

Heft 7 | 2021
Schule und Normativität
Kompetenzen gelingender Lebensführung
in Lehrer:innenbildung und Schule

Herausgegeben von
Angela Häußler, Michael Haus
und Alexander Wohnig

heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien
zur Lehrerbildung

heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung
Jahrgang 4 | 2021

Editors

Petra Deger, Michael Haus

Assistant Editor

Corinna Assmann, Bernd Hirsch (verantwortlich)

Editorial Board

Tobias Dörfler, Sebastian Mahner, Jörg Peltzer, Stefanie Samida,
Christiane Wienand, Alexander Wohnig



**UNIVERSITÄT
HEIDELBERG**
ZUKUNFT
SEIT 1386

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht.
Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten von HEIDELBERG UNIVERSITY PUBLISHING <https://heiup.uni-heidelberg.de> dauerhaft frei verfügbar (open access).
doi: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7>

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasserinnen und Verfassern.

ISBN 978-3-96822-116-8 (Print)

ISBN 978-3-96822-115-1 (PDF)

ISSN 2569-8524 (Print)

eISSN 2626-983X

Die Heidelberg School of Education ist eine gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg und wird über das Projekt heiEDUCATION 2.1 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Inhalt

Editorial	5
Redaktioneller Hinweis	9
Lotte Rose, Rhea Seehaus und Tina Gillenberg Schulverpflegung zwischen gesundheitserzieherischer Programmatik und der Subversion des Alltags	11
Johanna Weselek Globales Lernen im außerschulischen Bildungsbereich <i>Marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen von Jugendlichen</i>	33
Bernd Overwien Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen	57
Alexander Wohnig Ungleichheit und politische Bildung <i>Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit</i>	73
Matthias Heil Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts <i>Implikationen für die Lehrer:innenbildung</i>	97

FORUM

- Friederike Wolf und Hannes Helmut Nepper** 121
Wie hält man ein Haus im Winter warm und im Sommer kühl?
*Explorative Erfassung vorunterrichtlicher Vorstellungen
zum Themenbereich Bauen und Wohnen*
- Rico Dumcke, Claas Wegner und Niels Rahe-Meyer** 143
Die Implementierung von Reanimationsunterricht
*Eine Befragung von Biologielehrkräften zu Einflussfaktoren
und Gelingensbedingungen*

Editorial

Schule und Normativität: Kompetenzen gelingender Lebensführung in Lehrer:innenbildung und Schule

Mit der Ganztagschulentwicklung wird Schule in zunehmendem Maße ein Lern- und Lebensort (Bleckmann, Durdel 2011), der Schüler:innen auch Grundlagen für eine gelingende und normativ gehaltvolle Lebensführung vermitteln soll (KMK 2013). Aus der Perspektive verschiedener Disziplinen analysiert das vorliegende Themenheft normative Erwartungen im Kontext des Bildungsauftrags von Schulen. Insbesondere fragen sie danach, inwiefern diese Erwartungen in wirkmächtige Diskurse zu Lehrer:innenbildung und Schule eingebettet sind, inwiefern sie zu einer Praxis der Herausbildung von Kompetenzen zu einer gelingenden Lebensführung von Schüler:innen werden können und schließlich aber auch, inwiefern sie als problematisch zu betrachten sind. Die versammelten Beiträge bewegen sich in der Diskussion dieser Fragen an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.¹

Drei spezifische normative Erwartungen rücken dabei genauer in den Blick:

- 1) ‚verantwortliches‘ gesundheitsbezogenes Verhalten,
- 2) nachhaltige‘ und ‚bewusste‘ Entscheidungen als Verbraucher:innen (Bildung für nachhaltige Entwicklung),
- 3) ‚soziale‘ Verantwortung (soziale Aktivierung) und ‚aktives‘ Engagement für gesellschaftliche Belange (politische Aktivierung) auf Schüler:innen-Seite in Verbindung mit Rollenerwartungen auf Seiten von Lehrpersonal mit Blick auf politische Selbstpositionierung bzw. Neutralitätserwartung als Anforderungen einer demokratischen (politischen) Bildungspraxis.

Aus diesen Erwartungen und Bildungsansprüchen ergeben sich zum einen spezifische Herausforderungen für die Lehrer:innenbildung und die didaktischen Konzepte zu ihrer Bewältigung. Zum anderen werden besonders entlang der Anspruchslinien Gesundheit, Nachhaltigkeit, Engagement auch die

1 Die Beiträge basieren auf Vorträgen, die im Rahmen einer vom Cluster „Gesellschaft und Gesundheit“ an der Heidelberg School of Education organisierten Ringvorlesung gehalten wurden, sowie einem zusätzlichen Text.

problematischen Seiten dieser Entwicklung thematisierbar. Zu nennen wären etwa eine Überfrachtung von Schule und Schüler:innen mit realistischere unerfüllbaren Erwartungen (Kehren 2016), die expertokratische Engführung von Möglichkeiten in der Ausdeutung zentraler Leitbegriffe wie z.B. ‚Gesundheit‘ (Schlegel-Matthies 2015), die Aushöhlung von Autonomie durch letztlich paternalistische Vorgaben oder die Entkernung politischer Partizipation im Namen einer allseits konsensfähigen Engagementkultur (Eis 2015). Auch der zwischen gesellschaftlichem und sozialwissenschaftlichem Diskurs ‚reisende‘ Begriff der Lebensführung erweist sich als durchaus kritikwürdig, sofern in ihm nämlich „die gesellschaftlichen Bedingungen, die sich größtenteils ‚hinter dem Rücken der Akteure‘ und durchaus als Resultat von strategischem und machtförmigem Handeln herstellen, abgeschattet [bleiben]“ (Brand, Wissen 2017, S. 46). Eine aufgeklärte pädagogische und didaktische Praxis muss diese tendenziell abgeschotteten Bereiche und die strukturellen Bedingungen mit in den Blick nehmen. Damit werden im Heft zugleich Herausforderungen für eine fachwissenschaftliche Forschung formuliert, die sich mit zusehends spezialisierten Fragen und Methoden befasst und so den Horizont übergreifender gesellschaftlicher Verhältnisse aus dem Blick zu verlieren droht. Neben den kritisch zu betrachtenden Entwicklungen und Tendenzen in der Trias von Aktivität, Gesundheit und Nachhaltigkeit eröffnen die Beiträge auch Perspektiven für die Lehrer:innenbildung und die schulische wie außerschulische Bildung zum reflektierten und ermächtigenden Umgang mit den damit verbundenen Erwartungen und Anforderungen. Dabei scheint auf, dass gerade außerschulische Bildungsorte Freiräume bieten, die das Potential haben, kritische und irritierende Bildungsprozesse zu initiieren. Die stärkere Thematisierung dieser Orte in allen Phasen der Lehrer:innenbildung wäre daher als umfassender Auftrag an die involvierten Fächer zu formulieren. Die allgemeine Entwicklung verweist jedoch auf eine kritische, mitunter existenzbedrohende Lage von Trägern außerschulischer Bildungsorte.

Themenfeld 1 – ‚verantwortliches‘ gesundheitsbezogenes Verhalten

In der Ganztagschulentwicklung ist die Schulverpflegung zu einem festen Bestandteil des Schulalltags geworden, und das Essen in der Schule wird auch als Lernfeld besonders für die Gesundheitsbildung betrachtet. Lotte Rose, Rhea Seehaus und Tina Gillenberg zeigen in ihrem ethnografischen Beitrag „Schulverpflegung zwischen gesundheitserzieherischer Programmatik und der Subversion des Alltags“, wie sich Gesundheit als normative Leitfigur des Schulessens darstellt und wie sie in der täglichen Praxis wirksam und verhandelt wird. Auf diese Weise werden die pädagogischen Strategien für erwünsch-

tes Essverhalten genauso sichtbar wie der Umgang der Schüler:innen mit diesen institutionellen Verhaltenserwartungen.

Themenfeld 2 – ‚nachhaltige‘ und ‚bewusste‘ Entscheidungen

Johanna Weselek untersucht „Globales Lernen von Jugendlichen im außerschulischen Bildungsbereich“ und setzt dabei Nachhaltigkeit als politisches Leitbild in ein kritisches Verhältnis zu aktuellen Gesellschaftsdiagnosen, wie die der „imperialen Lebensweise“ (Brand, Wissen 2017). Unter Anwendung der Dokumentarischen Methode bei der Auswertung ihrer empirischen Studie analysiert die Autorin Bildungsprozesse des Globalen Lernens in Workshops mit Jugendlichen und arbeitet Orientierungsschemata der Lernenden heraus, denen durch die Stärkung der kritischen Reflexion entgegen gewirkt werden könnte.

Ausgehend von aktuellen Entwicklungen in der Klimathematik und sich dazu formierenden sozialen Bewegungen wie Fridays for Future, rekonstruiert Bernd Overwien die historische Entwicklung der Konzepte „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen“. Diese setzt er in seinem Beitrag in Zusammenhang mit politischer Bildung und skizziert den Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung für den Lernbereich globale Entwicklung. Vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Debatte um Kontroversität und Handlungsorientierung schlägt Overwien Kooperationen von Schulen mit Akteuren der außerschulischen Bildung vor, um politische Handlungsfähigkeit im Bildungskontext zu ermöglichen.

Themenfeld 3 – ‚soziale‘ Verantwortung, ‚aktives‘ Engagement und das vermeintliche Neutralitätsgebot

Alexander Wohnig setzt „Ungleichheit und politische Bildung“ miteinander ins Verhältnis und stellt die Frage, welche Auswirkungen multiple Ungleichheiten auf die Ebene der Ziele politischer Bildung haben. Basierend auf einer empirischen Studie argumentiert der Autor, dass das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Reaktion auf die diagnostizierten Ungleichheiten als Ziel politischer Bildung verstärkt in den Fokus genommen werden müsse. Ausgehend von den Meldeplattformen der ‚Alternative für Deutschland‘, die Schüler:innen und Eltern dazu aufruft, AFD-kritische Lehrer:innen zu denunzieren, untersucht Matthias Heil in einer empirischen Studie die Haltung angehender Lehrkräfte zum Umgang mit eigenen politischen Standpunkten. Auf der Grundlage der so erhobenen Daten konstatiert er eine zunehmende und durchaus nicht unproblematische Entpolitisierung des Lehramts.

Zusammengenommen legen die Beiträge des Themenheftes eine Einsicht nahe: Dass Lehrerbildung und Schule sich verstärkt Fragen der gelingenden Lebensführung widmen, erscheint ebenso unvermeidbar wie es komplexe Implikationen hat und mit Konflikten behaftet ist. Kompetenzen der Lebensführungen können nicht mehr aus unhinterfragten Traditionen abgeleitet werden, sie können aber auch nicht auf vermeintlich wertfreien, politisch neutralen und rein „wissenschaftlichen“ Grundlagen beruhen. Da sich in ihnen die komplexen Zusammenhänge moderner Gesellschaften widerspiegeln müssen, können sie selbst nicht einfache, evidente und allseits konsensfähige Antworten auf komplexe Probleme darstellen. Das macht Debatten zur Zukunft der Lehrer:innenbildung aber nur umso spannender.

Juli 2021

Angela Häußler, Michael Haus und Alexander Wohnig

Literatur

- Bleckmann, Peter und Durdel, Anja (2011). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: P. Bleckmann und A. Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–16
- Brand, Ulrich und Wissen, Markus (2017). Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom
- Eis, Andreas (2015). Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft. In: M. Götz; B. Widmaier und A. Wohnig (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für die politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S.117–138
- Kultusministerkonferenz KMK (2013). Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.9.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf [30.04.2021]
- Kehren, Yvonne (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2015). Gesundheit und Selbstverantwortung – Was kann und was sollte gelehrt werden? In: Haushalt in Bildung und Forschung 4 (2), S. 18–30

Redaktioneller Hinweis

Mit Heft 1/2021 geht eine editorische Neuausrichtung des heiEDUCATION Journal einher: Erschienen bislang Themenhefte und Sammelbände in loser Folge, werden nunmehr thematische Schwerpunkte jedes einzelne Heft charakterisieren. Entsprechend wird Heft 2/2021 Chancen und Grenzen der Verschränkung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in den Blick nehmen und in Heft 1/2022 die Bedeutung von Transkulturalitätskonzepten für die Lehrerbildung diskutiert werden.

Auch künftig wird Raum für qualitativ hochwertige Initiativeeinreichungen sein. Diese Texte, die Fragestellungen jenseits des Themenschwerpunkts adressieren, fassen wir in der Rubrik „Forum“ zusammen. haben wir die Rubrik „Forum“ eingeführt, Schon in der aktuellen Ausgabe können Sie zwei Texte zu Fragestellungen im Bereich der Aufgabe „Unterricht“ finden: Zum analysieren Friederike Wolf und Hannes Helmut Nepper in ihrer explorativ angelegten Studie „Wie hält man ein Haus im Winter warm und im Sommer kühl“ vor- bzw. außerschulische Vorstellungen Heranwachsender zum Thema Bauen und Wohnen; zum anderen werten Rico Dumcke, Claas Wegner und Nils Rahe-Meyer in ihrem Beitrag „Die Implementierung von Reanimationsunterricht“ thematisch einschlägige Erfahrungen und Überzeugungen von Biologielehrkräften aus und diskutieren Implikationen für die zukünftige Vermittlung von Wiederbelebungskennntnissen im schulischen Kontext. Wir freuen uns also weiterhin auf Initiativeeinreichungen zu allen Themen und Fragestellungen im Kontext von Lehrerbildung.

Juli 2021

Petra Deger, Michael Haus, Bernd Hirsch

Schulverpflegung zwischen gesundheits- erzieherischer Programmatik und der Subversion des Alltags

Zusammenfassung. Angesichts der auch hierzulande zunehmend diagnostizierten Fehlernährung der Bevölkerung erscheint Schule als besonders geeignetes Feld für die Gesundheitsförderung junger Menschen; einerseits durch gezielte Bildungsangebote zur Entwicklung von Ernährungswissen und -kompetenzen, andererseits über die Schulverpflegung. Letztere wird als günstiger Ansatzpunkt verstanden, um Verhaltens- und Verhältnisprävention wirksam miteinander verbinden und junge Menschen ‚flächendeckend‘ erreichen zu können: Indem Schülerinnen und Schüler gesundes Essen erhalten, erlernen sie Regeln der gesunden Lebensführung und verinnerlichen diese. Vor dem Hintergrund dieser programmatischen Konstrukte werden im Folgenden Ergebnisse einer ethnografischen Studie vorgestellt. Sie zeichnet nach, wie Gesundheit diskursiv als normative Leitfigur des Schulessens fungiert und wie dieser Anspruch im Praxisalltag wirksam und verhandelt wird. Dabei wird einerseits das institutionelle Bemühen sichtbar, mit dem Schulessen Gesundheitsförderung unmittelbar zu realisieren, andererseits zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler nicht schlicht Objekte institutioneller Anliegen sind, sondern Subjekte, die sich den Raum des Schulessens eigenen Interessen entsprechend aneignen und gestalten.

Schlüsselwörter. Schulverpflegung, Schulmensa, Ethnografie, Gesundheitsprävention, Gesundheit

School Meals between health education and resistance of everyday life

Abstract. Taking into account the diagnosed malnutrition of the population, school seems to be a particularly suitable setting for the health promotion of young people. This includes both targeted educational programs for the development of nutrition-related knowledge and competence and school catering itself. School catering is considered as a favourable starting point since it allows to combine easily behavioural and structural prevention as well as reaching out to young people on a nationwide scale: By receiving healthy food, pupils learn rules for a healthy lifestyle and internalise them. By taking into account these programmatic constructs, I will be presenting the results of an ethnographic study on school meals. I will trace how, on the one hand, health is being drawn up as normative leading model for school meals and on the other, how it is effectively negotiated during the everyday practice of school meals. I will be showing then also how the implementation of health promotion is furthered by the institutions, but also, how the pupils are not simply the objects of institutional concerns but subjects who appropriate the space of school meals following their own interests and shape it accordingly.

Keywords. school catering, school canteen, school meals, ethnography, health care, health

1 Einleitung

Dass sich die deutsche Bevölkerung ungesund ernährt, erweckt seit geraumer Zeit öffentliche Besorgnis. Dieser folgt als diskurslogischer Reflex die Debatte um Maßnahmen zur Förderung eines gesunden Ernährungsverhaltens. Eine prominente Rolle wird dabei der Gemeinschaftsverpflegung junger Menschen in Kita und Schule zugemessen. Doch wie sieht es mit der Gesundheitsförderung beim Essen in Kita und Schule genau aus? Vor dem Hintergrund dieser Frage wird im Folgenden nachgezeichnet, wie Gesundheit als normative Leitfigur des Schulessens firmiert und wie sie im Praxisalltag des Schulessens wirksam und verhandelt wird. Zurückgegriffen wird dabei auf Daten einer ethnografischen Studie zum Schulessen.

Nach der Analyse des Diskurses zur Schulverpflegung und seiner prominenten Gesundheitsfigur (1) werden Befunde der Ethnografie dazu vorgestellt, wie das Leitprogram des gesunden Essens praktisch von Erwachsenen und Kindern,

Jugendlichen ‚be- und umgearbeitet‘ wird (2), um abschließend Paradoxien der Gesundheitsprävention beim Schulessen herauszuarbeiten (3).

