer Erziehungswissenschaft<sup>7</sup> insbesondere die Kategorien Repräsentation, Vermittlung, Inklusion und Profession im Rahmen des Denkmodells der Subjekt-Objekt-Vermittlung.<sup>8</sup> Demnach ist die Beziehung zwischen Subjekt und Welt eine doppelte: »Auf der einen Seite ist das Subjekt Objekt von Welt, insofern es Gestaltetes ist. Auf der anderen Seite ist es Subjekt und damit Gestalter von Welt.«<sup>9</sup> Bildungstheoretisch geht es dabei stets um die Frage des Grades von Freiheit innerhalb dieser Relation bzw. die Frage, inwiefern das Subjekt in einem aufgeklärten Verhältnis zur Objektseite, im Fall zunehmender Autonomie zu alten und neuen Abhängigkeiten, steht – so die abstrakte Deutung. Was bedeutet dies konkreter im Hinblick auf das brisante Querschnittsthema »latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen in der Lehrkräftebildung«, das als Bedrohung für die Demokratie unsere Gesellschaft immens herausfordert? Im Rahmen dieses

- 7 Gruschka, Andreas (Hg.). Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, 4.–6. Juli 2003 an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Wetzlar, 2004; Buchmann, Ulrike. Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne – Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 100 (1), 2004, S. 43–64; Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard. Curriculum Research and Development. In: Felix Rauner (Hg.). *Handbook of Technical Vocational Education and Training Research*. Heidelberg, 2009, S. 511–517; Buchmann, Ulrike. Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hg.). *Weiterentwicklung von Berufen. Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld, 2014, S. 199–213.
- 8 Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike. Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: Günter Pätzold, Felix Rauner (Hg.). *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung*. ZBW-Beiheft 19, 2006, S. 29–39; Breuer, Jan/Buchmann, Ulrike. The Necessity of a Professional Mediation in Educational Settings. In: *Revista Educação em Perspectiva, Direito a Educação: Diferentes Perspectivas* 8 (3), 2017, S. 414–425, <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6962/2819> [31.07.2024]; Breuer, Jan. *Subjektbildung im Kontext von Digitalisierung*. Siegen, 2023.
- 9 Huisinga/Buchmann, Zur empirischen Begründbarkeit, S. 31.

Beitrags werden wird dazu erste Überlegungen tätigen, weitreichendere sind u. a. im FAKTUR-Abschlussbericht (2024) zu finden.

Da das Lernen in unserer Gegenwartsgesellschaft – die von Staab als durch digitalen Kapitalismus<sup>10</sup> geprägte konnotiert wird und neue Formen der Vergesellschaftung<sup>11</sup> hervorgebracht hat – deutlich aus den unmittelbaren Lebenszusammenhängen heraustritt, bedarf es mehr denn je sinnbezogener Vermittlungsleistungen, sogenannter Repräsentationen von Welt.<sup>12</sup> Im Fall von gelingender Vermittlung zwischen Subjekt und Welt im Rahmen der gesellschaftlich legitimierten Bildungsinstitutionen werden auf Subjektseite Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhte Lebensqualität ermöglicht,<sup>13</sup> die im Fall misslingender Vermittlung verhindert werden. Mit Vermittlung und Repräsentation sind zwei zentrale Kategorien professionellen pädagogischen Handelns<sup>14</sup> benannt. Curriculare Repräsentationen von Welt folgen bei der professionellen Inhaltsauswahl und -begründung den Prinzipien der Exemplarik und der Lebensweltorientierung an der jeweils adressierten Zielgruppe.<sup>15</sup>

Inklusion als regulative Idee in Anlehnung an den sozialwissenschaftlichen Diskurs bei Parsons<sup>16</sup>, Luhmann<sup>17</sup> und Habermas<sup>18</sup> zeigt in Gegenwart

- 
- 10 Staab, Philipp. Digitalisierter Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Frankfurt a. M., 2019.
  - 11 Vgl. Breuer, Subjektbildung.
  - 12 Vgl. u. a. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Phänomenologie des Geistes. Berlin, Boston, 2022; Habermas, Jürgen. Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. Frankfurt a. M., 1997.
  - 13 Vgl. Holzkamp, Klaus. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., 1995, S. 190.
  - 14 Vgl. u. a. Helsper, Werner. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger (Hg.). Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6., überarb. Aufl., Wiesbaden, 2004, S. 15–34.
  - 15 Vgl. Wagenschein, Martin. Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. 2 Bde., Stuttgart, 1965/1970.
  - 16 Parsons, Talcott. Social systems and the evolution of action theory. 2. Aufl., New York, 1977.
  - 17 Luhmann, Niklas. Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Köln et al., 1995.
  - 18 Habermas, Jürgen. Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M., 1996.



aktueller Transformationen mit Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, pädagogische Wissensbasen und Handlungspraxen subjektbezogene, curriculare, didaktische und institutionelle Modernisierungsrückstände auf.<sup>19</sup> Die Verwendung des Inklusionsbegriffs in Fragen der Lehrkräftebildung zielt darauf ab, über den gegenwärtigen Modus (spezifische Bedingungen und Verfasstheiten) der Reproduktion der Lehrkräfte-Profession aufzuklären.

In Bezug auf die Gegenwartsgesellschaft werden angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse u. a. folgende Schlagworte diskutiert, die implikativ auf die Lehrkräftebildung wirken:

- vierte Welle der Digitalisierung, Corona-Krise und Delokalisierung<sup>20</sup>
- digitaler Kapitalismus<sup>21</sup>
- neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit<sup>22</sup>
- autoritärer Kapitalismus<sup>23</sup>
- Gesellschaft der Singularitäten<sup>24</sup>
- digitale Bildkulturen<sup>25</sup>

Insgesamt führen diese zu einer Neubewertung der Frage, »wie Lehramtsstudierende ticken«, bzw. nach deren lebensweltlichen Bedingungen. Für Dozierende provoziert dies ein Über-, ggf. auch Umdenken hinsichtlich etablierter Erwartungshaltungen an Lehramtsstudierende, umso mehr als diese die schulischen und Allokationsprozesse maßgeblich beeinflussen.

---

19 Buchmann, Ulrike. Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In: Rolf Arnold et al. (Hg.). Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, 2020, S. 137–149.

20 Schaupp, Simon. Technopolitik von unten. Algorithmische Arbeitssteuerung und kybernetische Proletarisierung. Berlin, 2021, S. 31ff.