2 Schulverpflegung als Beitrag zur Gesundheitsprävention: Ein diskursanalytischer Blick auf ernährungswissenschaftliche und -pädagogische Programmatiken

Angesichts der diagnostizierten Fehlernährung der Bevölkerung erscheint die Schule in besonderer Weise geeignet, zur Gesundheitsförderung junger Menschen beizutragen (u. a. DGE 2011, S. 8-9). Ihr Instrumentarium umfasst neben gezielten Bildungsangeboten zur Entwicklung von Ernährungswissen und -kompetenzen auch die Schulverpflegung selbst. Symptomatisch für konzeptionelle Unschärfen sind dabei die Bezeichnungen dieser Maßnahmen. In der Fachliteratur findet sich sowohl der Begriff „Ernährungsbildung“ (u. a. Heindl 2004; D-A-CH Arbeitsgruppe 2010) als auch der Terminus „Ernährungserziehung“ (u. a. Winkler et al. 2004). Ebenfalls verbreitet ist der synonyme bzw. der gemeinsame Gebrauch beider Begriffe: Ernährungsbildung/-erziehung oder Ernährungserziehung/-bildung. Einiges deutet darauf hin, dass sich der Begriff der Ernährungsbildung mittlerweile diskursiv durchgesetzt hat. Damit vollzieht sich in der Ernährungsprävention ähnliches wie in der Kita-Pädagogik oder Jugendarbeit: der Erziehungsbegriff verschwindet, und der Bildungsbegriff wird zentral (Rose 2011).

Der ‚Abstieg‘ des Begriffs der Ernährungserziehung kommt nicht von ungefähr. Verschiedentlich wird die Abkehr von einer „überholten“ Ernährungserziehung (vgl. Verbraucherzentrale NRW 2011, S. 2) betont. Als nicht mehr zeitgemäß kritisiert werden die „normativ bestimmte Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln“ (D-A-CH Arbeitsgruppe 2010), bei der Lebensmittel in gesunde und ungesunde (Ellrott 2013, S. 59) unterschieden werden, aber auch „Angst- und Verantwortungssappelle“ (Heindl 2003, S. 30) und die „Gewohnheitsbildung durch Konditionierung“ (ebd.). Im Kontrast dazu wird eine „aufgeklärte“ und „zukunftsorientierte Ernährungsbildung“ (Methfessel 2009, S. 104 und 109) propagiert. Zwar werden auch in dieser „Werte, Normen und Handlungsmuster“ (ebd., S. 114) vermittelt – jedoch ohne mahnenden Zeigefinger.

Im Kontext der schulischen Ernährungsprävention wird das Schulessen generell als wichtiger Beitrag propagiert. Die Studie von Catherina Jansen (2019) zur Schulverpflegung belegt exemplarisch die zentrale normative Bedeutung der Gesundheitsförderung in den Diskursen zum Schulessen: „Die wissenschaftliche Diskussion um Schulverpflegung ist eng verflochten mit aktuellen Strategieemp-

fehlungen im Rahmen der Gesundheitspolitik. Schulverpflegung wird als vielversprechender Ansatz einer settingbasierten Gesundheitsförderung verstanden, bei der verhaltens- und verhältnispräventive Maßnahmen besonders gut miteinander verbunden werden können“ (ebd. S. 31).

Während Verhaltensprävention darauf abzielt, Menschen durch Erziehung und Bildung dazu zu bewegen, ein gesundes Verhalten an den Tag zu legen, ist es das Anliegen der Verhältnisprävention, gesunde Lebensverhältnisse zu schaffen, in deren Folge dann ‚automatisch‘ gesund gelebt wird. Die Idee ist nun, dass Gesundheit in der Schule – im Sinne der Verhältnisprävention – „auf dem Essens-blett serviert“ (Fenner 2010, S. 6) wird und auf diese Weise – im Sinne der Verhaltensprävention – „nebenbei“ (ebd., S. 5) ein gesundes Essverhalten erlernt wird, und dies mit flächendeckender Wirkung. „Volkswirtschaftlich gesehen ist die Möglichkeit, über eine gute Schulverpflegung das Ernährungsverhalten ganzer Generationen zu prägen, die preiswerteste und effektivste Ernährungsbildung und Prävention“ (Methfessel 2009, S. 116).

Um erfolgreich „das Ernährungsverhalten ganzer Generationen zu prägen“ (ebd.), muss eine geschmackliche Ge-, bzw. Umgewöhnung von Kindern auf den Weg gebracht werden. Diese pädagogische Prozedur basiert auf der Idee, dass geschmackliche Präferenzen grundsätzlich „über Gewohnheiten auch wandelbar“ (DGE 2011, S. 27) sind. Hierzu herrscht in der entsprechenden Fachliteratur allgemeiner Konsens.

Um den Geschmack zu verändern, werden zwei zentrale Strategien propagiert. Erstens gilt es, Schülerinnen und Schüler kulinarische Erfahrungen zu eröffnen, die jenseits ihrer Geschmacksroutinen liegen. Es sollen ihnen „neue Welten und ein „Aha-Erlebnis“ (AID/DGE 2010, S. 1/15) geboten werden, um die einseitigen Geschmacksvorlieben nicht weiter zu reproduzieren, sondern neue Geschmackseindrücke für eine förderliche „Ess-Sozialisation“ zu vermitteln (DGE 2011, S. 27). Die Gewöhnung an neue, gesunde Nahrungsmittel soll jedoch sanft erfolgen. Dazu sollen „geschmackliche Übergänge“ (DGE 2011, S. 27) geschaffen werden, wie z.B. die Kombination vertrauter Speisen mit unbekanntem und potentiell ungeliebtem: „Die Tiefkühlpizza wird zusätzlich mit Paprikastreifen, Tomatenscheiben und Champignons aufgepeppt“ (AID/DGE 2010, S. 1/15). Die entsprechenden Lebensmittel sollen durch mehrmaliges Probieren allmählich „schmackhaft“ gemacht werden. Zudem soll ‚alten‘ Verzehrsvorlieben entgegengekommen werden, indem z. B. immer mal wieder das beliebte Fast Food angeboten wird (ebd.).

Hinter diesen Strategien verbirgt sich das lerntheoretische Modell des „mere exposure effects“ (Zajonc 1968). Danach erscheinen vertraute Objekte sympathischer als unbekannte. Vor allem im Marketing fand dieser Befund große Resonanz. In der Ernährungspsychologie wurde er genutzt, um in weiteren Studien nachzuweisen, dass die wiederholte Konfrontation mit einem zunächst abgelehnten Lebensmittel mit der Zeit dafür sorgt, dass es schließlich gemocht wird. Um ein Lebensmittel als „vertraut und wohlschmeckend“ zu akzeptieren, müssen diese sieben- bis achtmal probiert werden (DGKJ 2013).

Zweitens wird Erwachsenen eine wichtige Rolle als Orientierungsfolie für das Essverhalten der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben. Nach Thomas Ellrott (2007) kann das „Lernen von Vorbildern“ (ebd., S. 171) Kindern gesunde Lebensmittel nahebringen. Diese sollten von den Erwachsenen „mit Genuss im Beisein des Kindes“ und dem Kommentar „schmeckt richtig lecker, musst Du unbedingt probieren“ (ebd.) gegessen werden. Deshalb wird für die Schulverpflegung gefordert, dass Lehrkräfte oder andere Erwachsene bei der Mittagsmahlzeit in der Schule mitessen (u.a. DGE 2011, S. 22; Fenner 2010, 2016).

Bei der normativen Bestimmung des gesunden Essens herrscht Einmütigkeit in den Texten. In einem vierwöchigen Zeitraum sollen jeden Tag Getreide, Getreideprodukte oder Kartoffeln und Milch, Milchprodukte sowie Obst und Gemüse – auch als Rohkost oder Salat – auf dem Speiseplan stehen. Eingeschränkt wird hingegen das Angebot von Fleisch, Seefisch und Ei, ebenso süße Hauptspeisen (DGE 2011, S. 17; Peinelt, Rademacher, Meusel 2011; FKE 2010). Zum gesunden Schulessen gehört schließlich noch das richtige und ausreichende Trinken (DGE 2011, S. 2). In der Regel wird Wasser bevorzugt. Gefordert wird, dieses kostenfrei zur Verfügung zu stellen.

3 Was passiert mit dem gesunden Essen in der Schule? Ethnografische Einblicke

Doch was wird aus dem normativen Kodex der Ernährungswissenschaften und -pädagogik zur Schulverpflegung im Essensalltag der Schulen? Wie sehen die profanen Praxisvollzüge des Schulessens aus? Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Ergebnisse teilnehmender Beobachtungen beim Schulessen genutzt und nachgezeichnet, welche Rolle das gesunde Essen für die betreuenden Erwachsenen, aber auch für die essenden Schüler*innen spielt und wie es praktisch bearbeitet wird. Schafft die „auf dem Essenstablett servierte Gesundheit“ (Fenner 2010, S. 5) tatsächlich das, was von ihr erhofft wird?

Dazu wird zurückgegriffen auf die Daten der Studie „Doing Gender und Doing Diversity beim Schulessen“.¹ Das ethnografisch angelegte Forschungsdesign (Breidenstein u.a. 2013) war darauf ausgerichtet, die alltäglichen Praxisvollzüge des Schulessens qualitativ einzufangen. Es wurden an sieben Schulen (Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie ein Gymnasium) jeweils zehn teilnehmende Beobachtungen während der Mittagsverpflegung durchgeführt, die mit der Anfertigung ethnografischer Protokolltexte einher ging. Ergänzend wurden Interviews mit pädagogischen Betreuungs- und Lehrkräften sowie eine Dokumentenanalyse zu ernährungswissenschaftlichen Handreichungen für die Schulverpflegung durchgeführt (AID 2010; DGE 2011; FKE 2010, 2012; Peinelt et al. 2011).

Die Verpflegung in den untersuchten Schulen fand in zwei unterschiedlichen Formaten statt: Zum einen das von Erwachsenen betreute und relativ streng reglementierte Essen an einer gemeinsamen Tafel, zum anderen das kantinenförmig organisierte Mensa-Essen, in dem die Schülerinnen und Schüler in der Position eigenständig Konsumierender sind, die sich selbst an der Theke versorgen müssen und dann in situativ selbst hergestellten Peergroups essen. Das betreute Essen war nur bei den jüngeren Altersgruppen (Grundschule und Förderstufe) vorfindbar, das Mensa-Modell bei den älteren.

3.1 Gemüse: pädagogische Strategien zur Überwindung der Ablehnung

Zum Standard der täglichen Mittagsverpflegung gehören Gemüse in Form von gekochten Beilagen oder Salat, die entweder in Schüsseln auf den Tisch gebracht oder auf den Portionstabletts ausgegeben werden. In den Mensen wird zum Teil auch ein Salatbuffet angeboten, bei dem man sich selbst bedienen kann. In vielen Fällen wird das Gemüse klaglos verzehrt. Zu beobachten waren auch Mädchen, die nur Salat verzehrten. Allerdings offenbart sich das Gemüse auch als sozial brisante Speisematerie.

1 Die Studie wurde an der Frankfurt University of Applied Sciences durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst 2011 – 2013 finanziert. Die Auswertungsphase nahm einen weiteren dreijährigen Zeitraum in Anspruch. An der ethnografischen Feldforschung waren die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Rhea Seehaus, Katharina Schneider und die Studierenden des MA-Studiengangs „Forschung in der Sozialen Arbeit“ Nora Adio-Zimmermann, Tina Gillenberg, Stefanie Grehl, Natalie Sadounie, und Cliff Keller beteiligt. Ergebnisse der Studie wurden an verschiedenen Stellen publiziert (Seehaus 2014; Rose, Seehaus 2014, 2016; Rose, Seehaus, Schneider 2016; Seehaus, Gillenberg 2014; Rose, Seehaus 2017; Rose, Seehaus 2019; Rose 2019)

Soweit Erwachsene bei der Mahlzeit präsent waren, bemühten sie sich immer wieder darum, zum Gemüsekonsum zu animieren. Kinder wurden ermuntert zu probieren; man versprach, dass es schmecken würde, machte sich selbst zur Werbefigur, indem die Speise demonstrativ ‚mit Genuss‘ verzehrt wurde. Die Interviews mit den Betreuungskräften zeigen, wie selbstverständlich entsprechende Interventionen als beruflicher Arbeitsauftrag verstanden werden.

Ja, also ich versuch schon, die Kinder wie gesagt zu motivieren, in dem ich einfach die Vorbildfunktion übernehme, indem ich sage: „Oh ich liebe Spinat.“ (lacht). Also das trifft auch zu, und dann: „Probier doch mal.“ Also so kriegt man dann schon mehrere Kinder einfach dazu, diesen Abscheu, weil das sieht auch manchmal einfach nicht schön aus – Spinat, ne? – zu überwinden. Aber das klappt halt auch nicht immer. (Interview Betreuungskraft Klöberschule)²

Wie sehr das hier profilierte Selbstverständnis als Essensanimateurin auch die Praxis der Betreuungskräfte beim Schulessen bestimmt, kann die Ethnografie anschaulich belegen – wie exemplarisch die nachfolgend geschilderte Episode eines betreuten Mittagessens belegt:

Dann schlägt Frau Schmied, die sich neben das Lehrerpult gestellt hat, den Gong und Frau Laike erklärt: „Alle frieren ein! So, es haben mich jetzt schon einige Kinder gefragt nach der Soße. Das ist... da ist Gemüse drin und da ist so'n bisschen anderes Gemüse drin. Das sieht so'n bisschen aus wie Blumenkohl und das ist auch so was Ähnliches wie Blumenkohl und heißt Ro...“ Sie stockt, Frau Schmied hilft aus: „Romanescoröschen!“ – „Romanesco, genau“, wiederholt Frau Laike. „Das schmeckt so ein bisschen wie eine Mischung aus Brokkoli und Blumenkohl. Das ist aber sehr lecker. Und dann haben sie hier noch Zucchini drin und... ähm... Karotten, und das Ganze in einer Tomatensoße zum Fleisch“, erklärt sie weiter, während sie etwas Gemüse in einer Schüssel vor sich in der Tomatensoße verrührt. „Das heißt in der Fachsprache: Romanescoröschen an Tomatengemüselecker-soße“, erklärt nun Frau Schmied fachmännisch. „Ihr könnt es ja mal probieren, schmeckt bestimmt total lecker!“ meint Frau Laike. (Betreutes Essen Müllerschule, 3.-4. Klasse)

Als ob es die Befürchtung gibt, dass die Kinder das Gemüse verweigern könnten, veranlasst schon die Frage der Kinder nach der Identität der Speise die Betreu-

2 Bei den hier und im Weiteren zitierten ethnografischen Dokumente sind Namen von Personen und Schulen anonymisiert.

ungskräfte zu einer langwierigen Erklärung. Erst wird versucht, den Kindern eine Art ‚geschmackliche Brücke‘ zu bauen, indem das unbekannte Gemüse mit dem vermutlich bekannteren Brokkoli und Blumenkohl verglichen wird. Dann folgt die Behauptung, dass es sich um ein „total leckeres“ Gemüse handelt – ein Versuch, das fremde Lebensmittel prophylaktisch von jedem Verdacht freizusprechen und für die Kinder annehmbar zu machen. Neben der Taktik des ‚Überredens‘ finden sich aber auch rigidere Aufforderungen:

Ein Junge geht zur Betreuungskraft und erklärt ihr, dass ihm der Karottensalat nicht schmecken würde. Sie fordert ihn auf, vier Gabeln voll zu essen. Er setzt sich an seinen Platz und stopft sich in Windeseile vier Gabeln voll in den Mund. Seine Wangen sind ganz dick, aus dem Mund hängen ihm Karottenfäden. Tapfer kaut er.“ (Betreutes Essen Müllerschule, 3.-4. Klasse)

Die ‚Probierrregel‘ ist beim Essen in vielen pädagogischen Einrichtungen verbreitet – so auch hier. Der Junge versucht sie zu umgehen, die Betreuungskraft lässt es jedoch nicht zu. Sie verlangt ihm ein Mindestmaß an Verzehr ab, ehe er den Rest stehen lassen darf. Der Junge unterwirft sich, macht jedoch in seiner Fügbarkeit gleichzeitig Protest sichtbar – er „stopft“ die Karotten hastig in sich hinein. Er verletzt damit nicht nur Tischsitten, sondern teilt auch mit, wie widerwärtig die Karotten für ihn sind – sie werden wie ‚bittere Medizin‘ tapfer einverleibt.

Bei dem Bemühen, Rebellion gegen das aufgetischte Gemüse klein zu halten und den reibungslosen Gemüseverzehr zu sichern, wird auch ein Sprechtabu aktiviert, wie das folgende Gespräch zwischen einem Jungen und der Betreuungskraft demonstriert. Es wurde mit der ‚Öhrchen-Methode‘ (Kraus 2007) aufgezeichnet, bei dem einzelne Kinder Mikrofone an der Kleidung tragen, die das Interaktionsgeschehen auditiv dokumentieren. Der Junge, Noel, hat sich von der Gemüsesoße, die zu den Kartoffeln gereicht wird, nichts genommen.