21 Staab, Digitaler Kapitalismus.

22 Habermas, Jürgen. Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin, 2022.

23 Deppe, Frank. Autoritärer Kapitalismus – Demokratie auf dem Prüfstand. Hamburg, 2013.

24 Reckwitz, Andreas. Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 5. Aufl., Berlin, 2018.

25 Ulrich, Wolfgang/Kohout, Annekathrin (Hg.). Digitale Bildkulturen. Berlin, 2020–2024.

Inwiefern sind sie Ausdruck eines heimlichen Lehrplans,<sup>26</sup> inwiefern notwendig angesichts des Ziels, es Lehramtsstudierenden im Rahmen des Studiums zu ermöglichen, einen professionellen Habitus einzuüben, der sie befähigt, in Zukunft im Handlungsfeld Schule Unterricht als hoch komplexen Vorgang ebenso professionell zu gestalten wie anderweitige komplexe pädagogische Situationen anzugehen sowie die Institutionenentwicklung zu begleiten? Gleichzeitig muss im Rahmen des Lehramtsstudiums den Studierenden ermöglicht werden, ein aufgeklärtes Verhältnis zu sich selbst zu entwickeln, das immer die Verarbeitung freigesetzter Emotionen beinhaltet. Das heißt u. a., mit Widersprüchen umgehen zu können, die im Zuge des Studiums im Hinblick auf eine Kultur des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns<sup>27</sup> hinsichtlich der eigenen Sozialisation wie des eigenen Bildungswegs entstehen können – beispielsweise bei ggf. eher unhinterfragter Reproduktion des Elternberufes oder übergreifend im Rahmen von Bildungsmobilität. Sind die entstandenen inneren Prozesse und Konflikte im Subjekt unverarbeitet oder werden sie z. B. gegen das Subjekt selbst gerichtet wirksam, zeigt sich gesellschaftlich bedingte Reproduktion von Ungleichheit in einer ihrer perfidesten Spielarten mit individuellen Risiken (z. B. in Erschöpfungsdepressionen bzw. Burnout), aber auch mit zu erwartenden Professionsdefiziten für das Handlungsfeld Schule (Mismatches) und einer Reproduktion bzw. Verfestigung autoritärer innerer und äußerer Strukturen. Schuler et al. sprechen bezogen auf die äußeren bzw. gesellschaftlichen Strukturen von autoritären Dynamiken und verstehen das autoritäre Syndrom »als die individuelle Binnenseite dieser gesellschaftlichen Dynamik«<sup>28</sup>.

Entsprechend dem komplexen Vorhaben in FAKTUR wurde ein multiperspektivisches Methoden-Sampling realisiert, dessen Ergebnisse systematisch aufeinander bezogen und korreliert wurden:

26 Zinnecker, Jürgen. Der heimliche Lehrplan. Weinheim, Basel, 1975.

27 Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard. Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt a. M., 2004, S. 10, 437.

28 Schuler, Julia/Schießler, Clara/Decker, Oliver. Das autoritäre Syndrom – Wiederkehr des Verdrängten? In: *Jahrbuch der Psychoanalyse* 83, 2021, S. 79–103, hier S. 79.

- Sekundärdatenanalysen: theoretische Bezüge, legislativ-politische Papiere
- Primärdatenanalysen
  - Stakeholder-Activism-Roundtable
  - Zukunftswerkstatt
  - Studierendenbefragungen: Einstellungsuntersuchungen, kontextsensitive Interviews, Bild-Interviews
  - teilnehmende Beobachtung
  - Wirkungsanalysen

Wir skizzieren hier pointiert jene qualitativen und quantitativen Indikatoren, die wiederholt deutliche Hinweise auf latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen der Studierenden gaben und diese bestätigten, sowie die entsprechenden theoretischen Bezüge: Bild-Interviews und Einstellungsuntersuchungen.

Zu Beginn jeder gemeinsamen Studieneingangsphase in FAKTUR erhielten die Studierenden folgenden Erkundungs- und Auswahlauftrag: Bitte begeben Sie sich auf Spurensuche und fotografieren Sie Objekte, Gegenstände oder Situationen, die Sie mit Schule verbinden. Sie können auch Bilder verwenden, die in den (digitalen) Medien bereits vorhanden sind und zirkulieren. Wählen Sie drei Bilder aus, die Sie am stärksten mit Ihrem zukünftigen Handlungsfeld Schule verbinden.

Gruschka stellt bereits 2005 die Frage, ob das Bild vielleicht die Aufgabe erfüllen kann, als nicht sprachbasierter Dokumententyp das sprachlich nicht verfügbar zu Machende der sozialen Praxis der Pädagogik betrachtbar zu machen und es auf seinen Sinngehalt hin befragen zu können.<sup>29</sup> »Pädagogisches Geschehen wird nicht nur als Textverstehen bewältigt, sondern enthält eine ungemein wichtige visuelle Komponente. Mit ihr wird die innere Gestimmtheit der Akteure lesbar.«<sup>30</sup>

In der auf die jeweilige Betrachtungs- und Auswahlaufgabe folgenden Seminareinheit wurden die Bilder im Format eines erziehungswissen-

---

29 Gruschka, Andreas (Hg.). Fotografische Erkundungen zur Pädagogik. Wetzlar, 2005, S. 10.

30 Ebd., S. 10f.

schaftlich fundierten bildhermeneutischen Kolloquiums in Anlegung an Oevermann<sup>31</sup> diskutiert, neu gruppiert und neu betrachtet, wobei ggf. vorhandene Unterschiede und Gemeinsamkeiten besonders hervorstechen konnten. Zudem wurde deutlich, inwiefern Situationen pädagogischen Handelns gezeigt wurden; inwiefern die Auswahl der von den Lehramtsstudierenden erstellten oder gefundenen Bilder die Gegenwart oder Vergangenheit pädagogischer Sujets im Handlungsfeld Schule widerspiegeln, fantasierten, neu dachten; inwiefern die Studierenden die Bilder aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen, ihrer Erinnerung nach, oder aus jener angehender Lehrkräfte mit pädagogischem Habitus auswählten. In der Korrelation der jeweils eigenen Bilder mit jenen der anderen wurden die Studierenden zudem für sozialisierte Wahrnehmungsweisen sensibilisiert, die häufig den professionellen Blick auf das Handlungsfeld Schule verstellen. Dabei wurden übergreifende Strukturen der Bilder der Studierenden erst sicht-, kommunizier- und dokumentierbar. So konnten sie für die pädagogische Bearbeitung im Rahmen der von uns für die Studierenden erstellten Vermittlungs-Settings in FAKTUR herangezogen werden. Zu unserem Erstaunen zeigten die gewählten Bilder der unterschiedlichen Studierendenkohorten in FAKTUR selten bis keine pädagogischen Situationen oder Akteure, selten Personen, meist Gegenstände und Objekte; die Bilder wiesen insgesamt eher starre Ordnungssysteme und eher ein steriles Ambiente auf. Der überwiegende Teil bildete vermeintlich ab oder zeigte naheliegende Metaphern, wie eine Schulglocke als Bild für die gemeinsame Zeit mit Freunden in Pausen; zu sehen war eher Konkretes (wie Schulglocken, Kreidetafeln, Overheadprojektoren, Mäppchen), selten Abstraktes. Insgesamt betrachtet zeigten sich am Material u. a. für die hier verfolgte Analyse relevante latente Sinnstrukturen, die sich wie folgt gruppieren lassen: Ordnung und Planung, Unterwerfung, prosaische Räume, Selbstbeschäftigung, Ansammlungen von Informationen und Wissen, Überforderung, Leistung.

31 Oevermann, Ulrich. »Get Closer« – Bildanalyse mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik am Beispiel einer Google Earth-Werbung. In: Klaus Krammer (Hg.). Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren, 2014, S. 38–76; Gruschka, Andreas. Lehren. Stuttgart, 2014, S. 136–145.

Anfang des Jahres 2022 wurden die in den Bild-Interviews gewonnenen Hinweise auf latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen mittels einer qualitativen Einstellungsbefragung von Studierenden in den Lehramtsstudiengängen (N = 149, n = 37/25 %) überprüft, eine Wiederholung erfolgte 2023 (N = 270, n = 53/20 %). Im Rahmen der Befragungen wurden Einstellungen der Studierenden im Zusammenhang mit Corona, Studium, Mediennutzung und Nebentätigkeiten erhoben, um herauszufinden, wie die aktuellen Studierenden »ticken«. Die sozialpsychologisch motivierten, vorstrukturierten Befragungen stehen in Tradition der F-Skala-Untersuchung des frühen Frankfurter Instituts für Sozialforschung (IFS) und wurden an die Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft mit Einbezug einschlägiger, aktueller theoretischer Bezüge<sup>32</sup> angepasst. Perspektivisch sind weitere Untersuchungen erforderlich, um die Corona-Effekte zu sondieren.<sup>33</sup>

Im Zuge der Auswertungen konnten wir folgende zentrale Ergebnisse extrahieren: Vermeintlich bekannte Vorstellungen von der Zielgruppe »Lehramtsstudierende« lassen sich nicht bestätigen (z. B. wohnt 2022 über die Hälfte der Befragten in Eigentumsverhältnissen der Eltern und übt bereits eine Beschäftigung, häufig in einer Schule, aus, die den Umfang klassischer Studi-Nebenjobs übersteigt) und bedürfen einer Überprüfung; Differenzen im Umgang mit der Corona-Krise offenbaren sich; die Erfahrung von Kontroll- und Sicherheitsverlust lässt eine eher narzisstisch-autoritäre psychische Organisation der Studierenden scheinbar gefestigt zutage treten:

- 
- 32 Dazu u. a. Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.). Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus. Gießen, 2015; Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.). Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus-Studie. Gießen, 2020; Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.). Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychologische Gegenwartsdiagnose. Gießen, 2013; Ziege, Eva-Maria (Hg.). Theodor W. Adorno. Bemerkungen zu »The Authoritarian Personality« und weitere Texte. 2. Aufl., Berlin, 2020.
- 33 Dazu sind u. a. folgende Fragen von Interesse: Wie wirken Zeiterscheinungen (z. B. aktuelles Kriegsgeschehen in der Ukraine, im Nahen Osten; Klimakrise ...) als Implikation von Krise und Konflikt auf die Individuen? Inwiefern werden diese Zeiterscheinungen von den Subjekten vergleichbar oder different als Bedrohung fantasiert oder tatsächlich erlebt?

- Es gibt Hinweise auf einen sekundären Autoritarismus<sup>34</sup> (geringe Ambiguitätstoleranz, sogenanntes Einzelkämpfertum, Abwehr von Unkonventionellem, Leistungsprinzip etc.) als spezifische Ausprägung des aktuellen narzisstisch formierten Sozialcharakters.
- Ein Gratifikationsaufschub ist ambivalent hinsichtlich einer hohen Leistungsmotivation, da er in der alltäglichen (universitären) Praxis zunächst als akkumuliertes kulturelles Kapital<sup>35</sup> gedeutet wird. Bei der empirischen Untersuchung korrelierte allerdings die hohe Leistungsmotivation mit narzisstisch-autoritären Items, was entgegen der vordergründigen Interpretation Hinweise auf sekundären Autoritarismus liefert.
- Es finden sich vorsichtige Hinweise darauf, dass das Lehramtsstudium in der aktuellen Form und die Modelle des Quereinstiegs Dispositionen zum autoritär-narzisstischen Charakter bei den Studierenden befördern. Gesetzt den Fall, die Hinweise bestätigen sich weiter, würden die Bildungsinstitutionen narzisstisch-autoritäre Dynamiken, durch die sie (und damit letztlich auch die Demokratie) bedroht werden, immer wieder selbst hervor- bzw. nicht in Bearbeitung bringen.
- Es zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen gesellschaftlich zugeschriebener und tatsächlicher Relevanz der Bildungsinstitution Universität im Hinblick auf Demokratiesicherung.

Insgesamt verhärteten sich die Hinweise auf latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen in der Lehrkräftebildung als spezifischer Ausdruck des aktuellen Sozialcharakters. Denkt man in der Logik des Sozialcharakters weiter, betrifft er alle gesellschaftlichen Akteure, also auch Lehrende, Prüfende und Lernende. Lehrende und Lernende »nehmen sich immer mit« in universitären und schulischen Vermittlungssettings, daher bedarf es dringend weiterer Untersuchungen zu den skizzierten Ergebnissen.<sup>36</sup> Die identi-

34 Decker/Kiess/Brähler, Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus.

35 Bourdieu, Pierre. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M., 1982, S. 143ff.

36 Gimbel, Katharina et al. Der narzisstisch-autoritäre Sozialcharakter als spezifische Herausforderung in der Lehrkräftebildung – ein Risiko für die Demokratie? Online Newsletter – BMBF Dezember 2023, Qualitätsoffensive Lehrerbildung, <https://www.>

fizierten Einstellungen sind zwingend in Bearbeitung zu bringen, damit sie im Handlungsfeld Schule professionsbezogenes Handeln nicht be- bzw. verhindern und zur (Re-)Produktion von bildungsfeindlichen und antidemokratischen Einstellungen beitragen. Im Laufe des Lehramtsstudiums sind Studierende dazu zu befähigen, in ihrem zukünftigen Handlungsfeld Schule Vermittlungssettings für Schüler:innen dynamisch zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Dabei gilt der professionsbedingte Anspruch, der u. a. die Verarbeitung freigesetzter Emotionen im Verhältnis von Lehrkraft und Lehrenden einfordert. Diese Verarbeitung ist angesichts von tendenziell vorhandenen latenten narzisstisch-autoritären Einstellungen beider Seiten herausfordernd, mit unmittelbaren beidseitigen Reaktionen (z. B. Übertragungen und Gegenübertragungen, ggf. narzisstische Projektionen). Unter den aktuellen institutionellen und curricularen Bedingungen sind langfristig gesehen individuelle Folgen (z. B. Erschöpfungsdepressionen) sowie solche für das Handlungsfeld Schule (u. a. Un-/Semiprofessionalität, Ausstieg von Lehrkräften, Benachteiligungen) zu erwarten.

Im Denkmodell der Subjekt-Objekt-Vermittlung weisen die identifizierten latenten narzisstisch-autoritären Einstellungen auf Autonomie-defizite hin, die in eher starren, eher unpersönlichen – unlebendigen – Formen des Denkens, Fühlens, Wollens und Handels zum Ausdruck kommen. Dies legt nahe, Repräsentationen zu erstellen und ggf. auszuwählen, die eine lebendiger strukturierte Kultur des Denkens, Fühlens, Wollens und Handels der Subjekte ermöglichen, um die latenten narzisstisch-autoritären Einstellungen in Aufklärung bringen zu können. Aufklärung beinhaltet dabei sowohl das Aufzeigen der zunächst unsichtbaren Einstellungen als auch den Prozess ihrer pädagogisch initiierten Bearbeitung – eingebettet in den nie abgeschlossenen Prozess der Emanzipation.