Noel: „Das ist eine Mischung aus das, was ich überhaupt nicht leiden kann.“

Frau Laike: „Wie bitte?“

Noel: „Das ist eine Mischung aus das, was ich überhaupt nicht leiden kann.“

Frau Laike: „Noel, das ist schon das zweite Mal oder das dritte Mal, dass du über das Essen so redest. Denk dir bitte die Sachen. [...] Die hören dann nur diese furchtbaren Wörter und haben ihren Appetit verloren. Behalte es einfach für dich. Nimm dir Kartoffeln, nimm dir das, was du haben magst.“

Noel: „Ok, die erste muss ich ja probieren.“

Frau Laike: „Du kannst dir auch ein bisschen Butter auf die Kartoffeln machen, Noel.“

(Betreutes Essen Müllerschule, 3.-4.Klasse)

Die Bekundung des Jungen, Widerwillen gegenüber der Gemüsesoße zu empfinden, mobilisiert bei der Betreuungskraft Befürchtungen hinsichtlich der Gefährdung des allgemeinen ‚Tischfriedens‘: Die pädagogische Angst besteht darin, dass die öffentliche Äußerung der kulinarischen Abneigung eines einzelnen andere Tischmitglieder zu ähnlichen Verhaltensweisen ermuntern könnte und so einen allgemeinen Essens-Aufstand zu initiieren. Der Junge wird deshalb dazu angehalten, seinen Widerwillen für sich zu behalten. Damit wird ihm zwar eine oppositionelle kulinarische Haltung zugestanden, aber sie wird mit sozialen Auflagen verknüpft: Sie muss ‚Privatsache‘ bleiben, darf nicht öffentlich werden. Geschmackliche Differenzen können offenbar nicht offensiv als konflikthafte Realität menschlichen Lebens aufgegriffen, zum gemeinsamen Thema gemacht und sozial verhandelt werden, um praktische Lösungen zu finden. Stattdessen ist der Affekt dominant, den Konflikt als soziales Thema zu tabuisieren.

3.2 Kindliche Praktiken des Umgangs mit Gemüse

Im Beobachtungsmaterial fällt auf, dass die Speisen auf dem eigenen Teller routinemäßig kritisch seziert werden, bevor gegessen wird. Das betrifft insbesondere das Gemüse. Es wird versucht, Informationen dazu zu erhalten, um welche Substanzen es sich überhaupt handelt, denn oftmals sind diese durch die Zubereitungsweise nicht unbedingt per Augenschein identifizierbar oder aber die Kinder kennen sie nicht. Diese Informationen werden bei den betreuenden Erwachsenen, Küchenkräften an der Theke oder aber bei den Peers am Tisch gesucht. Erst wenn die Identität der Speisebestandteile geklärt ist, kann der Verzehr aufgenommen werden.

Des Weiteren werden Sortierungen vorgenommen, bei denen die ‚essbaren‘ Lebensmittel von denen, die man nicht essen will, getrennt werden. Überwiegend betrifft das die Gemüsebestandteile, wie die nachfolgende Szene aus dem betreuten Essen exemplarisch zeigt. Es gibt vegetarische Pizza:

Fabian meint mit Blick zu Farah, die gerade die Pilze von ihrer Pizza mit den Fingern liest: „Ich habe auch die Pilze runter gemacht“, erklärt er jetzt. „Ich hasse Pilze“, meint daraufhin Farah und blickt zum ersten Mal direkt Fabian an. (Betreutes Essen Klöberschule, 1.-2. Klasse)

Hier sind es die Pilze, die – weil sie „gehasst“ werden – vom Essen entfernt werden. In anderen Fällen werden mühsam und konzentriert Gemüsestücke aus dem Reisgericht, Eintopf oder Fleischsoßen geklaubt, wenn es nicht gelungen ist, zu verhindern, dass sie auf dem eigenen Teller landen. Das Aussortierte wird fein

säuberlich auf dem Teller zu kleinen Haufen aufgetürmt und schließlich in den Restebehälter entsorgt oder aber an andere Kinder verschenkt. Die Entsorgung des Gemüses als Abfall ist für die Kinder insbesondere dann völlig unproblematisch, wenn die Schule selbst Restebehältnisse vorhält und damit normalisiert, dass nicht alles gegessen werden muss.

In den Protokollen finden sich aber auch Szenen, in denen der Gemüseverzehr von Schülerinnen und Schülern dazu genutzt wird, um sich vor den Erwachsenen als ‚gutes Kind‘ zu inszenieren. Die folgende exemplarische Szene entstammt der Beobachtung eines betreuten Essens in der Mensa. Die Kinder werden hier während des normalen Mensabetriebs an zwei gesonderten Tischen betreut. An diesem Tag können sie zwischen Pizza und Bratwurst mit Kartoffeln, Erbsen und Möhren wählen.

Ein Junge kommt mit einem Tablett mit Essen. Bevor er sich an den zweiten Tisch setzt, zeigt er seinen Teller der Lehrerin/Betreuungsperson. Darauf befindet sich das Gericht mit dem Gemüse. „Oho“, lässt diese vernehmen. Es klingt anerkennend, aber auch ein bisschen so, als wenn sie es nicht ganz ernst meint. (Betreutes Essen Mensa Albert-Schweitzer-Gymnasium)

Die Speisewahl wird zum Anlass eines kurzen Spiels zwischen Jungen und Betreuungskraft. Er selbst eröffnet es damit, dass er seine Wahl der Erwachsenen demonstrativ präsentiert und sie so zu einem Feedback veranlasst. Sie greift den Interaktionsimpuls durch einen anerkennenden Kommentar auf. Beide Akteure bestätigen sich damit in einer Generationendifferenz, die um das Gemüse kreist: Der Schüler aktiviert das Bild der Erwachsenen von der Pizza-liebenden und Gemüse-ablehnenden jungen Generation, die Betreuungskraft das der Gesundheitswächterin, die über jedes Kind froh ist, das sich freiwillig gegen Pizza und für ein Gericht mit Gemüse entscheidet. Der Junge kann sich damit als ein Schüler inszenieren, wie er von Erwachsenen und der Gesundheitserziehung gewünscht wird. Ein ähnliches Verhaltensmuster lässt sich in einer Mikrofonaufnahme erkennen: „Mädchen: ‚Frau Laike, das Gemüse da drin schmeckt mir nicht, aber ich esse es jetzt trotzdem.‘“ (Betreutes Essen Müllerschule, 3.–4. Klasse)

Der Verzehr des Gemüses erfolgt auch hier nicht unspektakulär-selbstverständlich, sondern als Selbstprofilierung vor der Betreuungskraft, deren Anerkennung das Kind sich durch den Verzehr von Gemüse sucht. Vor dem Hintergrund der andauernden Problematisierungen der kindlichen Ablehnung wird Gemüseessen zu einer kindlichen Leistung, mit der erwachsene Anerkennung zu sichern ist. Die Praxisbeobachtungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler um diesen sozialen Trick wissen und ihn gerne nutzen, und auch Lehrkräfte darauf einstei-

gen, wenn auch z.T. in ironisierender Distanzierung. Diese Spiele reproduzieren jedes Mal neu die prominente Position des Gemüses als ideale Nahrung, wie auch das Konstrukt des Kindes als ‚Gemüse-Hasser‘. Gemüse ist damit in besonderer Weise dafür prädestiniert, Generationendifferenzen symbolisch zu markieren – und zwar auf doppelter Ebene: Während die Erwachsenen Gemüse mögen, mögen Kinder es nicht; während Erwachsene Kindern abverlangen Gemüse zu essen, entziehen sich Kinder diesem Gebot.

3.3 Die tägliche Mäßigung: Der Nachtisch

Das Essen an den untersuchten Schulen besteht meistens aus einer Haupt- und einer Nachspeise. Der Nachtisch wird dabei in besonderer Weise sozial gerahmt. In weit stärkerem Ausmaß als die Hauptspeise wird er aufwendig zelebriert und streng terminiert und limitiert. So wird beim betreuten Essen darauf geachtet, dass der Nachtisch tatsächlich erst nach der Hauptspeise verzehrt wird. Er wird häufig erst dann geholt oder verteilt, wenn die Kinder, oder zumindest ein Großteil von ihnen, die Hauptmahlzeit beendet haben. Auch ist es üblich, den Verzehr des Nachtisches ebenso kollektiv zu eröffnen wie die Hauptspeise. Eine Veränderung der Reihenfolge beider Menükomponenten ist nicht möglich. Selbst dort, wo bereits während des Hauptgangs der Nachtisch in Form von großen Obstschalen mit Äpfeln, Pflaumen oder Orangen herumgereicht wurde, wird auf die Einhaltung der zeitlichen Abfolge geachtet.

Als ein Junge fragt: „Kriegen wir noch zwei?“, und Frau Wapp sieht, dass er neben seinem halbvollen Teller Nudeln zwei geöffnete, angegessene Zwetschgen liegen hat, weist sie ihn zurecht: „Du isst bitte erst mal deinen Teller auf, bevor du da dran gehst“. (Betreutes Essen Müllerschule, 3.–4. Klasse)

Die Absicherung der Zeitordnung der Speisen ist Erwachsenenaufgabe. Im Kontext der gesunden Ernährung ist dieser Vorgang besonders aufschlussreich, schließlich handelt es sich bei diesem Nachtisch um Obst, das als gesundes Lebensmittel gilt. Es wäre also durchaus zu begrüßen, wenn Kinder davon größere Mengen verzehren würden, vielleicht sogar auf Kosten der Nudeln. Gleichwohl scheint es sozial relevanter, als Institution dafür zu sorgen, dass die Menüordnung erhalten bleibt und die Zwetschgen den Mahlzeitabschluss bilden.

Weil der Nachtisch hochgradig reglementiert ist, ist er auch in besonderer Weise zwischen den Generationen umkämpft. Während die Erwachsenen überwachen, dass der Nachtisch quantitativ begrenzt bleibt und mengenregulierende Maß-

nahmen ergreifen, versuchen die Schülerinnen und Schüler, dies zu sabotieren und mehr vom Nachtisch zu ergattern, als erlaubt ist, wie die folgende Szene dokumentiert:

Ein Junge hat sich scheinbar einen zweiten Kuchen genommen, jedenfalls sehe ich plötzlich wie die Lehrerin hinter ihm steht und auf ihn einredet, während ein weiterer Junge danebensteht. Es gibt Zuschauer zu dieser Szene. Irgendwann lächelt der Junge und gibt der Lehrerin den Kuchen, die sich mit dem Kuchen und einem Lächeln im Gesicht (ich denke ‚Siegerlächeln‘) zu dem anderen Tisch umdreht. Was sie mit dem Kuchen macht, kann ich leider nicht erkennen. (Mensa Albert-Schweitzer-Gymnasium, Sekundarstufe I/II)

Die von der Beobachterin vermutete Regelverletzung des Jungen wird von der betreuenden Lehrkraft nicht geduldet, wenn sie sich auch bemüht, den Konflikt ‚friedlich‘ zu lösen. Sie agiert nicht repressiv-sanktionierend, sondern wirkt so lange auf den Jungen ein, bis er den Nachtisch selbst der Wächterin zurückgibt – mit einem Lächeln, das den Friedensschluss zwischen beiden Konfliktparteien gestisch besiegelt. Nicht nur hier zeigt sich, dass das Gebot des begrenzten Nachtischs prinzipiell von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert ist. Auch wenn es von ihnen sabotiert wird, weichen sie – mehr oder weniger zügig – wieder zurück und fügen sich der Forderung der Erwachsenen. Dies geht soweit, dass die Peers auch untereinander das Gebot verteidigen und im Konfliktfall sich dabei auf Erwachsene berufen. In der folgenden Szene greift ein Mädchen, das sich bereits die erlaubte Menge an Pudding genommen hatte, noch einmal in die Schüssel.

Als Sandra sich noch Pudding nehmen möchte, fragt Mareike: „Hattest Du schon drei Löffel?“ Sandra bejaht dies und wird umgehend von Mareike darauf hingewiesen, dass sie zuerst Frau Weidrich fragen müsste, ob sie sich noch was nehmen dürfte. Sandra macht dies und bekommt die Erlaubnis. (Betreutes Essen Klöberschule, 1.-2. Klasse)

In dieser Szene übernimmt Mareike die ‚Wächterrolle‘, die in anderen Szenen die Erwachsenen übernehmen. Die generelle Begrenzung des Nachtisches macht ihn zu einem begehrten Gut und erzeugt eine Konkurrenzsituation, in dem jedes Kind im eigenen Interesse darauf achtet, dass niemand übervorteilt wird. Da sich Sandra noch einmal Nachtisch nehmen darf, ist offenbar genügend Pudding für alle Kinder da. Der Nachtisch wird demnach auch dann von Erwachsenen limitiert, wenn ausreichend vorhanden ist. Die routinemäßigen Limitierungen des Nachtischs sorgen stellenweise auch für die Inszenierung unmäßiger Gier, wie die Szene einer anderen Kindergruppe der gleichen Schule zeigt:

Mit Blick auf den Inhalt der Schüssel erklärt die Betreuungskraft dann, dass sich jedes Kind noch zwei Löffel Pudding nehmen dürfe. Oskar und Julia greifen schnell zur Puddingschüssel und kommen dem Angebot der Erzieherin nach: Beide nehmen sich zwei Löffel Pudding, die sie schnell löffelnd verspeisen. (Betreutes Essen Klöberschule, 1.-2. Klasse)

Mit Blick auf die Vollzugspraktiken des Nachtisches könnte pragmatisch argumentiert werden, dass seine Regulierung durch Erwachsene dazu dient, Verteilungsgerechtigkeit zu garantieren. In den Beobachtungen zeigt sich jedoch, dass Nachtisch immer reglementiert wird – und zwar unabhängig davon, ob viel oder wenig davon vorhanden ist. Und es zeigt sich auch, dass vom Nachtisch tendenziell eher knappe Mengen bereitgehalten werden. Gesundheitserzieherisch entspricht die Begrenzung des Nachtisches rational dem Anliegen erfolgreich zu steuern, dass von den guten Lebensmitteln viel und von den schlechten – und dazu zählen die süßen – wenig verzehrt wird. Es spricht einiges dafür, diese Praxis als gezielte Einübung einer generellen, aber auch kulinarischen Selbst- und Lustkontrolle zu begreifen: Vom Einzelnen wird verlangt, sich reflexiv und selbstkontrollierend zu ernähren, statt „drauflos“ zu essen (Barlösius 2011, S. 279). Kaufmann konstatiert ergänzend hierzu: „In einer Welt voller Leckereien und Genüsse, die nur darauf warten, dass er sie sich (mit Geld) verschafft, muss der Esser lernen, nein zu sagen, nein und nochmals nein“ (Kaufmann 2006, S. 65). Der Nachtisch scheint sich besonders gut zu eignen, um Zurückhaltung und Mäßigung zu ‚trainieren‘. Gleichwohl entbehrt dies nicht einer gewissen Paradoxie. So ließe sich behaupten, dass die kindliche Gier nach Süßem, die gemeinhin insbesondere Kindern unterstellt wird und zur Begründung von mäßigenden Zugriffen der Erwachsenen dient, gerade erst durch die sozialen Techniken der Verknappung und Begrenzung erzeugt wird.

4 Das Gebot des Wassertrinkens

Wie oben bereits angedeutet, spielt auch das Trinken im Rahmen der Empfehlungen zur Schulverpflegung eine Rolle, die sich in der Praxis niederschlagen. So erläuterten Fachkräfte in den Interviews mit gewissem Stolz, dass in ihren Schulen keine schädlichen Getränke verfügbar sind, sondern nur die empfohlenen:

Und die süßen Getränke, also sprich Fanta, Cola, Sprite etc., die hatten wir noch nie. Also da hab ich immer versucht, dass wir zum einen [...], dass wir mit Schorlen arbeiten, dass wir mit Wasser arbeiten, aber auch mit 100%-Fruchtsäften. (Interview Küchenleitung der Klöberschule)

An allen untersuchten Schulen war ein starkes Bemühen erkennbar, der Norm des Wassertrinkens beim Mittagessen gerecht zu werden. So wurde am Tisch kostenfrei Wasser angeboten. In Anlehnung an die erziehungswissenschaftlichen Forschungen zu den pädagogischen Wirkungen von Dingen kann das Platzieren von Wasserkaraffen oder -flaschen auf den Tischen als gezieltes Arrangement verstanden werden, das aus sich heraus erzieherisch wirken soll (Liegle 2003, S. 15). Die Schülerinnen und Schüler, so die Annahme, werden während des Essens durch das bereitstehende Wasser ‚ohne Worte‘ zum Trinken aufgefordert. Die Beobachtungsprotokolle zeigen jedoch, dass die Betreuungskräfte nicht gänzlich auf die materialen Aufforderungen vertrauen. Vielmehr lassen sich spezifische – mehr oder weniger subtile – flankierende persönliche Animations- und Überzeugungsprozeduren von Seiten der Erwachsenen rekonstruieren, mit denen die Schülerinnen und Schüler zum Trinken von Wasser veranlasst werden: „Sobald alle Schüler*innen etwas zum Essen haben, geht die Betreuerin herum und verteilt Wasser. Sie fragt jedes Kind: ‚Mit oder ohne?‘ Sie meint damit, mit oder ohne Kohlensäure.“ (Betreutes Essen Mensa Luisenschule, 3.-4. Klasse) Die Kinder werden nicht gefragt, ob sie überhaupt Wasser trinken möchten, sondern ihnen wird nur die Wahl zwischen Wasser mit oder ohne Kohlensäure zugestanden. Ähnliche trinkanimierende Situationen waren auch an anderen Schulen zu beobachten. Die Kinder werden systematisch dazu angehalten Wasser zu trinken, während die Älteren dies nicht so erleben. Die Protokolle zeigen aber auch, dass es den Kindern trotz allen Drängens dann doch überlassen bleibt, ob und in welcher Menge sie das eingeschenkte Wasser auch trinken. Das Trinkgebot wird also nicht mit aller Macht durchgesetzt.