Im Rahmen der disziplinenintegrierenden Studieneingangsphase in FAKTUR wurden gemeinsam mit den Studierenden und Akteuren aller Bereiche der Lehrkräftebildung Fallstudien (Inhaltsauswahl und -begründung, Wahrnehmung, Digitalisierung) mit passenden Repräsentationen entwickelt und erprobt. So entstanden facettenreiche Repräsentationen wie »Sputnik, Bällebad und Agora«, die in visueller, auditiver, nar-

---

qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\_documents/nl\_5\_2023\_4\_faktur.html?nn=325498 [21.07.2024].

rativer und textlicher Form in der digitalen 2D-Welt-FAKTUR gleichsam gegenständlich (virtuell) hinterlegt und archiviert wurden.<sup>37</sup> Die digitale 2D-Welt-Faktur wurde zum Ausbau der Lehrkunst und zur wirksamen Theorie-Praxis-Verzahnung in Form der verkoppelten Entitäten Studio-bühne-Lehrkunst und Theorie-Praxis-Labor weiterentwickelt.

Die Studiobühne-Lehrkunst erweitert als neues Lehr-Lern-Setting Möglichkeiten der universitären Lehre und trägt dabei insb. Veränderungen im Zuge anhaltender Entwicklungen der digitalen Kultur Rechnung. Sie ermöglicht es den Lehramtsstudierenden, ihre eigene Virtuosität und mithin Fantasie zur professionsbezogenen Gestaltung und Inszenierung von Vermittlungssettings (weiter) zu entwickeln und zu erproben. Dabei handelt es sich nicht um reines Selbstlernen der Studierenden, das lediglich moderiert etc. wird, eine Narration, die sich häufig findet angesichts digitaler, eher funktionaler Tools in der Lehre. Moderation hat unseres Erachtens mit professioneller Vermittlung nicht viel gemein außer ggf. jenen Teilaspekt, der mit »Informationen und Wissen ansammeln« etikettiert werden könnte. Vielmehr ist die Studiobühne-Lehrkunst eine Online-Ausstellung mit Bühne, die ein pädagogisch-dynamisch gestaltetes universitäres Vermittlungssetting ist, in dem Studierende wiederum selbst gestaltete Vermittlungssettings entwickeln und erproben können. Wir denken die 2D-Welt-FAKTUR zudem als Theorie-Praxis-Labor, eine neue Institution zur Theorie-Praxis-Verzahnung, die universitäre und weitere Akteure<sup>38</sup> der Lehrkräftebildung aus dem Schulkontext und der bildungspolitischen Administration neu zusammenarbeiten lässt.

Technisch<sup>39</sup> betrachtet, ist die digitale 2D-Welt-FAKTUR eine auf der Open-Source-Software workadventure basierende Online-Plattform mit

37 Der Titel unseres Workshops auf der Bilanzierungstagung des Projekts *ProPraxis* an der Philipps-Universität Marburg mit dem Titel »Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung? Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung« vom 30. Juni bis 1. Juli 2023, der diesem Text zugrunde liegt, lautete: »Querschnittsthemen bildungstheoretisch denken! Sputnik, Bällebad und Agora in der 2D-Welt Werkstatt Lehrkunst«.

38 Außeruniversitäre Akteure begründeten ihre Beteiligung damit, die Zeit für ein Remote-Format finden zu können, und mit ihrem Interesse an der gemeinsamen neuen digitalen Institutionenentwicklung – eine solche fehle aktuell zur wirksamen Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung.

39 In technischen Belangen entwickelten und erprobten wir die digitale 2D-Welt-FAK-



gestalteten virtuellen Räumen und Funktionen zu Video-Chat- und Peer-to-Peer-Kommunikation zwischen steuerbaren, selbst erstellten Avataren, mit denen Personen die digitale Welt betreten. Die zweidimensionale Darstellung erinnert an Pac-Man-Videospiele. Formelle und informelle Interaktionen sowie ein immersives Erlebnis sind möglich. Die digitale 2D-Welt-FAKTUR besitzt differente Kartenbereiche, die Studierende und die weiteren an FAKTUR beteiligten Akteure facettenreich, zum Teil auf konträre Art, adressieren.

Jene Kartenbereiche, die Studierende eher funktional zur Information, »Wissensanreicherung« und Kommunikation adressieren, bedienen ihre Erwartungshaltung an ein Studium zwar, leisten allerdings keinen Beitrag dazu, dass vorwissenschaftliche Einstellungen und habituelle Praktiken in Bearbeitung gebracht werden können und ein differenziertes Weltbild im Hinblick auf das komplexe Handlungsfeld Schule ausgebildet werden kann. Einen Beitrag dazu leistet hingegen das komplexe Zusammenspiel der Fallstudien mit Repräsentationen, wie Sputnik<sup>40</sup> und Agora<sup>41</sup> innerhalb der pädagogisch-lebendig gestalteten Bereiche der 2D-Welt-FAKTUR, die zuweilen die Erwartungshaltungen der Studierenden an ihr Studium irritieren, z. B. angesichts des Bällebads,<sup>42</sup> und dazu beitragen, dass

---

TUR im engen Austausch gemeinsam mit den IT-Unternehmen fnordkollektiv GmbH (Siegen-Wittgenstein) und infra.run Service GmbH (Berlin) sowie dem eingetragenen Verein cyber4EDU (Berlin). Der Verein basiert auf der gleichnamigen Initiative cyber4EDU, die Ende des Jahres 2019 während des 36. Chaos Communication Congress (36C3) in Leipzig gegründet worden war. Initiator:innen von cyber4EDU sind Mitglieder des Chaos Computer Club (CCC), Mitglieder des e. V. »Free Software Foundation Europe« (fsfe), Aktive der Initiative »Chaos macht Schule« verschiedener Erfahrungsaustauschkreise des CCC, Aktivist:innen, Pädagog:innen und Eltern.

- 40 Repräsentation zu Implikationen des sog. »Sputnikschocks« als Beginn der Bildungsexpansion in der BRD und möglicher neuer Transformationen angesichts des ersten Corona-Impfstoffs auf die Lehrkräfte-Profession und Lehr-Lern-Settings.
- 41 Repräsentation zu Implikationen der Verfasstheit von Öffentlichkeit damals und heute auf die Lehrkräfte-Profession und Lehr-Lern-Settings.
- 42 Repräsentation zu Implikationen neuer Formen von Arbeit, wie neuer Arbeitsplatzbedingungen (im Studium), die Kreativität womöglich eher funktional und der Fantasie entleert nutzbar machen, sowie jener, die eher Fantasie, Entspannung und Lebendigkeit adressieren. Zudem Implikation domänenspezifisch als neue Arbeits-schneidung im Hinblick auf den Zusammenhang von Konsum und Kinderbetreuung, z. B. bei IKEA.

Studierende kulturelles Kapital akkumulieren und mithin pädagogische Professionalität entwickeln können.

Angesichts der veränderten Bedingungen der Reproduktion von Lehrkräften, ins. eingedenk latenter narzisstisch-autoritärer Einstellungen als aktueller Ausdruck des Sozialcharakters,<sup>43</sup> ist die Phänomenologie der Lehrkunst dynamischer zu gestalten, als dies bisher erforderlich war. Dazu tragen vornehmlich die bildungstheoretisch im Sinn einer anthropologischen Mitgift<sup>44</sup> gedachten ästhetischen Zugänge im Lehr-Lern-Modell von FAKTUR bei. Als Ergänzung der Präsenzlehre (über die Projektzeit hinausreichend) entspricht die digitale 2D-Welt besonders den lebensweltlichen Veränderungen der Studierenden, die zunehmend intermedial vermittelte Selbst- und Weltverhältnisse tangieren.<sup>45</sup> Die digitale 2D-Welt ermöglicht es den Studierenden, das Denken in Repräsentationen zu schulen; dabei beweist sie Qualitäten, die Präsenzlehre allein genommen nicht vorhalten kann.