Die Praktiken des institutionellen Wasseranbietens spiegeln nicht nur wider, wie erfolgreich die Norm des Wassertrinkens in den Schulen verankert ist, sondern auch, wie sehr die Schule sich mit dem Auftrag identifiziert, ihre Schüler*innen ausreichend mit Wasser zu versorgen. Die Betreuungskräfte investieren einigen Aufwand, um den Wasserkonsum sicherzustellen. Allerdings setzen sie dabei vor allem auf motivierende Gesten. Der Wasserkonsum als Bestandteil des offiziellen schulischen Essenkodexes ist bei den Schülerinnen und Schülern vordergründig akzeptiert, wenn sie sich ihm auch individuell immer wieder entziehen – jedoch ohne Aufhebens darum zu machen. Das Glas bleibt einfach ungeleert stehen. Anzumerken ist zudem, dass die Animationen zum Trinken nur bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern zur Praxisroutine gehören. Zwar sind die Wasserangebote auch für die Älteren demonstrativ präsent, aber nicht mehr verbunden mit persönlichen Aufforderungen durch Erwachsene. Während die Jüngeren noch gezielt ernährungspädagogisch ‚bearbeitet‘ werden, findet dies bei den Älteren nicht mehr statt – eine Praxisdifferenz, die eine Altersdifferenz hervorbringt und markiert.

5 Paradoxien der Gesundheitsprävention beim Schulesen

Führt man die Ergebnisse der Diskursanalyse mit der Ethnografie der Praxis zusammen, zeigt sich zweierlei: Erstens ist das institutionelle Bemühen, mit dem Schulesen Gesundheitsförderung praktisch zu realisieren, an vielen Stellen sichtbar. Zweitens sind aber Schülerinnen und Schüler nicht schlicht Objekte der Prägungen der Gesundheitsförderung, sondern Subjekte, die sich den Raum des Schulesens nach eigenen Interessen aneignen und ihn dabei auf eigene Weise gestalten.

In den Empfehlungen zur Schulverpflegung finden sich aufwendige, wissenschaftsbasierte Menükonzepte, die Nährstoffe in spezifischer Kombination dosieren, um ausgewogene Mahlzeiten zu gewährleisten (u.a. DGE 2012). Die Idee dabei ist, dass Schülerinnen und Schüler gesund verpflegt werden, aber eben auch nachhaltig lernen, wie sie sich ernähren sollen und dies praktisch verinnerlichen. Mit Blick auf die Ethnografie erweist sich dieser Anspruch aber als Illusion, wie am Beispiel des Gemüses gezeigt werden konnte. Manches wird aussortiert, an andere weitergegeben oder in den Abfalleimer entsorgt. Anderes gelangt gar nicht erst auf den Tellern der Schüler*innen: Können sie sich selbst bedienen, nehmen sie das nicht, was sie nicht mögen; erfolgt die Ausgabe der Mahlzeiten durch Küchenkräfte, entsprechen diese dem Wunsch der Kinder, unliebsame Komponenten auszulassen. Und wo Schulkioske vorhanden sind, versorgt man sich – ab einem gewissen Alter – mit Lebensmitteln eigener Wahl. So offenbart sich hinter der institutionellen Realität systematisierter und ausgewogener Menüpläne die soziale Praxis kulinarischer Konsumententscheidungen von Schüler*innen, die widerständig sind. Als z.B. in einer Schule „Kartoffelsuppe mit Bockwurst und Brötchen“ auf dem Menüplan stand, fanden sich auf vielen Tellern nur Bockwürste mit Brötchen. Beobachtbar waren auch eigenwillige Neuzusammenstellungen der Menü-Komponenten. An einer Schule, an der laut Speiseplan „Hähnchenbrustfilet mit frischem Couscous-Salat, dazu Joghurt-Minz-Dip und Baguette“ sowie „vegetarische Frühlingsrolle mit süß-saurem Dip, dazu Bio-Basmatireis“ im Angebot waren, kam es zu folgender Beobachtung:

Drei Mädchen kommen von der Essensausgabe zurück und setzen sich wieder auf ihre Plätze an dem Tisch rechts von mir. Ein Mädchen hat süß-saure Soße und Brot auf ihrem Teller, ein anderes Reis und Brot und das dritte Reis, süß-saure Soße und zwei Stücke Baguette. (Mensa Luisenschule, Sekundarstufe I/II)

Keine der Schülerinnen isst eines der vorgegebenen Menüs, sondern alle haben sich ihr persönliches Essen neu komponiert, dabei jegliches Gemüse vermie-

den und vor allem auf Brot und Reis gesetzt. Diese kulinarischen Entscheidungen verweisen auf den Akteur*innenstatus der Schülerinnen und Schüler beim Essen. Die Kindheitsforschung bezeichnet damit die Tatsache, dass Kinder „ihre Lebensführung selbständig disponieren, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken“ (Honig 1999, S. 157). Für das Schulessen bedeutet dies: Das Verpflegungsprogramm des ‚gesunden Essens‘, das ernährungswissenschaftlich geboten wäre, erfährt im Prozess der Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler weitreichende Verwerfungen. Diese werden in der Fachliteratur zum Schulessen ignoriert. Nur selten finden sich Beiträge, die selbstkritisch thematisieren, dass die Menüplanungen nur relativ wenig damit zu tun haben, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu sich nehmen:

Selbst wenn sich die Schulspeisepläne an den DGE-Standards orientieren, ist die Relevanz für den Ernährungsgesamtstatus als gering zu bezeichnen. Unsere Beobachtungen bzw. Abfallanalysen in mehreren Modellschulen zeigen deutlich, dass die Fleischkomponente eher gegessen wird als kohlenhydrathaltige Sättigungsbeilagen und Gemüsekomponenten – bei Jungen und Mädchen. Da Fleisch entsprechend den DGE-Richtlinien nicht täglich und nur in kleinen Mengen im Speiseplan berücksichtigt werden soll, häufen sich in den Schulen die Beschwerden der Schüler_innen, dass die Fleischportionen zu klein sind und man nicht satt wird. All dies verstärkt das schlechte Image der Schulverpflegung und führt dazu, dass Schüler_innen mittags die Schule verlassen, um sich bei den umliegenden Anbietern mit Döner, Schnitzeln, Frikadellenbrötchen, Burgern oder Bratwurst zu versorgen. (Koscielny 2011, S. 51).

Konstitutiv für die Debatte und Praxis des gesunden Schulessens sind zudem altersspezifische Differenzen. Nicht zufällig stammen fast alle zitierten ethnografischen Szenen aus Grundschulen. Je jünger die Kinder, desto rigider sind die Zugriffe der Erwachsenen zur Sicherung von Gesundheitsnormen. Ihre Voraussetzung ist der Modus des betreuten Essens in der Altersgruppe der Jüngeren, der erst die entsprechenden Zugriffe sozialtechnisch ermöglicht. Hier wird noch relativ genau darauf geachtet, dass die Kinder sich ausgewogen ernähren und ausreichend Wasser trinken; hier gibt es die Probier-Regel; hier werden individuellen Geschmacksvorlieben noch Grenzen entgegengesetzt, wenn auch nicht unerbittlich. Grundsätzlich ist die Praxis trotz der manifesten Reglementierungen von Liberalität und Kompromissbildungen getragen. Demgegenüber sind die älteren Schülerinnen und Schüler in der offenen Mensa vor solchen Zugriffen relativ geschützt. Zwar folgt auch hier die Schulspeise den Qualitätsstandards des gesunden Essens, doch sind in der Mensa aufgrund der nachlassenden Kon-

trollmöglichkeiten die Spielräume für Schüler*innen größer, sich Ernährungsvorgaben zu entziehen und individuell ‚nach eigenem Gusto‘ zu entscheiden, was in welchen Mengen verzehrt wird.

Die so dominante altersspezifische Ordnungsmatrix des Schulessens mobilisiert die ethnografische Frage nach dem ‚sozialen Sinn‘ des Vorfindlichen. Sie lässt sich lesen als praktischer Ausdruck der pädagogischen Idee, dass Reglementierungen im Kindesalter erforderlich sind, um das gewünschte Ernährungsverhalten zu formieren, wohingegen sie bei Jugendlichen unnötig sind, weil diese die Vorgaben verinnerlicht haben und ihr Handeln danach ausrichten. Die Ethnografie dokumentiert jedoch, dass die Vorstellung eines solchen alterslinearen Lernens ein Phantasma ist. Ein weitere – institutionenpessimistische – Lesart wäre, dass der erzieherische Kontrolldruck auf Jugendliche beim Essen deshalb nachlässt, weil die pädagogischen Professionellen schlicht ‚müde‘ sind, ihn gegen den Zuwachs jugendlicher Widerstandskraft aufrecht zu erhalten. Eine andere Deutung wäre, dass mit der Entpädagogisierung der Ernährungsweise älterer Schüler*innen Essen als individualisierte und marktförmige Konsumhandlung für das anstehende Erwachsenenleben normalisiert wird.

In der Mensa zeigt sich nicht der gesundheitsbewusste, sondern vor allem der subversive junge Konsumierende. Was bereits beim betreuten Essen zu beobachten ist, durch die Interventionen der Erwachsenen aber begrenzt wird, kann sich unter den Bedingungen der offenen, deregulierten Mensa sehr viel stärker Bahn brechen. Sie wird zum Ort eines generationellen ‚Kulturkampfes‘, in dem der vernunftgeleiteten, entsagenden und normierenden Erwachsenenkultur eine widerständige Peerkultur entgegentritt (Hoffmann 2011). Sie wird zur Arena der demonstrativen generationellen Differenzmarkierung – nicht allein mit dem, was verzehrt wird, sondern auch mit dem, was sich ansonsten in diesem Raum vollzieht: den Spielen, den Provokationen und Streitereien, der Unruhe, der Lautstärke und der Konversation (Rose/Seehaus 2018).

Auch wenn unsere Ethnografie hier empirisch an Grenzen gerät, lässt sich in Anlehnung an Bourdieus Analysen der sozialen Differenzordnung des kulinarischen Geschmacks (Bourdieu 1987) behaupten, dass in diesen generationellen Kulturkampf auch klassen- und geschlechterspezifische Konflikte eingelagert sind. Die Menüpläne des gesunden Schulessens, in denen eine Einheitsküche für alle über die reale Diversität der Speisekulturen und Ernährungsstile gelegt wird, repräsentieren das Ernährungskonzept der hegemonialen Fraktionen der gesellschaftlich Privilegierten und der Frauen. Das Schulessen erweist sich damit als ein Raum, in dem soziale Machtverhältnisse des Essens reproduziert und Vielfalt ignoriert und verunmöglicht werden. Das subversive Aufbegehren der Kinder

und Jugendlichen, Mädchen und Jungen ist demnach nicht allein Ausdruck der Selbstbehauptung der ‚jungen Generation, sondern auch von Klassen- wie auch Geschlechterkonflikten (Rose 2015, Rose, Seehaus 2015).

Zu guter Letzt: Auch wenn – wie oben ausgeführt – der Begriff der Ernährungsbildung die Fachtexte zur Ernährungsprävention in der Schule dominiert, offenbart die Ethnografie die praktische Dominanz der Ernährungserziehung: Schülerinnen und Schüler werden nicht nur fortwährend zu ‚Sitte und Anstand‘ am Tisch angehalten (Rose, Seehaus, Schneider 2016), sondern ihnen wird der Verzehr einer normgerechten, gesunden Mahlzeit abverlangt, ihr Konsum von Süßem wird beschränkt, ihr Trinken wird reglementiert und sie werden mit ‚Probiergeboten‘ dem ‚mere exposure effect‘ ausgesetzt, um sie geschmacklich umzugewöhnen. Dies alles positioniert sie als Erziehungsobjekte, die bearbeitet werden, um kulinarisch das zu lernen und zu automatisieren, was sie sollen. Aber auch hier gilt wieder das altersspezifische Gefälle: Je jünger die Essenden, desto stärker zeigt sich im praktischen Tun der Erwachsenen das Konstrukt kindlicher Erziehungs- und Disziplinierungsbedürftigkeit beim Essen, das weit entfernt ist von dem, was theoretisch als Bildung konzipiert wird. Aber auch das kulinarische Laissez-faire bei den Älteren eröffnet keine Bildungsräume, sondern macht die Mensa zu einem pragmatischen Versorgungsort ohne pädagogische Anliegen.

Wenn Ernährungsbildung bedeutet, „die eigene Ernährung selbstständig genussvoll, gesundheitsverträglich, politisch mündig und sozial verantwortlich auch unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entscheiden und zu gestalten“ (Methfessel 2009, S. 103), ist davon im Alltag des Schulessens nicht viel zu finden. Genaugenommen wären in solcher Weise gebildete, kritisch-emanzipierte Schüler*innen letztendlich sehr störend für die eingebürgerten Routinen des Schulessens. Die Ethnografie zeigt jedoch, dass es Schülerinnen und Schülern durchaus gelingt, „selbstständig genussvoll“ zu essen, wenn dieser Genuss normativ auch kaum dem entspricht, was die Definition der Ernährungsbildung meinte.

Literatur

- AID (Auswertungs- und Informationsdienst für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten) und DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2010). Essen und Trinken in der Schule. Bonn: DCM, 2., aktual. Aufl.
- Barlösius, Eva (2011). Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 2. Aufl.
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2013). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK/UTB
- D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010). Ernährungsbildung. http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/glossar_ernaehrungserziehung.php [13.5.2018]
- DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2011). DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung. Bonn: Eigenverlag, 3. Aufl. https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/medien/DGE-QST/DGE_Qualitaetsstandard_Schule.pdf [13.5.2018]
- DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2012). Trinken in der Schule. Geeignete Durstlöscher in den Schulalltag integrieren. Bonn: Eigenverlag, 2. Aufl. https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/medien/Trinken_in_der_Schule.pdf [16.4.2021]
- DGKJ (Deutsche Gesellschaft für Kinder- Jugendmedizin e.V.) (2013). Wie Kinder auf den richtigen Geschmack kommen. Presseinformation. http://www.dgkj.de/service/meldungsarchiv/meldung/meldungsdetail/presseinfo_wie_kinder_auf_den_richtigen_geschmack_kommen [13.5.2018]
- Ellrott, Thomas (2007). Wie Kinder essen lernen. In: Ernährung, 4 (1), S. 167–173
- Ellrott, Thomas (2013). Perspektiven der schulischen Ernährungsbildung. In: VFED Sonderheft Vitamine Schulkantine: Gute Verpflegung in Kitas und Schulen. Aachen: Eigenverlag, S. 59–60
- Fenner, Andrea (2010). Wegweiser Schulverpflegung. Essen in Schule und Kita. Bonn: aid infodienst Eigenverlag
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung) (2010). Empfehlungen für das Mittagessen in Kindertagesstätten und Ganztagschulen. Lüdinghausen: Eigenverlag, 3. Aufl.
- Heindl, Ines (2003). Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hoffmann, Esther (2011). Von der Kulinaristik zur alimentären Praxis – von der Ästhetik zur Aisthesis. Ethnographische Einsichten in den Essalltag von Grundschulkindern. In: A. Ploeger; G. Hirschfelder und G. Schönberger (Hrsg.): Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–371
- Honig, Michael-Sebastian (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jansen, Catherina (2019). Essen an Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Kaufmann, Jean Claude (2006). Kochende Leidenschaft. Soziologie vom Kochen und Essen. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Koscielny, Georg (2011). Expertise zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Schulverpflegung“ am 30. November 2011. <http://www.bundestag.de/>

- bundestag/ausschuesse17/a10/anhoerungen/archiv/2011/___A_30_11_2011_Schulverpflegung/Stellungnahmen/759-C_Stellungnahme_Hochschule_Fulda.pdf. [4.6.2013]
- Kraus, Anja (2007). Zu medialen Einflüssen auf Habitus und Lernstrategien bei Schüler/innen in der Sekundarstufe I anhand von „Subtexten des Unterrichts“ – eine empirische Studie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8 (3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703117>. [4. 3. 2018]
- Liegle, Ludwig (2003). Kind und Kindheit. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem; M. Honig und Liegle, Ludwig (Hrsg.). Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 14–53
- Methfessel, Barbara (2009). Anforderungen an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In: M. Kersting (Hrsg.): Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention. Sulzbach: Umschau-Zeitschriftenverlag, S. 102–116
- Peinelt, Volker; Rademacher, Ute und Meusel, Ute (2011): Qualitätsmanagement-Leitfaden für Ausgabe- und Aufbereitungsküchen in Ganztagschulen und Kindertagesstätten. Aachen: Shaker
- Rose, Lotte (2011). Jugendbildung statt Jugendarbeit. Einwände gegen die Bildungskonjunktur in der Jugendarbeit. In: T. Coelen und F. Gusinde (Hrsg.). Was ist Jugendbildung? Weinheim: Juventa, S. 62–69
- Rose, Lotte (2015). Doing Gender with Food. Geschlechterverhältnisse im Alltag der Ernährung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo. [16.4.2021]
- Rose, Lotte (2019). Mensa. In: J. Hasse und V. Schreiber (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. Bielefeld, transcript, 241–246
- Rose, Lotte und Seehaus, Rhea (2014): Ordnungen der Speisegabe. Ethnografische Anmerkungen zur Praxis des Schulessens. In: B. Althans; F. Schmid und C. Wulf (Hrsg.). Die Gabe der Nahrung. Weinheim: Beltz Juventa, 151–164
- Rose, Lotte und Seehaus Rhea (2015). Doing Gender und Doing Diversity with Food. Befunde einer Ethnografie zum Schulessen. In: U. Graf u.a. (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS, 173–186
- Rose, Lotte und Seehaus, Rhea (2017). Was passiert beim Schulessen? Befunde einer ethnografischen Studie. In: S. Wittkowske; M. Polster und M. Klatter (Hrsg.): Essen und Ernährung: Herausforderungen für Schule und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–59
- Rose, Lotte; Seehaus, Rhea und Schneider, Katharina (2016). Sozialisierungen am Mittagstisch. Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule. In: B. Althans und J. Bilstein (Hrsg.): Ernährung – Anthropologie und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–28