Ein so entstandenes Modell von Lehre ermöglicht es im Besonderen, das Allgemeine zu vermitteln und vice versa. Dies geschieht nicht im Modus einer Abbilddidaktik, sondern nach den Logiken der Lehrkunst im Sinne des Werkstattprinzips nach Buchmann.<sup>46</sup> Diese Logiken bleiben trotz der veränderten Bedingungen der Reproduktion von Lehrkräften gleich, ihre Phänomenologie muss sich allerdings im Rahmen von Vermittlungssettings angesichts der latenten narzisstisch-autoritären Einstellungen viel dynamischer anpassen, als es bisher der Fall war. Dazu haben insbesondere die ästhetischen Zugänge, die bildungstheoretisch gedacht als anthropo-

43 Fromm, Furcht.

44 Vgl. Fuchs, Max. *Subjektivität heute. Transformationen der Gesellschaft und des Subjekts*. München, 2014, S. 218.

45 Vgl. Gimbel, Katharina. (Zer-)Denken: Bauhaus-Pädagogik in Gegenwart digitaler Transformationen. In: Anne Röhl et al. (Hg.). *Bauhaus-Paradigmen. Künste, Design und Pädagogik*. Berlin, Boston, 2021, S. 411–421.

46 Buchmann, Ulrike. Das Bauhaus – eine Inspiration für die berufliche Bildung?! Oder: über den Blick zurück in die digitale Zukunft? In Anne Röhl et al. (Hg.). *Bauhaus-Paradigmen. Künste, Design und Pädagogik*. Berlin, Boston, 2021, S. 355–366, hier S. 364f.

logische Mitgift<sup>47</sup> konstitutiv für das spezifische Vermittlungssetting in FAKTUR fruchtbar gemacht wurden, beigetragen.

Beispielsweise tragen Repräsentationen mit ästhetischen Zugängen im Rahmen der Fallstudie »Wahrnehmung« dazu bei, dass Studierende ihre zunächst weitgehend automatisierte Wahrnehmung (distinkt durch Sozialisierung) zugunsten des pädagogischen Blicks – gemäß erziehungswissenschaftlich rückvermittelter Wahrnehmung – reflektieren können. Das Potenzial des Ästhetischen zur Verdeutlichung von und ggf. zur Schaffung von Distanz zu (vermeintlich) unmittelbaren Erfahrungen ist angesichts der Macht des Faktischen für einen erheblichen Teil der Studierenden, die bereits einer Erwerbsarbeit in einer Schule nachgehen, notwendig, um Bildungsprozesse überhaupt initiieren zu können. Im Rahmen des Lehr-Lern-Modells-FAKTUR wurden daher Repräsentationen mit ästhetischen Zugängen fruchtbar eingebunden. Sie vermögen insbesondere die identifizierte Starrheit im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln (latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen) in eine lebendiger strukturierte Kultur zu überführen.

Das Modell des spezifischen Vermittlungssettings FAKTUR antizipiert Abwehr und Regression der Studierenden bezogen auf die ausgewählten Repräsentationen bzw. Inhalte. Insofern beinhaltet es Moratorien. Modelle von Lehre sind stets zu prüfen und dynamisch – lebendig – weiterzuentwickeln. Im Rahmen der Lehrkräftebildung sollen sie es ermöglichen, dass Studierende dazu befähigt werden, in ihrem zukünftigen Handlungsfeld Schule professionelle Vermittlungssettings für Schüler:innen zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Abwehr und Regression sind dabei kein womöglich durch vermeintlich bessere Unterrichtsplanung oder gar Classroom Management zu überwindendes Übel, sondern in Denkart der Subjekt-Objekt-Vermittlung stets Seismograph für die Notwendigkeit, das pädagogische Setting zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten. Diesen Zusammenhang sowohl kognitiv als auch emotional zu verarbeiten, um der Abwehr und Regression im pädagogischen Handeln innerhalb pädagogischer Situationen standhalten zu können, ist angesichts latenter narzisstisch-autoritärer Einstellungen herausfordernd und ggf. unmöglich, mit allen absehbaren individuellen Folgen (z. B. Erschöpfungsdepressionen)

47 Fuchs, Subjektivität heute, S. 218.

und jenen für das Handlungsfeld Schule (Un-/Semiprofessionalität, Aufstieg von Lehrkräften). Darin zeigt sich pointiert die brisante Notwendigkeit, latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen in der universitären Lehrkräftebildung in Bearbeitung zu bringen, damit sie im Handlungsfeld Schule professionsbezogenes Handeln nicht be- bzw. verhindern und nicht zur Reproduktion von bildungsfeindlichen und demokratiegefährdenden Einstellungen beitragen.

Aus all dem ergeben sich folgende Impulse für die Lehrkräftebildung und das Handlungsfeld Schule:

- Es gilt, weiterzuforschen an latenten narzisstisch-autoritären Einstellungen, denn Lehrende und Lernende »nehmen sich immer mit« in universitären und schulischen Vermittlungssettings.
- Es gilt, weiterzuforschen an ästhetischen Zugängen, die sich besonders eignen, um latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen in Bearbeitung bringen zu können.
- Bildungspolitik sollte die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse bei Entscheidungen zur Steuerung der Lehrkräftebildung – aktuell insbesondere bei Fragen des Quereinstiegs – berücksichtigen (neue Formen wissenschaftlicher Politikberatung).
- Latente narzisstisch-autoritäre Einstellungen sind eine anhaltende Bedrohung für die Demokratie, ihre Bearbeitung bedarf einer gesamtgesellschaftlichen Anstrengung.

#### Literaturverzeichnis

- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver. Gekränkte Freiheit – Aspekte des liberalen Autoritarismus. 3. Aufl., Berlin, 2022.
- Bourdieu, Pierre. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M., 1982.
- Breuer, Jan. Subjektbildung im Kontext von Digitalisierung. Siegen, 2023.
- Breuer, Jan/Buchmann, Ulrike. The Necessity of a Professional Mediation in Educational Settings. In: Revista Educação em Perspectiva, Direito a Educação: Diferentes Perspectivas 8 (3), 2017, S. 414–425, <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6962/2819> [31.07.2024].

- Buchmann, Ulrike. Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne – Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 100 (1), 2004, S. 43–64.
- Buchmann, Ulrike. Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hg.). Weiterentwicklung von Berufen. Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld, 2014, S. 199–213.
- Buchmann, Ulrike. Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In: Rolf Arnold et al. (Hg.). Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, 2020, S. 137–149.
- Buchmann, Ulrike. Das Bauhaus – eine Inspiration für die berufliche Bildung?! Oder: über den Blick zurück in die digitale Zukunft? In Anne Röhl et al. (Hg.). Bauhaus-Paradigmen. Künste, Design und Pädagogik. Berlin, Boston, 2021, S. 355–366.
- Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard. Curriculum Research and Development. In: Felix Rauner (Hg.). Handbook of Technical Vocational Education and Training Research. Heidelberg, 2009, S. 511–517.
- Buchmann, Ulrike/Köhler, Sonja. Mentoring – Zum neuen Geist des rationalen Lernens. In: Volker Stein et al. (Hg.). Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Rekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens. Opladen, Berlin, Toronto, 2017, S. 37–46.
- Decker, Oliver. Narzisstische Plombe und sekundärer Autoritarismus. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.). Rechtsextremismus der Mitte und sekundäre Autoritarismus. Gießen, 2015, S. 21–33.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.). Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus-Studie. Gießen, 2020.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.). Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychologische Gegenwartsdiagnose. Gießen, 2013.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.). Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus. Gießen, 2015.
- Decker, Oliver/Türcke, Christoph (Hg.). Autoritarismus. Kritische Theorie und psychoanalytische Praxis. Gießen, 2019.

- Deppe, Frank. Autoritärer Kapitalismus – Demokratie auf dem Prüfstand. Hamburg, 2013.
- FAKTUR Forschungsgruppe. Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Ergebnisbericht FAKTUR 2020. 2021, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-\\_01ja2032.html?nn=297658&cms\\_projectView=Ergebnisse](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-_01ja2032.html?nn=297658&cms_projectView=Ergebnisse) [05.07.2024].
- FAKTUR Forschungsgruppe. Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Ergebnisbericht FAKTUR 2021. 2022, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-\\_01ja2032.html?nn=297658&cms\\_projectView=Ergebnisse](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-_01ja2032.html?nn=297658&cms_projectView=Ergebnisse) [05.07.2024].
- FAKTUR Forschungsgruppe. Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Ergebnisbericht FAKTUR 2022. 2023, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-\\_01ja2032.html?nn=297658&cms\\_projectView=Ergebnisse](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-_01ja2032.html?nn=297658&cms_projectView=Ergebnisse) [05.07.2024].
- FAKTUR Forschungsgruppe. Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Abschlussbericht FAKTUR 2023. 2024, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-\\_01ja2032.html?nn=297658&cms\\_projectView=Ergebnisse](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/manufaktur-lehrerbildung-berufskolleg-faktur-_01ja2032.html?nn=297658&cms_projectView=Ergebnisse) [05.07.2024].
- Fromm, Erich. Die Furcht vor der Freiheit. 6., unver. Aufl., Frankfurt a. M., 1973.
- Fuchs, Max. Subjektivität heute. Transformationen der Gesellschaft und des Subjekts. München, 2014.
- Gimbel, Katharina. (Zer-)Denken: Bauhaus-Pädagogik in Gegenwart digitaler Transformationen. In: Anne Röhl et al. (Hg.). Bauhaus-Paradigmen. Künste, Design und Pädagogik. Berlin, Boston, 2021, S. 411–421.
- Gimbel, Katharina et al. Der narzisstisch-autoritäre Sozialcharakter als spezifische Herausforderung in der Lehrkräftebildung – ein Risiko für die Demokratie? In: Online Newsletter – BMBF Dezember 2023, Qualitätsoffensive Lehrerbildung, [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/nl\\_5\\_2023\\_4\\_faktur.html?nn=325498](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_5_2023_4_faktur.html?nn=325498) [21.07.2024].

- Gruschka, Andreas (Hg.). Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, 4.–6. Juli 2003 an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Wetzlar, 2004.
- Gruschka, Andreas (Hg.). Fotografische Erkundungen zur Pädagogik. Wetzlar, 2005.
- Gruschka, Andreas. Lehren. Stuttgart, 2014.
- Habermas, Jürgen. Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M., 1996.
- Habermas, Jürgen. Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. Frankfurt a. M., 1997.
- Habermas, Jürgen. Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin, 2022.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Phänomenologie des Geistes. Berlin, Boston, 2022.
- Helsper, Werner. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger (Hg.). Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6., überarb. Aufl., Wiesbaden, 2004, S. 15–34.
- Holkamp, Klaus. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., 1995.
- Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike. Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: Günter Pätzold, Felix Rauner (Hg.). Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW-Beiheft 19, 2006, S. 29–39.
- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard. Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt a. M., 2004.
- Luhmann, Niklas. Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Köln et al., 1995.
- Oevermann, Ulrich. »Get Closer« – Bildanalyse mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik am Beispiel einer Google Earth-Werbung. In: Klaus Krammer (Hg.). Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren, 2014, S. 38–76.
- Parsons, Talcott. Social systems and the evolution of action theory. 2. Aufl., New York, 1977.

- Reckwitz, Andreas. Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 5. Aufl., Berlin, 2018.
- Schaupp, Simon. Technopolitik von unten. Algorithmische Arbeitssteuerung und kybernetische Proletarisierung. Berlin, 2021.
- Schuler, Julia/Schießler, Clara/Decker, Oliver. Das autoritäre Syndrom – Wiederkehr des Verdrängten? In: Jahrbuch der Psychoanalyse 83, 2021, S. 79–103.
- Simons, Helen. Case Study Research in Practice. London, 2009.
- Staab, Philipp. Digitalisierter Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Frankfurt a. M., 2019.
- Ulrich, Wolfgang/Kohout, Annekathrin (Hg.). Digitale Bildkulturen. Berlin, 2020–2024.
- Wagenschein, Martin. Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. 2 Bde., Stuttgart, 1965/1970.
- Ziege, Eva-Maria (Hg.). Theodor W. Adorno. Bemerkungen zu ›The Authoritarian Personality‹ und weitere Texte. 2. Aufl., Berlin, 2020.
- Zinnecker, Jürgen. Der heimliche Lehrplan. Weinheim, Basel, 1975.





## Ausblick: ... ein Marburg-Modul auch für das Lehramtsstudium?

### Von den Querschnittsthemen zur Transversallehre

Marcell Saß

Der vorliegende Sammelband wie auch die (Marburger) Ergebnisse der beiden Förderphasen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* seit 2015 und der vertiefte Austausch mit Kolleg:innen in der Lehrkräftebildung in den letzten Jahren zeigen eindrücklich: Die Lehrkräftebildung hat bei der Frage einer gewünschten und geforderten Implementierung von Querschnittsthemen, d. h. dem Versprechen, im Querschnitt und multidisziplinär große gesellschaftliche Herausforderungen besser bearbeiten zu können, vielfältige Spannungen zu bearbeiten. Zuvorderst geht es hier um die wissenschaftstheoretische und -politische Bestimmung der Universität als Ort wissenschaftlicher Diskurse im Kontrast zu den Anforderungen am Lernort Schule. Bei der Debatte um Querschnittsthemen begegnen uns Spannungsfelder auf recht unterschiedlichen Ebenen.