- Rose, Lotte und Seehaus, Rhea (2018). Was passiert beim Schulessen? Ethnografische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS
- Seehaus, Rhea (2014): Erziehung und Bildung am Mittagstisch. Eine Untersuchung normativer Ansprüche und praktischer Vollzüge des Schulessens. In: Soziale Passagen, 6 (1), 125–140
- Seehaus, Rhea und Gillenberg, Tina (2014). Nahrungsgaben als Bildungsgaben. Eine diskursanalytische Untersuchung zum Schulessen. In: B. Althans; F. Schmid und C. Wulf (Hrsg.): Die Gabe der Nahrung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 206–218
- Verbraucherzentrale NRW e.V. (2011). Schwerpunkt. Ernährungsbildung von Kindern und Jugendlichen in NRW. In: Knack Punkt, Heft 6, S. 10–14
- Winkler, Gertrud; Noller, Birgit; Waibel, Sigrid; Merx, Henrike und Reuter, Marianne (2004): 10 Regeln für Programme zur Ernährungserziehung in der Schule. In: Ernährungs-Umschau, 6 (51), S. B21–B28
- Zajonc, Robert (1968). Attitudinal Effects of Mere Exposure. Journal of Personality and Social Psychology, 9 (2), S. 1–27

Autorinnen

Prof. Dr. Lotte Rose. Professorin für Pädagogik und Jugendarbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences sowie Geschäftsführerin des Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen (gFFZ). Forschungsschwerpunkte: Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Fat Studies, Human-Animal Studies, Elternschaftsforschung, Pädagogik des Essens
rose@fb4.fra-uas.de

Dr. Rhea Seehaus. 2011 – 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen (gFFZ), seit 2018 Leitung des Projektes „INTRA Lab“ der Mission Leben gGmbH in Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Elternschaftsforschung, Geschlechter- und Kindheitsforschung, Esskulturen und Verpflegungssituationen in institutionellen Settings, Ethnographie, Diskursanalyse
r.seehaus@intra-lab.de

Tina Gillenberg. Diplom-Sozialarbeiterin und Absolventin des Masterstudiengangs „Forschung in der Sozialen Arbeit“ an der Frankfurt University of Applied Sciences, seit 2017 Sozialarbeiterin im Verein zur Förderung der Bewährungshilfe in Hessen e.V. in Limburg.
aoa.limburg@fbh-ev.de

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Lotte Rose
Frankfurt University of Applied Sciences
Nibelungenplatz 1
60318 Frankfurt am Main
rose@fb4.fra-uas.de

Globales Lernen im außerschulischen Bildungsbereich

Marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen von Jugendlichen

Zusammenfassung. Bildung wird im Zuge des aktuellen gesellschaftlichen Diskurses über die Notwendigkeit einer nachhaltigeren Entwicklung als Bedingung für die politisch gewünschte sozial-ökologische gesellschaftliche Transformation angesehen. Die Bildungskonzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen stehen dafür im Fokus. Anhand einer empirischen, explorativen Studie liefert der folgende Beitrag einen Einblick, wie sich Jugendliche mit geringen thematischen Vorkenntnissen an einem außerschulischen (politischen) Bildungsort mit verschiedenen Themenbereichen des Globalen Lernens auseinandersetzen. Die zentrale Frage der Studie ist, wie bestehende soziale Deutungsmuster und gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen für die Jugendlichen bei der Behandlung der Themen relevant werden. Die qualitativ-rekonstruktive Vorgehensweise basiert auf der Dokumentarischen Methode. Die Analysen zeigen eine marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellung der Jugendlichen, die sich in Form von Diskrepanzen zwischen moralischen Ansprüchen und Handlungsmöglichkeiten sowie einer Dominanz der kapitalistischen Wirtschaftslogik äußert. Dabei nehmen Schülerinnen und Schüler Marktgesetze als vermeintlich unveränderliche Struktur wahr. Abschließend diskutiert der Beitrag den Mehrwert von soziologischem bzw. sozialwissenschaftlichem Wissen über soziale Deutungsmuster für die genannten Bildungskonzepte.

Schlüsselwörter. Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, qualitativ-rekonstruktive Forschung, außerschulische Bildung

Global learning in extracurricular settings

Market-oriented conceptions of social order among youths

Abstract. In the current debate on sustainable development, education is seen as a necessary condition for the politically desired social-ecological transformation. The educational concepts of Education for Sustainable Development and Global Learning are at the centre of this debate. Based on an empirical, explorative study, the following article provides an insight into how young people with little prior knowledge of the subject deal with various areas of global learning in an extracurricular (political) educational setting. How do existing social patterns of interpretation and ideas of social order become relevant for young people when dealing with these topics? The qualitative-reconstructive approach in this paper is based on the documentary method. The analyses show a market-oriented conception of social order on the part of young people, which finds expression in discrepancies between moral claims and possibilities for action as well as in a dominance of capitalist economic logic thinking that posits market laws as a supposedly unchangeable structure. Finally, this paper discusses the added value of sociological or social science knowledge about social interpretation patterns for the educational concepts mentioned above.

Keywords. Global learning, education for sustainable development, qualitative-reconstructive research, extracurricular education

Der Wunsch nach einer nachhaltigeren Gesellschaft, in der globale soziale Ungleichheiten geringer sind, die Umwelt sowie ihre Ressourcen besser geschont werden und die über ein gemäßigteres Wirtschaftssystem verfügt, steht im Gegensatz zu unserer aktuellen nicht-nachhaltigen Lebensweise. Für die Veränderung dieser Lebensweise wird Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen und das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) forciert. Im vorliegenden Beitrag steht das Bildungskonzept des Globalen Lernens, hier verstanden als wichtige Säule einer BNE, im Fokus. Ziel des Beitrags ist es, einen Einblick zu geben, wie Jugendliche Themen des Globalen Lernens im Rahmen außerschulischer Workshops diskutieren und wie sie dabei auf gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen zurückgreifen. Die zentrale Frage ist, wie bestehende soziale Deutungsmuster bei der Behandlung der Themen für die Jugendlichen an Relevanz gewinnen. Um diese Frage beantworten zu können, skizziert der erste Teil zunächst Kernpunkte der politischen und soziologischen Debatte in Bezug auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und zeigt damit einherge-

hende Herausforderungen und Problematiken auf, die als soziale Deutungsmuster und gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen dienen. Nach anschließenden Ausführungen über die Genese und Inhalte der beiden genannten Bildungskonzepte richtet sich der Fokus des Beitrags auf die empirische Vorgehensweise und die Analysen der vorliegenden Studie, bevor er abschließend darlegt, welches Potenzial für die beiden Bildungskonzepte sich aus mehr Wissen über vorhandene soziale Deutungsmuster ergibt.

1 Politische und soziologische Perspektiven auf eine nachhaltige Entwicklung

In der politischen Debatte fungiert das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung seit der Brundtland-Definition (vgl. Hauff 1987) und der anschließenden sogenannten Rio-Konferenz 1992 als politische Leitlinie. Ökologie, Ökonomie und Soziales sind die drei zentralen Säulen einer nachhaltigen Entwicklung, die umweltpolitische und entwicklungspolitische Thematiken und Aufgaben miteinander verbindet. Die Gleichrangigkeit der drei Säulen sowie deren Zielkomplementarität sind, in Bezug auf das neoliberale Paradigma des auf Konsum und Wachstum fokussierten globalisierten Wirtschaftssystems, umstritten (vgl. Schwindenhammer et al. 2017, S. 356). Die Brundtland-Definition setzt die normative Prämisse der nachhaltigen Entwicklung mit dem Fokus auf inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit, dennoch beeinflussen die wirtschaftlich determinierte Globalisierung und die damit verbundenen Machtverhältnisse sämtliche Nachhaltigkeitsbestrebungen (vgl. Zimmermann 2016, S. 56). Generell zeichnet sich das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung durch eine starke Wert- und Normorientierung aus (vgl. Applis 2014, S. 15). Im September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen (UN) im Rahmen der Agenda 2030 (UN 2015) die Sustainable Development Goals (SDGs), in denen das politische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung fest verankert ist. Die 17 globalen Entwicklungsziele gelten als wichtige politische Orientierung für die Bearbeitung globaler Herausforderungen – mit dem Ziel der Transformation der globalen Gemeinschaft bis 2030. Die SDGs sollen eine bessere Zukunft ermöglichen und weltweit ein menschenwürdiges Leben schaffen und dabei die ökologischen Lebensgrundlagen bewahren. Die Themenfülle der verschiedenen Ziele¹ zeigt auf, wie vielschichtig diese nachhaltigere

1 Die 17 Nachhaltigkeitsziele lauten: 1. Keine Armut; 2. Kein Hunger; 3. Gesundheit und Wohlergehen; 4. Hochwertige Bildung; 5. Geschlechtergerechtigkeit; 6. Sauberes Wasser und Sanitärversorgung; 7. Bezahlbare und saubere Energie; 8. Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum; 9. Industrie, Innovation und Infrastruktur; 10. Weniger Ungleichheiten; 11. Nachhaltige Städte und Gemeinden; 12. Verantwortungsvoller Konsum- und Produktionsmuster; 13. Maßnahmen zum Klimaschutz; 14. Leben unter Wasser; 15. Leben an Land;

Entwicklung ist bzw. wie viele verschiedene Themenkomplexe, Politikfelder und Lebensbereiche sie umfasst. Die Präambel der Agenda 2030 benennt fünf Kernbotschaften, die „5 Ps“: „People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership“ (UN 2015, S. 2), welche als handlungsleitende Prinzipien für die SDGs die Zusammenhänge zwischen den Zielen verdeutlichen. Die gesellschaftliche und politische Debatte über die Möglichkeiten und Ausgestaltungen hinsichtlich einer gesellschaftlichen Transformation und einer nachhaltigkeitspolitischen Gesellschaftsvision (z. B. WBGU 2011) ist in vollem Gange. Uwe Schneidewind (2019, S. 23) spricht diesbezüglich von nachhaltiger Entwicklung als kulturellem Projekt, das einen weiteren Schritt in der Entwicklung der menschlichen Zivilisation bedeutet.

In der soziologischen und sozialwissenschaftlichen Debatte wird das aktuelle Transformationspotenzial für eine nachhaltigere Gesellschaft hingegen kritischer eingeschätzt. Die Bestrebungen, die unterschiedlichen SDGs zu erreichen, können zu Inkompatibilitäten führen, wenn die Umsetzung nur vereinzelte Ziele fokussiert und nicht die gesamten Ziele in den Blick nimmt. Zudem sind der Nachhaltigkeitsthematik Dilemmasituationen inhärent, die neben den Zielkonflikten zu sozialen Ausgrenzungsprozessen, ökologischen Folgeschäden oder unklaren politischen Zuständigkeiten führen können. Hinzu kommen Unsicherheiten hinsichtlich Zeit, Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten. Nachhaltigkeitsdilemmata sind Phänomene, die nicht einseitig auflösbar sind und Widersprüchlichkeiten enthalten. Bei der Bearbeitung der Dilemmata und den ihnen zugrunde liegenden Problemen entstehen zwangsläufig Folgeprobleme an anderer Stelle. Da es keinen Endzustand gibt, ist Nachhaltigkeit als kommunikativer und partizipativer Prozess zu verstehen, in dem verhandelt wird, was aktuell nachhaltig und tragfähig ist (vgl. Schmidt 2015: 124). Karl-Werner Brand (2017a, S. 68) verweist darauf, dass der Begriff der nachhaltigen Entwicklung als umstrittener politischer Begriff im hegemonietheoretischen Sinne einen „leeren Signifikant“ (Laclau 2010) darstellt, der sich mit vielen verschiedenen Bedeutungen verknüpfen lässt und als Symbol eine spezifische Vorstellung von Gemeinwohl repräsentiert. Die aktuell vor allem in den Ländern des globalen Nordens gelebte „Politik der Nicht-Nachhaltigkeit“ (Blühdorn 2018) führt zu vielfältigen politischen und gesellschaftlichen Diskussionen im Hinblick auf den kapitalistischen Wachstumsimperativ. Aufgrund des Festhaltens an der Wachstumslogik und der Verteidigung von ökologisch und sozial zerstörerischen Werten und Ordnungen steht die große sozial-ökologische Transformation noch aus (vgl. ebd., S. 155).

16. Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen; 17. Partnerschaften zur Erreichung der Ziele. Die 17 Ziele wurden von 193 Staaten im September 2015 verabschiedet und beinhalten zudem noch 169 Unterziele (UN 2015).

Mit dem Begriff der „imperialen Lebensweise“ beschreiben Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) die Produktions-, Distributions- und Konsumnormen, die insbesondere im globalen Norden in den politischen, ökonomischen und kulturellen Alltagsstrukturen und -praktiken der Bevölkerung verankert sind. Die imperiale Lebensweise strukturiert die Gesellschaften an anderen Orten in hierarchischer Weise entscheidend mit. Dabei wählen sie bewusst den unbestimmten Ausdruck „anderorts“ (ebd., S. 44, 45), um auf die Externalisierung der sozial-ökologisch destruktiven Folgen der imperialen Lebensweise aufmerksam zu machen (vgl. ebd., S. 47). Hinsichtlich der Auslagerung und Ausblendung sozialer Kosten bezeichnet Stephan Lessenich (2016) die gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens als Externalisierungsgesellschaften. Die Positionen in der globalen Ungleichheitsstruktur stehen in einem funktionalen Zusammenhang, innerhalb dessen es den einen „gut“ und den anderen „schlecht“ oder weniger gut geht (vgl. ebd., S. 23). Externalisierung ist eine Frage sozialen und nicht nur wirtschaftlichen Handelns. Die globalen Machtstrukturen und die dadurch bestehende weltgesellschaftliche Ungleichheitsstruktur ermöglichen einen Habitus der Auslagerung, Verschiebung und Verdrängung von sozialen Kosten, der ein vorbewusster, handlungspraktischer und beziehungsstrukturierender Ausdruck einer relativen Privilegierung im kapitalistischen Weltsystem ist (vgl. ebd., S. 62, 63). Eine weitere Schwierigkeit im Zuge der Nachhaltigkeitsdebatte liegt in der Diskrepanz, die zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln schon häufig festgestellt wurde (z. B. Diekmann, Preisendörfer 1992; Rieß 2010; Marchand 2015) und auf die ein Siebtklässler im folgenden Zitat pointiert verweist: „Was ich so blöd an der Menschheit finde, ist, wenn sie sich, wenn sie sich dauernd beschwerten über diese Naturkatastrophen; [...] aber auch so Leute, wo auch die, des Plastik ins Wasser machen, des is auch, die wissen, was passiert.“ (Bm, Gruppe Teller).² Es zeigt sich immer wieder, dass Wissen und Handeln nicht in einem linearen Verhältnis zueinanderstehen.

Zusammenfassend zeigt sich, neben der Unklarheit des Begriffs, die Herausforderung der Komplexität einer nachhaltigen Entwicklung, die vielfältige Aufgaben und nicht klar intendierte Folgen umfasst, was zu den beschriebenen Dilemmatasituationen führen kann. Weiterhin sind die kapitalistische Struktur und die damit verbundene gelebte Nicht-Nachhaltigkeit und imperiale Lebensweise als soziale Deutungsmuster und gesellschaftliche Ordnungsvorstellung zu konstatieren, die auf globalen Ungerechtigkeiten beruhen. Diese bestehenden Ungleichheiten werden auf normativer Ebene stark kritisiert und sind dadurch

2 Die Transkripte folgen dem TiQ-Format (Talk in Qualitative Social Research). Für die Anonymisierung wurde den Schülern und Schülerinnen ein Buchstabe zugeordnet mit Zusatz f (weiblich) oder m (männlich).

ein weiteres Indiz für die benannte Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln. Welche Rolle Bildung im politischen Diskurs für die Umsetzung einer nachhaltigeren Gesellschaft spielt und wie die entsprechenden Bildungskonzepte definiert sind, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

2 Die Bildungskonzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Die im Zuge der Rio-Konferenz 1992 verabschiedete Agenda 21 weist auf den hohen Stellenwert von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hin. Seitdem ist das Konzept BNE politisch forciert worden, z. B. durch die weltweite UNESCO-Dekade BNE (2005–2014), das anschließende Weltaktionsprogramm (WAP 2015–2019) und durch die nationale Sichtbarmachung des Bildungskonzepts (Transfer 21, Nationaler Aktionsplan BNE 2017). In der Agenda 2030 ist BNE als Teilziel 4.7 explizit benannt und erfährt im aktuellen UNESCO-Programm „ESD for 2030“ (UNESCO 2019) nochmal einen Bedeutungszuwachs. Dieses versteht Bildung als zentrale Strategie, um eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen, die mit einer tiefgreifenden Veränderung des Denkens und Handelns der Menschen verbunden ist. Dafür sollen Individuen Kompetenzen erlangen, die ein Handeln für eine nachhaltigere Zukunft ermöglichen. Nachhaltige Entwicklung wird somit zu einem individuellen und gesellschaftlichen Lern- und Gestaltungsprozess, der auf Partizipation und Kooperation durch selbstorganisiertes und projektorientiertes Lernen basieren soll. Anhand von Bildungsprozessen ist es möglich, ein Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen ökologischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verflechtungen zu erlangen (vgl. Rieckmann, Stoltenberg 2011, S. 117, 118). Gerhard de Haan (2018, S. 13) weist daraufhin, dass sich nachhaltige Entwicklungen durch in Lernprozessen erworbene veränderte Einstellungen, Handlungsfähigkeiten und Tätigkeiten realisieren lassen, die andere Routinen ermöglichen.