Da eine trennscharfe Terminologie nicht zur Hand ist, scheint der Weg über eine Rahmung von Querschnittsthemen als »große gesellschaftliche Herausforderungen« aussichtsreicher. Dadurch lässt sich flexibel und aktuell auf die letztlich doch eher kontingente und arbiträre Identifizierung von Einzelthemen reagieren. Mit der vor wenigen Jahren abgeschlossenen Neuordnung sämtlicher Marburger B.A.-Studiengänge hat die Universität eine überfachliche Rahmung fachlicher Studiengänge bzw. eine interdisziplinäre Erweiterung disziplinärer Perspektiven vorgenommen. Dabei wurde im Projekt der »*Marburg Skills*« nun der Erwerb von Future Skills, d. h. die

Bearbeitung ausgewählter Querschnittsthemen für alle Studierenden, verpflichtend gemacht. Ein Beispiel auf Modulebene ist das sechs Leistungspunkte umfassende *Marburg Modul*, das auf die fachliche Bearbeitung exemplarischer gesellschaftlicher Herausforderungen zielt, ohne vorab bereits Themen eindeutig festzulegen:

Im Marburg Modul bearbeiten Studierende und Lehrende unterschiedlicher Disziplinen gemeinsam aktuelle Themen von gesellschaftlicher Relevanz, die einen inter- bzw. transdisziplinären Zugriff benötigen, wie beispielsweise Fragen zum Klimaschutz, der gesellschaftlichen Teilhabe oder der Lebensqualität. Das Marburg Modul findet in Form eines Projektseminars statt, Projektvorschläge können sowohl von Studierenden als auch Lehrenden eingereicht werden. Aus einer Projektidee wird zunächst eine Projektankündigung formuliert. Anhand dieser können sich Interessierte bereits online im Ilias Kurs Marburg Modul informieren und sich bei der Auftaktveranstaltung (Projektmarkt) zu Beginn des Wintersemesters einem Projekt zuordnen. Nachdem sich die Interessierten zu Projektgruppen zusammengefunden haben, bearbeiten sie die Projekte gemeinsam. Zwischenergebnisse werden im Januar mit anderen Projektgruppen diskutiert (Kolloquium) und die Ergebnisse am Ende des Wintersemesters öffentlich vorgestellt (Symposium). Fertigkeiten zur Unterstützung der Projektarbeit können sich die Studierenden über (digitale) Selbstlerneinheiten nach Bedarf aneignen. Mit dem Marburg Modul können 6 LP erworben und in die Bereiche MarSkills und/oder Interdisziplinarität in die Bachelorstudiengänge nach neuer Studienstruktur eingebracht werden. Darüber hinaus kann das Marburg Modul als Importmodul belegt werden. Als Leistungsnachweis wird ein Portfolio erstellt, das den Projektplan, das Projektergebnis und die Reflexion der Projektarbeit umfasst.<sup>1</sup>

---

1 <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/marskills/marburg-modul> [01.08.2024].

Mit dem Marburg Modul liegt ein erster, bereits evaluierter Vorschlag vor, die Spannung zwischen politisch festgelegten, (scheinbar) nötigen Themen und denen, die eine profunde gesellschaftliche Analyse nahezu legen scheint, nicht zugunsten eines starren Kanons von Themen aufzulösen, sondern partizipativ fachliche Expertisen einzelner Fächer interdisziplinär zusammenzubringen.

Für die Lehrkräftebildung sehen wir hier Anregungspotenzial, das den bisherigen Diskurs zu Querschnittsthemen befördern könnte. So steht die Leitidee der Fachlichkeit in einzelnen, voneinander in ihrer Epistemik zu unterscheidenden, Schulfächern bisweilen nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch in Spannung zur Forderung, bestimmte Themen im Querschnitt der Fächer verbindlich zu machen. Damit sind an der Universität nicht nur fachliche, sondern auch organisatorische Fragen verbunden, oftmals sogar handfeste Ressourcenfragen: Zuständigkeiten und die Verteilung von Mitteln überlagern dann inhaltliche Klärungsprozesse. In den vergangenen Jahren haben wir etwa versucht, lediglich den Studienteil der Bildungswissenschaften (vormals: EGL) im Wahlbereich zu überarbeiten und hier, recht überschaubar, Querschnittsthemen wie Digitalität, BNE, Inklusion, Demokratiebildung u. a. abzubilden. Dass dies gescheitert ist, lag – neben der Komplexität der Kapazitätsrechnungen über verschiedene Lehreinheiten und Fachbereiche hinweg – auch daran, wie beharrlich die beteiligten Lehreinheiten ihre gewohnten Logiken und Deutungsmachtansprüche erhalten sehen wollten. Change Management im curricularen Bereich, das auf eine grundlegende Transformation des Studiums hin zu mehr »Querschnitt« abzielt, muss also von Anfang an nicht nur inhaltlich und partizipativ, sondern stets komplementär dazu auch mit Blick auf Ressourcen und Zuständigkeiten erfolgen.

In Marburg nutzen wir die geschilderten Entwicklungen als Chance, Studierenden ein breites fachliches *und* überfachliches Angebot zu machen, das sie befähigt, gesellschaftliche Herausforderungen in der Schule konstruktiv, kollaborativ und innovativ zu bearbeiten. Wir möchten dazu beitragen, dass Studierende im Lehramtsstudium die Fähigkeit entwickeln, das eigene, durch fachliche Logiken bestimmte Selbst-Welt-Verhältnis reflexiv zu bearbeiten; dabei geht es zunächst und zuvorderst darum, die Differenzen bzw. Kontingenzen eigener Modi der Weltbegegnung handhaben

zu können. Das meint für uns *Fachlichkeit*, nämlich eine professionelle Handhabung fachlicher Gegenstände und deren Erprobung und Reflexion in schulischer Praxis. Hinzu treten – notwendigerweise – Querschnittsthemen im Sinne der inter- und transdisziplinären Bearbeitung von sehr unterschiedlichen Herausforderungen gegenwärtiger (und zukünftiger) Gesellschaften. Damit dies – ebenso wie die bereits erfolgte Profilbildung der Marburger Lehrkräftebildung im Bereich von Fachlichkeit – künftig gelingt, entwickeln wir die Lehrkräftebildung weiter im Sinne eines »*Transversal Teaching*«:

Dank der Förderung der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* (StIL) erweitern wir die Marburger Lehrkräftebildung um die inter- und transdisziplinäre Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen als Transversalthemen. Der Begriff *transversal* drückt, in Aufnahme internationaler Diskurse, letztlich besser aus, dass es um die flexible und fluide Form einer Disziplinen überschreitenden Lehre gehen muss. Es geht um den Erwerb von Transversalkompetenzen. Wir wollen Studierende ermutigen, als fachlich kompetente »Bildungsagent:innen« im Zusammenspiel mit anderen Fächern kollaborativ zu arbeiten, im Team zu unterrichten und die je eigenen fachlichen Modi der Welterklärung produktiv zur Bearbeitung von Themen zu nutzen – eben transversal, an großen gesellschaftlichen Herausforderungen orientiert zu lehren. Das Studium von zwei Einzelfächern, zu denen die Bildungswissenschaften mit ihrer Fächervielfalt additiv hinzutreten, wird insofern modifiziert, als mit den Transversalthemen das Studium stärker auf die gesellschaftlichen Anforderungen an die schulische Praxis ausgerichtet wird. »Transversal Teaching« führt zu Transversalkompetenzen (als Future Skills). Curricular nehmen wir auf Modulebene das Marburg Modul zum Vorbild und entwickeln ein »Marburg Modul Lehramt«. Die das Praxissemester (PraxisLab) beschließende Abschlussveranstaltung wird neu an Transversalthemen ausgerichtet (Transversal Praxis Lab). Und in einem Transversal Teaching Forum als fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Perspektiven integrierendem »third space« wird die mit diesem Sammelband angestoßene Profilierung von Transversalthemen weiter diskutiert und weiterentwickelt – lokal, regional und international.