Die drei klassischen Bereiche einer nachhaltigen Entwicklung sind ökologische Verträglichkeit, ökonomische Leistungsfähigkeit und soziale Gerechtigkeit (vgl. Vorage 2019, S. 48). Im Anschluss an den Brundtland-Bericht und die Rio-Konferenz ist das Leitbild um eine vierte, politische Dimension ergänzt worden. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ist, beschreibt die vierte Zieldimension als demokratische Politikgestaltung für selbstverantwortetes Urteilen und Handeln (KMK, BMZ 2016, S. 23). BNE hat seine Wurzeln in Ansätzen der Umwelt-

bildung und des Globalen Lernens, die sich wiederum in weitere vielfältige pädagogische Ansätze (z. B. Ökopädagogik oder Friedenspädagogik) auffächern. Die politisch geforderte Neuausrichtung auf eine BNE, die alle diese Ansätze vereint, führt nicht zwingend zu einer Deutungshoheit über so viele unterschiedliche pädagogische Konzepte, sondern auch zu Konflikten (vgl. Hamburg 2018, S. 68). Eine klare Abgrenzung zwischen BNE und Globalem Lernen ist nicht existent (vgl. Höhnle 2014, S. 11). Der Umstand, dass BNE teilweise als Erweiterung von Umweltbildung verstanden wird, führt hingegen zu Kritik von Akteuren und Akteurinnen des Globalen Lernens (vgl. Hamburg 2018, S. 75).

Generell haben sich die Akteur:innen zu dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bekannt, postulieren aber eine stärkere Sichtbarkeit der politischen Dimension hinsichtlich der Beachtung kultureller Vielfalt und Menschenrechtsfragen in globaler Perspektive (vgl. Schreiber 2012, S. 29). Das Globale Lernen entstand in den 1990er Jahren aus der entwicklungspolitischen Bildung und der „Dritte-Welt-Pädagogik“, deren Anfänge wiederum in den 1950er und 1960er Jahren liegen (vgl. Scheunpflug, Seitz 1995). Konzepte des Globalen Lernens befassen sich mit den politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen zwischen den Industrieländern des Nordens und Ländern des globalen Südens sowie dem Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt. Die Orientierung erfolgt am normativen Leitbild globaler Gerechtigkeit, das regionale, lokale und globale Zusammenhänge berücksichtigt (vgl. Asbrand, Scheunpflug 2014, S. 401). Globales Lernen versteht sich als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ (ebd., S. 401). Hamburg konstatiert, dass sich Globales Lernen weder in BNE auflösen noch eine Positionierung völlig außerhalb des Bildungskonzepts einnehmen sollte, sondern vielmehr als „politisierte(re)s Korrektiv“ wirken und als eigenständiger Bereich am BNE-Wachstum partizipieren müsse (Hamburg 2018: 82). Die vorliegende Studie teilt diese Auffassung.

Die Konzepte BNE und Globales Lernen fanden zunächst insbesondere in den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung Eingang (vgl. Rieckmann, Stoltenberg 2011, S. 119). Gerd Michelsen et al. (2013) stellen fest, dass sich auch im Zuge der UNESCO-Dekade BNE viele außerschulische Bildungsakteur:innen aktiv an der Verankerung und Etablierung von BNE-Themen beteiligt haben. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie zeigt Diana Grundmann (2017), dass außerschulischen Lernorten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern bei der Gestaltung des Lehrens und Lernens im Kontext von BNE eine besondere Bedeutung zukommt, indem diese entscheidend zur Stärkung von BNE-Aktivitäten an Schulen beitragen. Hanna Butterer und Alexander Wohnig (2019) weisen im Rahmen zweier empirischer Studien darauf hin, dass sich außer-

schulische Lernorte positiv auf die Lernerfolge von Schülern und Schülerinnen im Rahmen von BNE-Themen auswirken können. Im Vergleich zum Schulunterricht lassen diese ein erhöhtes Interesse an und größere Offenheit gegenüber der Thematik erkennen. Die Lernenden zeigen mehr Eigeninitiative und verfügen über eine kritischere Reflexionsfähigkeit. Außerschulische Lernorte können demnach positive Erfahrungen mit politischem Lernen und Handeln fördern, die wiederum politische Bildungs- und Lernprozesse anregen können.

Die Forschungsfrage der vorliegenden Studie schließt an die Erkenntnisse der folgenden vier Studien an, bezieht sich aber auf ein soziologisches Erkenntnisinteresse, das sich primär für die gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen der Jugendlichen interessiert, die im Kontext von Themen des Globalen Lernens als soziale Deutungsmuster relevant werden. Im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung analysiert Rainer Uphues (2007) Einstellungen von Jugendlichen zur Globalisierung. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die Jugendlichen sowohl die Chancen der Globalisierung als auch die gleichzeitigen Fehlentwicklungen gut einschätzen können. Die Jugendlichen haben Kenntnisse bezüglich globaler Zusammenhänge und Verantwortlichkeiten, jedoch fällt die Bereitschaft zu global-verantwortlichem Handeln demgegenüber deutlich geringer aus. Diesbezüglich gibt es auch schon fundierte qualitative Erkenntnisse, die ebenfalls basierend auf der dokumentarischen Methode generiert wurden. Anne-Katrin Holfelder (2018) erforscht, welche impliziten Wissensbestände für Jugendliche in Bezug auf nachhaltigkeitsrelevante Themen urteils- und handlungsleitend sind. Die urteils- und handlungsleitenden Aspekte weisen Diskrepanzen zu den geäußerten Einstellungen und Werten der Jugendlichen auf, wie sich in den Gruppendiskussionen zeigt. Die Arbeit schließt an die qualitativ-rekonstruktive Studie von Barbara Asbrand (2009) an, die sich mit dem Wissen und der Handlungskompetenz von Jugendlichen bezüglich globaler Fragen auseinandersetzt. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich die kommunikativen Wissensbestände sowie die Werte der Jugendlichen von ihrer Handlungspraxis unterscheiden. Erfahrungsbasiertes Wissen haben nur diejenigen Jugendlichen, die sich in außerschulischen Kontexten mit globalen Themen beschäftigen. In einer geographiedidaktischen Studie zum wertorientierten Lernen führt Stefan Applis (2012) ein Unterrichtstreatment zu ökonomischen, ökologischen, sozialen und ethischen Fragestellungen der globalen Textilproduktion durch. Die Ergebnisse belegen, dass die teilnehmenden Schüler:innen im Anschluss an die unterrichtlichen Lehr-Lernarrangements über eine komplexere Bewertungslogik verfügen und ihnen die Notwendigkeit vielschichtiger Betrachtungsweisen globaler Zusammenhänge stärker bewusst sind. Der folgende Teil bietet eine nähere Erläuterung der methodologischen Grundlagen und der methodischen Vorgehensweise der Studie.

3 Aufbau, Methode und Durchführung der Studie

Das Vorgehen dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie entspricht der Dokumentarischen Methode, deren meta-theoretische Grundlage (Bohnsack et al. 2010, S. 11) auf der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (z. B. 1980; 1995) basiert. Mannheim differenziert zwischen kommunikativem Wissen einerseits, das er als theoretisches Wissen bezeichnet, und konjunktivem Wissen andererseits, d. h. handlungsleitendem Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2007, S. 9). Mannheims Unterscheidung zwischen diesen Wissensformen beinhaltet einen Wechsel der Analyseinstellung, d. h. einen Übergang von Was- zu Wie-Fragen. Niklas Luhmann bezeichnet dies als eine Verlagerung von Beobachtungen erster Ordnung hin zu denjenigen zweiter Ordnung (Luhmann 1998, S. 85). Der Fokus der Dokumentarischen Methode liegt primär auf der Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens von Individuen und Gruppen im Alltag, um das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen. Die Analyse entscheidet zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, wobei Orientierungsschemata das kommunikative Wissen der Erforschten sowie deren Wissen um institutionalisierte und normierte Vorgaben der Gesellschaft beschreiben. Orientierungsrahmen hingegen umfassen das konjunktive Wissen, das der Handlungspraxis zugrunde liegt und sich aus sozial geprägten Denk- und Handlungsmustern sowie konkreten Erfahrungen zusammensetzt. Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen überschneiden sich im Alltag und ergeben zusammen ein Orientierungsmuster, in dem die beiden Wissensformen im wechselseitigen Bezug aufeinander das Alltagswissen und -handeln der Individuen bestimmen (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 156).

Verschiedene neuere Arbeiten (vgl. Geimer, Amling 2018; Amling, Vogd 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann 2010) argumentieren, dass das kommunikativ-generalisierte Wissen hinsichtlich der Prägekraft normativer Adressierungen innerhalb der Alltagspraxis mehr im Vordergrund stehen sollte als es bislang im Rahmen der Dokumentarischen Analyse der Fall war. Dabei geht es um die Identifikation normativer Bezugspunkte, d. h. um die normative Ordnung und deren Prägekraft für die Handlungspraxis von Akteurinnen und Akteuren (vgl. Geimer, Amling 2018, S. 308). Auch Felix Heizmann (2018) verweist im Rahmen von fachdidaktischer Unterrichtsforschung auf die Wichtigkeit des kommunikativen Wissens. Die inhaltliche Bedeutung eines Lerngegenstands und seine mögliche Modifizierung sind relevant, um Erwerbs- und Veränderungsprozesse im Lernen bei Schülerinnen und Schülern nachvollziehen zu können (Heizmann 2018, S. 114, 115). Die Dokumentarische Methode eignet sich sehr gut für die Rekonstruktion von normativer Logik und der dahinterliegenden strukturellen Muster. Die

das Denken strukturierende normative Logik ist den Akteuren und Akteurinnen in der Regel nicht bewusst und daher sprachlich nicht einfach zu explizieren, so macht sie eine rekonstruktive Vorgehensweise erforderlich.

Auch in dieser Studie ist das kommunikative Wissen, das vorhandene theoretische Wissen der Schüler und Schülerinnen, relevant. Was die Jugendlichen über globale Zusammenhänge und Ungleichheit äußern, kann ihre normativen Vorstellungen auf einer semantischen Ebene zeigen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich darauf, wie die Jugendlichen mit Themen des Globalen Lernens thematisieren, wenn sie sich mit den Inhalten teilweise das erste Mal auseinandersetzen, und welche gesellschaftlich-geprägten Deutungsmuster sie dafür nutzen. Der Fokus gilt der Frage, welche gesellschaftlichen Normorientierungen sie nennen und wie sie mit diesen normativen Ansprüchen umgehen. Im Fokus steht, welche impliziten Wissensstrukturen bei den Jugendlichen zu Themen globaler Gerechtigkeit oder zu Nachhaltigkeitsthemen bereits vorhanden sind, bevor eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung im schulischen oder außerschulischen Kontext erfolgt. Über was wissen sie Bescheid, wie füllen sie aber auch mögliche Wissenslücken, d. h. wie gehen sie mit diesem Wissen um und wie wird ihre eigene Verortung in der sozialen Welt relevant?

Die Workshops, die die empirische Grundlage der hier vorgestellten Studie darstellen, fanden an einem außerschulischen Bildungsort statt, da dort prinzipiell ein Lernen außerhalb von schulischen Zwängen in Form von Zeit- und Leistungsdruck oder Benotung möglich ist (vgl. Wohnig 2020; Kenner, Wohnig 2020). Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse erscheint dies insofern bedeutsam, als außerschulische Lernorte mehr ‚Sagbarkeitsräume‘ schaffen, indem die Jugendlichen hier Aussagen tätigen können, die keiner Benotung unterliegen. Die Workshops zu Themen des Globalen Lernens wurden von einem zertifizierten außerschulischen Bildungsträger für Globales Lernen durchgeführt, der seit über zehn Jahren Angebote in diesem Bereich veranstaltet. Es handelt sich dabei um einen nichtstaatlichen, zivilgesellschaftlich organisierten Bildungsträger, dessen Teamer:innen die Workshops durchführen. Dabei finden geplante Bildungsprozesse in einem offenen, oftmals freiwilligen Rahmen statt. Schulische Regeln, Zwänge und Funktionen sind außer Kraft gesetzt. Globales Lernen wird an diesem Bildungsort als Teil der politischen Bildung definiert. Der grundlegende Auftrag außerschulischer politischer Jugendbildung besteht darin, die Jugendlichen zur Gestaltung von politischen, zivilgesellschaftlichen und lebensweltlichen Prozessen vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Gegebenheiten, Krisenentwicklungen oder Umbrüchen zu befähigen (vgl. Hafener 2014, S. 229). Politische Bildung für Jugendliche findet institutionell und organisiert im Rahmen von schulischer und außerschulischer Bildung statt, wobei sie den gleichen

politischen und rechtlichen Vorgaben folgt, aber sich in ihren Inhalten, Strukturen und Lernformen unterscheidet (vgl. ebd., S. 222). Globales Lernen zielt auf Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene Rolle in der (Welt-)Gesellschaft sowie der eigenen Werte und Haltungen. Ziel ist die Emanzipation der Lernenden als (Welt-)Bürger:innen (vgl. Rolle 2018). Bernd Overwien (2014, S. 375) weist darauf hin, dass BNE wichtige Schnittmengen zur politischen Bildung hat, da das Zusammendenken von Ökologie, Ökonomie und Sozialem entsprechende Spannungsfelder und Kontroversen impliziert, die eine politische Bearbeitung notwendig machen.

Die etablierte Bildungsstätte verfügt über ein umfassendes Bildungsangebot zu verschiedenen Bereichen, wie z. B. Konsum und Nachhaltigkeit, Fairer Handel, ökonomische Gerechtigkeit, Menschenrechte und Migration. Diese Angebote sollen Kindern und Jugendlichen dabei unterstützen, globale Zusammenhänge wahrzunehmen, ihre eigene Rolle im globalen Gefüge zu erkennen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Die Bildungsstätte wird von vielen Schulen genutzt, die schulklassenweise vornehmlich an den außerschulischen Lernort kommen. Bei den für die Studie ausgewählten Schulklassen wurden Themen des Globalen Lernens im Unterricht noch nicht intensiv behandelt. Die Workshops fanden häufig im Zuge einer Projektwoche oder eines Projekt-tages statt und wurden in den Schulen thematisch vor- und nachbereitet. Das empirische Material umfasst neun Workshops, die zwei Themen des Globalen Lernens behandelten: das Thema Mode, wobei insbesondere die Produktionsstätten und Arbeitsbedingungen der Näher und Näherinnen der Modeindustrie im Fokus standen, sowie das Thema europäische Fleischexporte in afrikanische Länder, zusammengesetzt teils aus Überproduktion und teils aus bestimmten Hühnerteilen, z. B. Innereien, die auf dem europäischen Markt schlechter zu verkaufen sind. Jeder Workshop dauerte drei Stunden und fand jeweils an dem außerschulischen Bildungsort statt. Insgesamt nahmen 206 Schülerinnen und Schüler aus drei 7. Klassen (zwei Realschulen und eine Haupt- und Realschule), vier 8. Klassen (Gymnasium, Gemeinschaftsschule und zwei Realschulen), einer 9. Klasse (Realschule) und einer 10. Klasse (Gymnasium) teil.

Die Analyse der Workshops stützt sich auf deren Audio-Aufnahme, die in Teilen transkribiert vorliegt. Im Vordergrund stehen insbesondere die jeweiligen Reflexionsphasen der Workshops, in denen sich die Schüler und Schülerinnen mit eigenen Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen und diese bewerten sowie reflektieren. Die Reflexionsphasen finden nach unterschiedlichen methodischen und didaktischen Elementen statt, bspw. nach der Simulation, dem Planspiel oder der Dokumentation.

Analysiert werden Passagen, die sich durch eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskussion und eine hohe interaktive Dichte auszeichnen. Die dokumentarische Analyse umfasste die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation, ergänzt durch eine fallinterne und -externe Kontrastierung im Rahmen einer komparativen Analyse, auf deren Basis sich verschiedene Orientierungen der Jugendlichen rekonstruieren lassen. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht eine rekonstruierte Orientierung, die anhand verschiedener Transkript-Beispiele aus unterschiedlichen Workshops veranschaulicht wird.

4 Der Markt als unveränderliche Instanz

Die Workshops beinhalten unterschiedliche Arbeitsphasen, in denen die methodischen Zugänge variieren. Im Workshop zu europäischen Fleischexporten in afrikanische Länder erarbeiten die Teilnehmenden zu Beginn die Folgen eines hohen Fleischkonsums für Menschen, Tiere und die Umwelt. Im Anschluss schauen sie eine Dokumentation über den Fleisch- bzw. Hühnerexport an. Im Rahmen eines Planspiels³ führen die Jugendlichen eine Konferenz durch, in der sie unterschiedliche Rollen einnehmen, wie z. B. einheimische Geflügelbauer:innen, Vertreter:innen von Verbraucherschutzorganisationen, der Regierung oder der EU-Agrarkommission. Der folgende Transkript-Auszug ist Teil der Reflexionsphase des Rollenspiels:

Y1: Ok, jetzt habt ihr euch ja eigentlich alle ganz gut in euren Rollen eingefunden, also für mich war das Recht überzeugend die Konferenz als Beobachterin von der Presse, jetzt ähm wollte ich nochmal die Gelegenheit geben, vor allem weil's bei der Rollenverteilung ja noch 'n bisschen anders war, da gab's ja mehr sympathiebesetzte Rollen und ich denk' auch persönliche Haltungen zu dem ganzen Thema. Jetzt wollte ich anbieten, dass wir versuchen die Rolle mal, ähm, zu entlasten, also man soll sich dann, also abzustreifen, ich weiß nich', ob ihr das braucht. Also aus der Rolle raus und eure persönliche Meinung einbringen, also wie habt ihr euch jeweils in den Rollen gefühlt und wo war's schwierig. Ähm, und wo war's dann vielleicht doch ganz leicht, weil, weil's Sinn gemacht hat oder so. [...]

Mm: Also ich konnt mich jetzt, äh, nicht so gut in die Rolle hineinversetzen, weil ich schon, äh, die Rolle von den Bauern sehr gut nachvollziehen kann, und auch innerhalb des Landes der Handel gestärkt werden muss, auf

3 EPIZ 2014

jeden Fall, Importzölle auch, äh, ja, gerechtfertigt sind, und deswegen war es schwierig, da quasi so argumen-, so zu argumentieren, dass man auf der richtigen Seite steht.

Ef: Ja.

Y1: Warst du bei der EU-Agrarkommission?

Mm: Ja voll moralisch scheiße; nicht sehr gut vertretbar.

[...]

Km: Ja, also ich war auch bei der Agrarkommission und, ähm, also ich fand's moralisch natürlich auch ziemlich doof, ich war eigentlich ziemlich genau der anderen Meinung, aber man hat dann halt trotzdem versucht, die Machtgeber tatsächlich als EU hat und halt zu nutzen, und das war halt moralisch 'n bissl doof, aber trotzdem eigentlich wärs effek-, effektiv gewesen.

Y1: Mhm.

Km: Und so is' es eigentlich auch realistisch, auch wenn die Argumente jetzt an sich nicht ...

Y1: Mhm.

Km: ... so gut sind.

Y1: Ok, also das find ich sehr spannend, dass man die Macht dann nutzen möchte, ja?

Nm: Also ich war auch bei der EU, und ich hatte, ich bin überhaupt nicht der Meinung, die ich jetzt vertreten habe, auch moralisch gesehen, ähm, allerdings fand ich's trotzdem recht in Ordnung dort eben dafür zu argumentieren, weil die EU hat 'ne Vormachtstellung, ob jetzt 'ne echte ghanaische Regierung sich getraut hätte, ja zu sagen, ja, wir verzichten auf die EU, stell ich in Frage, weil die EU schon sehr wichtig ist, und generell war's eher einfacher zu sagen, ja, ich verschließ' die Augen, was dort passiert, ist mir egal, solange wir den Profit machen, generell leichter so zu denken als jetzt, äh, ethisch

Y1: Mhm.

Die Schüler:innen der Workshopgruppe verfügen über theoretische Wissensbestände hinsichtlich der politischen und wirtschaftlichen Vormachtstellung der EU und der Abhängigkeitsverhältnisse von Ländern des globalen Südens. Die wirtschaftliche Abhängigkeit anderer Länder von der EU ist den Schüler:innen bewusst, sodass sie, auch wenn Mm verschiedene wirtschaftliche Alternativen nennt, letztlich ihre ‚Macht‘ als EU-Agrarkommission nutzen. Im Zuge der Reflexion des durchgeführten Planspiels distanzieren sie sich von ihrer Rolle als EU-Agrarkommission und schätzen gleichzeitig ihre ‚Verhandlungen‘ während des Planspiels als „effektiv und realistisch“ ein. Aus einer normativen Gerechtigkeitsperspektive kritisieren sie ihre Vorgehensweise, sehen aber in ihrer Rolle als

Vertreter:in der EU-Agrarkommission keine Möglichkeit, eine andere Perspektive einzunehmen. Markt- und profitorientiertes Denken wird als „leichter“ als ethisches Denken bezeichnet. Die Schüler:innen sind der Aufgabe des Planspiels nachgekommen. Interessant ist, dass sie ihre Verhandlungen, die im Rahmen des Planspiels stattgefunden haben als „realistisch“ bezeichnen und gleichzeitig kritisieren. Hier zeigt sich ein normatives Bewusstsein für globale Ungerechtigkeit und die dazugehörigen (kapitalistischen) Strukturen. Dieses Bewusstsein ist aber nicht spielleitend, sondern die Orientierung an Aufgabenerfüllung der Jugendlichen basiert auf einer realistischen Darstellung, die globale Ungleichheit zeigt und im Zuge des Spiels reproduziert wird. Die Rekonstruktionen zeigen die Internalisierung kapitalistischer Marktlogik und globaler Ungleichheiten, die eine europäische bzw. westliche Hegemonie und unausgewogene Machtverhältnisse widerspiegeln.

Die Verinnerlichung kapitalistischer Strukturen wird auch im folgenden Transkriptauszug einer anderen Workshopgruppe zum Thema Mode deutlich. Im Workshop Mode erfahren die Jugendlichen anhand eines Rollenspiels in Form einer Simulation einen Arbeitstag in einer Textilfabrik. Sie bekommen unterschiedliche Rollenkarten und arbeiten an verschiedenen Stationen, an denen sie entweder Knöpfe annähen, Knöpfe sortieren, sandstrahlen mit Schmirgelpapier, weben oder mit der Nähmaschine nähen. Nach der Reflexion der Simulation sehen die Jugendlichen eine Dokumentation⁴ über drei europäische Modeblogger:innen, die probeweise in Kambodscha in einer Textilfabrik mitarbeiten, um einen weiteren Eindruck über die Arbeits- und Lebensbedingungen der Näher:innen in Textilfabriken des globalen Südens zu erlangen. Im Anschluss an den Film diskutiert und reflektiert die Gruppe mögliche Handlungsoptionen. Der Film weckt teilweise eine große Betroffenheit bei den Jugendlichen, gepaart mit dem Gefühl von Handlungslosigkeit. Der folgende Transkriptauszug ist Teil der Filmreflexion.

Y1: Ok, wenn wir uns das auf keinen Fall vorstellen können, dann sollten wir das auch anderen Leuten auch nicht zumuten dass sie so, unter solchen Bedingungen arbeiten müssen; das heißt, was können wir denn jetzt tun; hat es irgendwas mit uns zu tun?

Gm: Nein

Qf: Also ich finde, dass, äh, ich denk' halt, dass wir nicht viel machen können, dass es ihnen besser geht, weil ich denk', die Kleidung wird trotzdem

4 Hungerlohn für hippe Mode: <https://www.youtube.com/watch?v=Vdvx6Aj9lBl>.

hergestellt und sofort wieder verkauft, ich denke, dass wir nicht viel dagegen machen können

Y1: Ok.

[...]

Af: Also ich glaub' nicht, dass man da viel ändern kann, weil ich denk', des is ja schon länger, dass man da probiert, irgendwas zu ändern, aber irgendwie hat's ja bis jetzt funktioniert, wirklich, also ich, also ich glaub' eher, dass man da wirklich bei denen was ändern muss.

Y1: Wir haben's schon länger versucht, wenn's noch nicht geklappt hat, dann brauchen wir wahrscheinlich euch, ja?

Jm: Also ich mein' aber, wenn man nicht mehr kauft, dann kriegen die halt auch kein Geld mehr und dann werden sie auch arbeitslos, wenn die Firma schließt, dann haben sie vielleicht auch keine Arbeit mehr, also aber wenn man halt auch mehr von der Marke kauft, dann kriegen die eigentlich sozusagen mehr Geld aber des is aber auch nich unbedingt, also is irgendwie so'n Teufelskreis

Y1: Das ist auf jeden Fall ein Problem, ja.

Die Schüler:innen der Gruppe verständigen sich in dieser Passage darauf, dass sie nicht unter den vorherrschenden Bedingungen arbeiten wollten. Auch hier zeigt sich ein Bewusstsein über die bestehenden Ungleichheiten sowie eine moralische Ablehnung gegenüber diesen. Dabei erkennen sie aber keine eigenen Handlungsoptionen, sondern fordern, „bei denen“ müsste sich etwas ändern. Konsumverzicht würde lediglich zu Arbeitslosigkeit und zu einer noch schlechteren Situation der Näher:innen führen. Das Orientierungsmuster der Jugendlichen zeigt die Verinnerlichung der kapitalistischen Strukturen und einer unverrückbaren Marktdominanz – ein „Teufelskreis“. Sie verfügen über Wissensbestände hinsichtlich kapitalistischer Funktionsweisen und nehmen eine ‚Konsumnotwendigkeit‘ an, in deren Logik die Näher:innen lieber weniger als nichts verdienen. Auch in anderen Workshopgruppen zeigt sich eine Diskrepanz zwischen moralischem Wissen und möglichen Handlungsoptionen auf. Auf normativer Ebene werden die bestehenden Verhältnisse von den Jugendlichen für falsch erachtet. Hingegen sehen sie auf konjunktiver Ebene keine individuellen Handlungsmöglichkeiten und affirmieren die bestehenden Marktverhältnisse.

Weitere Studien mit Jugendlichen kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Sebastian Fischer et al. (2016) kommen in einer Fragebogenstudie mit über 200 befragten Schülern und Schülerinnen zu ähnlichen Ergebnissen. Auch dort werden der globale Markt und seine Gesetze von den Schülern und Schülerinnen als fast natürliche Voraussetzungen wahrgenommen und nur wenige setzen ethische über marktwirtschaftliche Ziele. Globalisierungsprozesse oder auch die Rege-

lung einer weltweiten Nachhaltigkeitsproblematik werden nicht als politisches Thema gesehen. Stattdessen nennen sie alternative Konsumformen oder Hilfsangebote auf karitativer Ebene. Auch in Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu Vorstellungen von Globalität, die Barbara Asbrand (2005) durchgeführt hat, kommen Aspekte eines ethischen Konsums und sozialverträglicher Herstellung zur Sprache. Dabei beschreiben die Jugendlichen zwar moralische Konflikte, geben aber auch an, dass es keine Alternative zum Kauf von Turnschuhen gibt, die eventuell mithilfe von Kinderarbeit produziert werden. Das Fehlen von Handlungsmöglichkeiten setzen sie als Argument ein, um die moralische Argumentation auszublenken. So zeigt sich, dass sie diese im Alltagshandeln nicht als handlungsleitend, also nicht als konjunktives Wissen, wahrnehmen. Auch hier stehen die handlungsleitenden Diskurse des wirtschaftlichen Funktionssystems im Widerspruch zu dem Wissen der Jugendlichen über schlechte Arbeitsbedingungen in Ländern des globalen Südens.

Die Transkripte der Workshops verdeutlichen, dass die Schüler:innen die wirtschaftlichen Strukturen als gegeben und unveränderlich ansehen und die bestehenden globalen Verflechtungen bereits verinnerlicht haben, die die Handlungsweisen und Legitimationsformen der westlichen (nicht-nachhaltigen) Lebensart definieren. Sie haben also Wissen über globale Zusammenhänge und verschiedene Themen, die das Globale Lernen oder BNE betreffen, bevor eine intensive schulische oder außerschulische Auseinandersetzung hierzu stattfindet. In dieser reproduzieren die Jugendlichen dann soziale Deutungsmuster hinsichtlich einer gelebten Nicht-Nachhaltigkeit und globalen Ungerechtigkeit, obwohl sie auf normativer Ebene wissen, dass diese moralisch falsch sind. Sie haben keinen konjunktiven Erfahrungsraum für globale Gerechtigkeit, sondern internalisieren die gesellschaftlich vorherrschenden (auf globaler Ungleichheit basierenden) Ordnungsvorstellungen. Diese Wissenskonstruktionen sind bei den Schüler:innen bereits im Vorfeld verankert und entstehen nicht im Zuge der Workshops.

5 Ausblick

Ziel der Studie ist es, einen Einblick zu erhalten, wie Jugendliche auf gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen in Bezug auf Themen des Globalen Lernens zurückgreifen, unabhängig von ihren unterrichtsspezifischen thematischen Vorkenntnissen. Die Analysen zeigen in Form von Diskrepanzen zwischen moralischen Ansprüchen und Handlungsmöglichkeiten eine marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellung der Jugendlichen, die geprägt ist von einer kapitalistischen Wirtschaftslogik, innerhalb derer sie Marktgesetze als vermeintlich unveränderliche Struktur wahrnehmen. Für einen großen Teil der Gesellschaft

sind Konsumhandlungen wichtig für die Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung (vgl. Blühdorn 2018, S. 166). Identitätsbildung und Selbstverwirklichung sind mehr denn je ein individuelles Projekt, das jede:r Einzelne selbstbestimmt und selbstverantwortlich verfolgt (vgl. Bauman 2003; Reckwitz 2017). Dies zeigt sich in der kulturell verankerten ressourcen- und emissionsintensiven Lebensweise (Brand 2017b, S. 139). Die Ergebnisse spiegeln die in Kapitel 1 beschriebenen gesellschaftlichen Widersprüche, in denen wir uns befinden, wider. Die Diskrepanz besteht zwischen moralischen und normativen Ansprüchen einer gerechteren und nachhaltigeren Welt und den eigentlichen, aktuell gelebten Verhältnissen. Dass die Jugendlichen diese Widersprüche thematisieren, ist letztlich keine Überraschung, sondern eine logische Konsequenz, da sie vielfältig in gesellschaftliche Prozesse eingebunden und integriert sind, was wiederum für eine stärkere Einbeziehung der gesellschaftlichen Lebenswelt der Schüler:innen im Globalen Lernen und in der BNE spricht. Eine sozial-ökologische Transformation kann nicht allein durch Bildung initiiert werden: sie benötigt Veränderungen der vorherrschenden ungleichen Strukturen. Der Reformpädagoge und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1979) stellte schon in den 1920er Jahren fest, dass pädagogisches Handeln die herrschenden Grenzen innerhalb einer Gesellschaft nicht außer Kraft setzen kann. Diese Feststellung kann man dahingehend erweitern, dass sich auch die Grenzen „außerhalb“ der nationalen Gesellschaft und die globalen Verflechtungen nicht außer Kraft setzen lassen.

Dennoch ist die Frage relevant, ob und wie Globales Lernen und BNE diese erlernten Konstruktionen aufbrechen bzw. bestehende politische Verhältnisse reflektieren können. Die Chance besteht darin, Globales Lernen als Antwort und nicht als Reaktion auf Globalisierungsprozesse zu verstehen. Christel Adick (2002, S. 40) weist darauf hin, dass es nicht um die „Affirmation weltgesellschaftlicher Bedingungen“ geht, sondern um eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit dem Ziel, Handlungspotenzial an Lernende zu vermitteln. Bildung allein kann keine gesellschaftlichen Probleme lösen, aber sie kann Wissensgrundlagen schaffen, demokratische Kräfte stärken und Diskurse menschenrechtlich begründen. Da einfache Lösungen im Zuge von Nachhaltigkeit und globaler Ungleichheit nicht existieren, ist die Frage zu thematisieren, wie Bildungsprozesse gestaltet werden können, die die Auseinandersetzung mit komplexen Problemlagen ermöglichen. Zunächst ist es wichtig, dass die Verflechtungen der globalen Probleme für die Schüler:innen sichtbar werden und sie erkennen können, dass es nicht nur um die Probleme ferner Länder geht. So bekommen sie die Möglichkeit, sich kritisch mit Konsum und Wachstum auseinanderzusetzen (vgl. Overwien 2017, S. 139).

Resümierend kann festgehalten werden, dass BNE und Globales Lernen Einblicke in nicht-nachhaltige Prozesse liefern und ein Problembewusstsein für die Ursa-

chen ermöglichen (vgl. Kehren, Winkler 2019, S. 377) können. Dies zeigt die hohe Relevanz von einer weiteren Verstetigung und Erweiterung von BNE-Themen bzw. Themen des Globalen Lernens sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich, da eine flächendeckende Umsetzung von BNE in Schule und Hochschule bislang noch nicht stattfindet (vgl. Buddeberg 2014, Grundmann 2017, Brock et al. 2018; Rieß, Mischo 2008). Zudem ist eine weitere Implementierung der Themen in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung nötig, da (angehende) Lehrkräfte für eine gelingende Umsetzung und strukturelle Verankerung auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet oder weitergebildet werden müssen.

Literatur

- Adick, Christel (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, 55 (4), S. 397–416
- Amling, Steffen und Vogd, Werner (Hrsg.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven einer praxelogischen Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich
- Applis, Stefan (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik
- Applis, Stefan (2014). Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (1) 1, S. 13–20
- Asbrand, Barbara (2005). Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), S. 223–239
- Asbrand, Barbara (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann
- Asbrand, Barbara und Scheunpflug, Annette (2014). *Globales Lernen*: In W. Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. 4. völlig überarb. Aufl., S. 401–412
- Bauman, Zygmunt (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bernfeld, Siegfried (1979). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 3. Aufl.