## Autorenverzeichnis

**Ulrike Buchmann**, Prof. Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Siegen. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Curriculumtheorie und berufsbildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung, Curriculumentwicklung im Spannungsfeld von Technik und Bildung, Berufsbildungspolitik und Lehrerbildung, Berufsbildungsforschung unter Bezugnahme auf die regulative Idee Inklusion, Bauhaus-Pädagogik neu denken.

Kontakt: [ulrike.buchmann@uni-siegen.de](mailto:ulrike.buchmann@uni-siegen.de)

**Paula Marie Damm**, Studentische Hilfskraft am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität-Marburg.

Kontakt: [dampmp@students.uni-marburg.de](mailto:dampmp@students.uni-marburg.de)

**Hanna Fischer**, Prof. Dr., Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik der Universität Rostock. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatische Variation im Deutschen; Sprachvariation, Sprachgeschichte, Mehrsprachigkeit als Themen im Deutschunterricht.

Kontakt: [h.fischer@uni-rostock.de](mailto:h.fischer@uni-rostock.de)

**Katharina Gimbel**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Siegen. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transdisziplinäre Curriculumforschung aus der Perspektive kritischer Erziehungswissenschaft für verschiedene Zielgruppen, Ungleichheitsforschung bei gesellschaftlich bedingter

Benachteiligung, Einstellungsforschung bezogen auf autoritäre Dynamiken im Bildungswesen, Neue Wege von Wissenschaft und Zivilgesellschaft, Ästhetische/Kulturelle Bildung: Repräsentationen neu denken, z. B. angesichts »digitaler Lernorte und Subjektbildung«.

Kontakt: gimbel@erz-wiss.uni-siegen.de

**Peter große Prues**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, der Universität Osnabrück. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, Querschnittsaufgaben des Lehrerberufs, Einstellungsforschung/teacher beliefs.

Kontakt: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de

**Meike Hartmann**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Bewegungs- und Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität-Marburg. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Bewegungsforschung, Aufgaben- und Aktivierungsforschung, Professionalisierung von Sportlehrkräften, (sexualisierte) Gewalt in sportiven Vermittlungskontexten, Qualitative Sozialforschung. Kontakt: meike.hartmann@uni-marburg.de

**Daria Hejwosz-Gromkowska**, Prof. Dr., Professorin am Lehrstuhl für Bildungssoziologie an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznan, Polen. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sociology of education, comparative education, social changes in higher education and citizenship education, problems of citizenship and national identity in textbooks.

Kontakt: dhejwosz@amu.edu.pl

**Manuel Hermes**, Dr., Referent für Studienorganisation und Projektkoordinator für das Projekt *PraxisFlex* am Zentrum für Lehrkräftebildung der Philipps-Universität Marburg. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie/-philosophie, historische Bildungsforschung, Lehrkräftebildung.

Kontakt: manuel-hermes@gmx.de

**Dobrochna Hildebrandt-Wypych**, assoz. Prof. Dr., assoziierte Professorin am Labor für vergleichende Pädagogik der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznan, Polen. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sociology of education and comparative education, citizenship education, national identity, the hidden curriculum in textbooks.

Kontakt: [dhild@amu.edu.pl](mailto:dhild@amu.edu.pl)

**Rainer Kaenders**, Prof. Dr., Professor für Mathematik und ihre Didaktik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Stoffdidaktik, Genetische Methode im Mathematikunterricht, Interessengruppen an Mathematikunterricht, Kollaborative Interventionsforschung, Begabungsförderung.

Kontakt: [r.kaenders@uni-bonn.de](mailto:r.kaenders@uni-bonn.de)

**Helge Kminek**, Dr., Senior Scientist an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung; Kritische Theorie der Pädagogik und Gesellschaft; Philosophiedidaktik; Wissenschaftstheorie; Professionalisierungstheorie.

Kontakt: [Helge.Kminek@aau.at](mailto:Helge.Kminek@aau.at)

**Mareike Krause**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft des Institut für Germanistik der Universität Rostock. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatische Variation im Deutschen; Sprachvariation, Sprachgeschichte und Mehrsprachigkeit als Themen im Deutschunterricht.

Kontakt: [mar.krause@uni-rostock.de](mailto:mar.krause@uni-rostock.de)

**Asja Lengler**, Referentin für Hochschulkooperation bei der Schunk Group und Lehrbeauftragte an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen, zuvor Projektkoordination »ProPraxis« an der Philipps-Universität-Marburg. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschulentwicklung, strategische Kompetenzerweiterung.

Kontakt: [Asja.Lengler@gmx.de](mailto:Asja.Lengler@gmx.de)



**Daniel Losch**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bergischen Universität Wuppertal. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: informatische Bildung in der Lehrkräftebildung, Darstellung in informatischen Bildungsprozessen, informatische Literalität.

Kontakt: [daniel@losch.contact](mailto:daniel@losch.contact)

**Nina Meister**, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Fachkulturforschung an der Philipps-Universität Marburg. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professionalisierungsforschung, Unterrichts- und Schulforschung, Kulturelle Bildung.

Kontakt: [nina.meister@uni-marburg.de](mailto:nina.meister@uni-marburg.de)

**Gordon S. Mikoski**, assoz. Prof. Dr., assoziierter Professor für Christian Education am Princeton Theological Seminary, USA. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Christian Education, practical theology, theology and digital media, theology and innovation.

Kontakt: [gordon.mikoski@ptsem.edu](mailto:gordon.mikoski@ptsem.edu)

**Marcell Saß**, Prof. Dr., Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Aktuelle Arbeit- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis religiöser Bildung, Religion – Medien – Digitalität, Religion – Macht – Bildung, (neue) liberale Religionspädagogik.

Kontakt: [m.sass@uni-marburg.de](mailto:m.sass@uni-marburg.de)

**Ysette Weiss**, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Mathematik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Mathematikunterrichts: Geometrieunterricht des 19. Jahrhunderts und Neue Mathematik in West und Ost sowie Internationalisierung versus Globalisierung, konstruktive kritische Reflexion der Nutzung von Lernvideos, Tätigkeitstheorie, Begabungsförderung.

Kontakt: [yweiss@uni-mainz.de](mailto:yweiss@uni-mainz.de)

**Sebastian Wendland**, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Didaktik der visuellen Kommunikation und im Start-up Center der Bergischen Universität Wuppertal. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Design Thinking in der beruflichen Lehrkräftebildung, Design Thinking im Kontext von Problemstellungen im Bildungswesen und zur Schulentwicklung, Didaktik der beruflichen Fachrichtung Medien-design & Designtechnik, OER-Konzeption.

Kontakt: [wendland@uni-wuppertal.de](mailto:wendland@uni-wuppertal.de)

**Ella Wissenbach**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft des Instituts für Germanistik der Universität Rostock. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gram-matische Variation im Deutschen; Sprachvariation, Sprachgeschichte und Mehrsprachigkeit als Themen im Deutschunterricht.

Kontakt: [ella.wissenbach@uni-rostock.de](mailto:ella.wissenbach@uni-rostock.de)