- Blühdorn, Ingolfur (2018). Nicht-Nachhaltigkeit auf der Suche nach einer politischen Form. Konturen der demokratischen Postwachstumsgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie 28 (1-2), S. 151–180
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja und Schäffer, Bernhard (2010). Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: R. Bohnsack; A. Przyborski und B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2. überarb. und aktualis. Aufl., S. 7–22
- Bohnsack, Ralf und Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. erw. und aktualis. Aufl., S. 9–27
- Brand, Karl-Werner (2017a). Der historische Kontext: Industrielle Modernisierungs- und Transformationsdynamiken. In: K.W. Brand (Hrsg.): Die sozial-ökologische Transformation der Welt. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Campus, S. 51–77
- Brand, Karl-Werner (2017b). Zur Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse. In: K.W. Brand (Hrsg.). Die sozial-ökologische Transformation der Welt. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Campus. S. 117–152.
- Brand, Ulrich und Wissen, Markus (2017). Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom, 4. Aufl.
- Brock, Antje; de Haan, Gerhard; Etzkorn, Nadine und Singer-Brodowski, Mandy (2018): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von BNE in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich
- Brundtland, Gro Harlem und Hauff, Volker (Hrsg.) (1987). Unsere gemeinsame Zukunft [Der Brundtland-Bericht]. Greven: Eggenkamp
- Buddeberg, Magdalena (2014). Zur Implementierung des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Münster: Waxmann
- Butterer, Hanna und Wohnig, Alexander (2019). Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. In: POLIS 2/2019, S. 7–10
- Diekmann, Andreas und Preisendörfer, Peter (1992). Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (2), S. 226–251
- EPIZ (2014): Kurzplanspiel „Geflügelexporte nach Ghana“. <https://arche-nova.org/sites/default/files/content/dokumente/arche%20noVa%20-%20>

- Bildung%20-%20Material%20-%202011%20-%20Epiz%20eV%20-%20Plan-spiel%20Gefluegelexport.pdf [30.04.2021]
- Euler, Peter (2014). Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung. 67 (12), S. 12–13
- Fischer, Sebastian; Kleinschmidt, Malte; Fischer, Florian und Lange, Dirk (2016). Globalisierung und politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geimer, Alexander und Amling, Steffen (2018): Identitätsnormen und Subjektivierung. Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.). Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 298–311
- Grundmann, Diana (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS
- de Haan, Gerhard (2018). Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: A. Brock; G. de Haan; N. Etzkorn und M. Singer-Brodowski (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von BNE in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 13–23
- Hafenegger, Benno (2014). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 4. überarb. Aufl., S. 222–230
- Hamburg, Steffen (2018). Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Wiesbaden: Springer VS
- Heizmann, Felix (2018). Praxeologische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Eine Typologie von Orientierungsdynamiken auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 98–116
- Höhnle, Steffen (2014). Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. Münster: hgd
- Holfelder, Anne-Katrin (2018). Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer VS

- Kehren, Yvonne und Winkler, Christine (2019). Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: W.-L. Filho (Hrsg.). Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 373–391
- Kenner, Steve und Wohnig, Alexander (2020). Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: T. Oeftering und A. Szukala (Hrsg.). Protest und Partizipation. Baden-Baden: Nomos, S. 109–130
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe und Matuschek, Ingo (2009). Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KMK/BMZ (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn
- Laclau, Ernesto (2010). Emanzipation und Differenz. Wien/Berlin: Turia + Kant. 3., unveränd. Aufl.
- Lessenich, Stephan (2016). Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Berlin im Carl Hanser Verlag
- Luhmann, Niklas (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mannheim, Karl (1995). Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 8. Aufl.
- Marchand, Silke (2015). Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigeren Konsum bei Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Michelsen, Gerd; Rode, Horst; Wendler, Maya und Bittner, Alexander (2013). Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. München: oekom
- Ohlmeier, Bernhard und Brunold, Andreas (2015). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden: Springer VS
- Overwien, Bernd (2014). Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 375–382. 4., völlig überarb. Aufl.
- Overwien, Bernd (2017). Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive. In: O. A. Burow und C. Gallenkamp (Hrsg.). Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim/Basel: Beltz, S. 138–150
- Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp
- Rieckmann, Marco und Stoltenberg, Ute (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: H. Heinrichs, K. Kuhn und J. Newig (Hrsg.). Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–131

- Rieß, Werner und Mischo, Christoph (2008). Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg. Maßnahme Lfd. 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg https://www.researchgate.net/publication/278619237_Evaluationsbericht_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_BNE_an_weiterfuehrenden_Schulen_in_Baden-Wuerttemberg_Massnahme_Lfd_15_im_Aktionsplan_Baden-Wuerttemberg [15.7.2020]
- Rieß, Werner (2010). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Rolle, Marion (2018). Mit Bildungsarbeit globalen Wandel gestalten? Gedanken zur Wirksamkeit Globalen Lernens. VEN: Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bildungsarbeit-globaler_wandel-marionrolle-2018.pdf [2.6.2020]
- Scheunpflug, Annette und Seitz, Klaus (1995). Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: zur pädagogischen Konstruktion der “Dritten Welt”. Frankfurt am Main: IKO
- Schmidt, Claudia (2015): Ressource Bildung. Ein didaktisches Konzept für Entscheidungen unter Nachhaltigkeit. Würzburg: Ergon
- Schneidewind, Uwe (2019). Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. 3. Aufl.
- Schreiber, Jörg-Robert (2012). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: G. Lang-Wojtasik und U. Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster: Klemm & Oelschläger, S. 26–30
- Schwindenhammer, Sandra; Breitmeier, Helmut und Kirf, Barbara (2017). Die Norm der Nachhaltigkeit im globalen Regimekomplex für Ernährung – anerkannt und doch umstritten. Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik (ZFAS) 10 (3), S. 353–371
- UN (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. [15.7.2020]
- UNESCO (2019). Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019. Paris
- Uphues, Rainer (2007). Die Globalsierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Geographiedidaktische Forschungen. Band 41. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik
- Vorage, Marcel (2019). Nachhaltige Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht 154 (2), S. 48–56
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung) (2011): Hauptgutachten. Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine

- Große Transformation. Berlin: WBGU https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf [17.10.2019]
- Wohnig, Alexander (2020). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: D. Lange, M. P. Haarmann und S. Kenner (Hrsg.): Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–176
- Zimmermann, Friedrich M. (2016). Globale Herausforderungen und die Notwendigkeit umzudenken – wie soll das funktionieren? In: F. M. Zimmermann (Hrsg.): Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft. Berlin: Springer, S. 201–228

Autorin

Johanna Weselek, M. A. Seit 2019 Akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Geographie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Projekt: Future:N! Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Sustainable Development Goals, Bildungs- und Umweltsoziologie, Qualitativ-rekonstruktive Forschung
weselek@ph-heidelberg.de

Korrespondenzadresse:
Johanna Weselek
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Czernyring 22/10–12
69115 Heidelberg
weselek@ph-heidelberg.de

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Zusammenfassung. Der Beitrag geht von aktuellen Diskussionen um die Fridays for Future-Bewegung aus, die auch die politische Bildung herausfordert. Umwelt- und Klimafragen sind schon sehr lange Teil des Bildungsdiskurses, zum Teil verbunden mit spannungsreichen und grundsätzlichen Fragen zur Entstehung und Art des Wirtschaftens. Immerhin gehören Nachhaltigkeits- und globale Fragen inzwischen zum Kernbestand schulischer Bildung, wie der Orientierungsrahmen der KMK zeigt. Einrichtungen außerschulischer politischer Bildung stellen Fragen oft kritischer, als dies in der Schule möglich ist. Entsprechende Akteure sind ein wichtiger Teil des Spektrums. Der Beitrag endet mit der Frage nach dem Umgang mit Emotionen in der politischen Bildung, eine Diskussion, die derzeit intensiv im Gange ist.

Schlüsselwörter. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Kooperation Schule und außerschulische Bildung

Education for Sustainable Development and Global Learning

Abstract. This article discusses aspects of education for sustainable development in Germany. Based on recent discussions surrounding the Fridays for Future movement, it remembers the long tradition of environmental education, global education and education for sustainable development in German pedagogy and civic education. Non-formal educational initiatives, where questions are often asked more critically than is possible in school settings, are an important part of the spectrum. Finally, this paper considers the role of emotions in civic education, engaging in the current debate on this issue.

Keywords. Education for sustainable development, Global Education, cooperation between school and non-formal education

1 Einleitung

Im März 2019 demonstrierten an einem ersten globalen Protesttag der Bewegung Fridays for Future allein in Deutschland 300.000 Schülerinnen und Schüler für den Klimaschutz, am 20. September waren es sogar über eine Million junge Menschen. Durch die Erderwärmung sehen sie ihre Perspektiven und ihre Erwartungen an das Leben massiv bedroht. Die Streikenden und Protestierenden argumentieren mit guten Gründen für ihr Handeln. Wissenschaftlich sehr gut belegte Kippunkte im Klimasystem kommen immer näher. Es besteht die Gefahr einer Unumkehrbarkeit der Erderwärmung, deren Folgen zum Teil bereits deutlich zu sehen sind (vgl. Rahmstorf, Schellnhuber 2019). Bildung kann einen Beitrag zur Bewältigung der Klimakrise und zu einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung leisten. Im Folgenden werden entsprechende Konzepte vor ihrem bildungspolitischen Hintergrund vorgestellt. Ein Blick in Aspekte der Bildungspraxis soll das Bild dann vervollständigen.

Schon 1992 hatte die Weltgemeinschaft beschlossen, Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung zur Geltung zu bringen, damit künftige Generationen dieselben Entfaltungsmöglichkeiten haben, die heutige Generationen für sich in Anspruch nehmen. Seit dieser Zeit gibt es sogar einen Artikel 20a im deutschen Grundgesetz, der dies zum Ausdruck bringt. Nachhaltigkeit ist als Begriff der politischen Diskussion schon lange eine häufig beschworene Formel, die oft aber auf sehr oberflächliche Weise in die Öffentlichkeit getragen wird. Damit verbunden sind – neben dem Klimawandel und dem Erhalt der Biodiversität – auch Fragen globaler Gerechtigkeit, der Umweltverschmutzung und der internationalen Ressourcennutzung, allesamt also hochpolitische Fragen. Mit der Agenda 2030 und ihren „Sustainable Development Goals“ hat die internationale Gemeinschaft erneut bestätigt, dass hier politische Bewegung erfolgen muss, auch in den Industrieländern, deren Wachstumsbegriff mit Fragen versehen wurde. Wenngleich in der Agenda 2030 auch viele Formelkompromisse enthalten sind, ist darin immerhin festgehalten, dass es nicht mehr um die „Entwicklung“ der „Entwicklungsländer“ gehen muss, sondern dass auch die reichen Nationen dieser Welt ihr Entwicklungsmodell überdenken müssen (vgl. Keil 2019). Die Debatte um praktische Umsetzungen nimmt langsam Fahrt auf. So zeigt beispielsweise das Umweltbundesamt in einer aktuellen Studie (2018) die Umriss einer „vorsorgeorientierten Postwachstumsposition“. Angesichts planetarer Wachstumsgrenzen, die sich in der Klimafrage besonders abzeichnen, aber auch die meisten Rohstoffe betreffen, bedürfe es eines ressourcenschonenden Wirtschaftswachstums (vgl. ebd.). Gleichzeitig werden im Anschluss an Postwachstumsdiskussionen „radikale Alternativen“ (Acosta, Brand 2018) zum derzeitigen marktwirtschaftlichen Wirtschaftsmodell diskutiert.

Schon in den 1970er Jahren begann die damit verbundene Diskussion. In Deutschland gab es eine breite Umweltbewegung, die Umweltfragen erstmals in eine breitere Öffentlichkeit tragen konnte. Das Buch des Club of Rome (1972), „Die Grenzen des Wachstums“, löste zur selben Zeit umfangreiche Debatten zur Endlichkeit von Rohstoffen aus, die „Ölkrise“ mit autofreien Sonntagen wegen der damaligen Verknappung des Rohstoffs sorgte für weiteres Aufsehen. Damals entstanden auch zahlreiche Bürgerinitiativen gegen Atomkraft und für eine saubere Umwelt. Noch in den siebziger Jahren wurde das Umweltbundesamt gegründet, in den achtziger Jahren dann ein Umweltministerium auf Bundesebene eingerichtet. Damit etablierte sich Umweltpolitik in Deutschland (vgl. Jänicke u.a. 2003).

Auf internationaler Ebene fanden verschiedene Konferenzen zu Umweltfragen statt, deren Diskussionen letztendlich 1987 in den Brundtland-Bericht (Hauff 1987) der Vereinten Nationen Eingang fanden und schließlich zur Organisation der großen Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 führten. Innerhalb dieses Prozesses kam es zu einer nun international gültigen Definition von Nachhaltigkeit. Diese Definition knüpft an die Auffassung des Brundtland-Berichts an, der nachhaltige Entwicklung versteht als „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Das dahinterstehende Denken ist eigentlich nicht neu und lässt sich beispielsweise zurückführen bis ins 17. Jahrhundert zum sächsischen Forstmeister von Carlowitz und seinen Ideen zur nachhaltigen Forstwirtschaft (vgl. Sächsische-Carlowitz-Gesellschaft 2014). Auch der international vernetzte deutsche Wissenschaftler Alexander von Humboldt vertrat früh ähnliche Positionen (vgl. Wulf 2016). Während der Konferenz in Rio de Janeiro wurden dann in der Agenda 21 die einzelnen Aspekte eines notwendigen Wandels ausdifferenziert und verdeutlicht, dass Umwelt und Entwicklung als gemeinsame Perspektive der Nord- und Südhemisphären der Welt zusammengehören.

2 Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Umfeld der Bürgerinitiativen und Umweltbewegungen entwickelten sich viele ökopädagogischen Ansätze und Initiativen, die eng mit politischen Zielen verwoben waren. Für das sich seit damals entwickelnde neue pädagogische Arbeitsfeld gibt es unterschiedliche Bezeichnungen, etwa Ökopädagogik, ökologisches Lernen, Umwelterziehung, Umweltschutzunterricht, Naturpädagogik, Umweltpädagogik oder zuletzt Umweltbildung (vgl. ausführlich Becker 2001).

Damalige Diskussionen drehten sich um die Frage, ob es um Kapitalismuskritik gehen solle oder ob Umweltbildung nicht womöglich nur eine Alibiveranstaltung für fehlendes staatliches Handeln sei und letztlich eine Legitimation für staatliche Umweltpolitik liefere. Auf der anderen Seite wurde gefragt, ob Umweltbildung lediglich einer gesellschaftlichen Modernisierung diene und ob sie nicht eigentlich die kapitalistische Gesellschaft grundsätzlich in Frage stellen müsse (vgl. Becker 2001, S. 55–57; Zeuner 2008, S. 22–24). Auch wurde diskutiert, ob es genüge, über Naturbeherrschung und einen anthropozentrischen Umweltbegriff zu debattieren oder ob es nicht eines Umweltkonzeptes bedarf, das der Natur im Sinne einer biozentrischen Perspektive ein eigenes Existenzrecht zugestehe (vgl. Beer, De Haan 1986, S. 36–38).

Diese Diskussionen waren im Gegenzug ebenfalls Gegenstand grundsätzlicher Kritik. Kahlert etwa sah zwar die Relevanz des Themenfeldes, beanstandete aber eine – aus seiner Sicht marxistische – Kritik an den Produktionsweisen der Industriegesellschaft. Er plädierte für die Aufnahme von pragmatischen Lösungsstrategien und eines genaueren Nachdenkens mit Differenzierungen von Wertaussagen und Tatsachenfeststellungen in die Diskussion (Kahlert 1996, S. 149). De Haan und Harenberg (1999, S. 18) monierten Ende der neunziger Jahre am Konzept der Umweltbildung, dass viel zu oft ein Bedrohungs- und Katastrophenszenario zugrunde gelegt werde. Auf diese Weise würden Angst, Abwehr und technische Schadensbegrenzung im Vordergrund stehen und der Blick werde eingeschränkt. Aus dieser Perspektive heraus entwickelte sich in den folgenden Jahren ein Verständnis, das dem dann entstehenden Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein eher gesellschaftlich modernisierendes Grundverständnis gab.

Umweltbildung konnte sich in den letzten dreißig Jahren gleichwohl gut verankern und gilt inzwischen als wichtiger Teil der Bewältigungsstrategien in der Umweltkrise (vgl. Töpfer 1993, S. 28). Umweltbildung soll zur Entwicklung von Lebensstilen beitragen, die natur-, umwelt- und sozialverträglich sind. Dabei steht die Förderung eines entsprechenden Denkens und Handelns im Fokus, im Zusammenhang mit Reflexionen über die Stellung des Menschen zur Natur. Ein naturwissenschaftlicher Zugang ist nach wie vor wichtig, um die Auswirkungen menschlichen Handelns verstehen und auch dessen Grenzen kennen zu lernen. Es bedarf aber auch lebensweltlicher, sozialwissenschaftlicher oder etwa historischer Perspektiven der Erschließung (vgl. Gärtner, Hellberg-Rode 2001, S. 13). Eine der entscheidenden Fragen ist, inwieweit sich die Natur und der menschliche Umgang mit ihr im kulturellen Bewusstsein der Menschen widerspiegeln. Letztlich kommt es auf einen wechselseitigen Bezug von biozentrischen und anthropozentrischen Betrachtungen des Mensch-Natur-Verhältnisses an. Zur

Erschließung der damit verbundenen Fragen ist ein interdisziplinäres Herangehen nötig (vgl. Peter et al. 2011, S. 67).

Diese Debatten über das Verständnis von Umweltbildung fanden in Deutschland Eingang in das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, welches sich zuletzt als Ansatz durchgesetzt hat. Im Programm der BNE sind unter Bezug auf OECD-Diskussionen Kompetenzvorstellungen beschrieben, die zu einer aktiven, reflektierten und kooperativen Teilhabe an dem in Rio formulierten Gestaltungsauftrag einer nachhaltigen Zukunft beitragen. Der Erwerb von Gestaltungskompetenz wird in der deutschen BNE als zentrales Ziel benannt (vgl. De Haan, Harenberg 1999).

3 Globales Lernen und politische Bildung

Globales Lernen ist ein Bildungsansatz, der ursprünglich unter dem Begriff der entwicklungspolitischen Bildung bekannt war. Während die Umweltbildung traditionell den globalen Kontext weniger im Blick hatte, stellte die entwicklungspolitische Bildung zunächst eher Fragen globaler Gerechtigkeit in den Vordergrund. Globales Lernen wird teils als Obergriff solcher didaktischer Bemühungen gesehen, die eine weltweite Orientierung bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen und Themen der außerschulischen Bildung anstreben (vgl. Adick 2002). Globales Lernen setzt sich mit Gerechtigkeitsfragen in Globalisierungsprozessen auseinander und schließt an den Themenfeldern nachhaltiger Entwicklung an. Unter Rückgriff auf Klafkis Schlüsselprobleme, wie etwa „Krieg und Frieden“, „Kulturspezifität und Interkulturalität“ oder „Umweltprobleme“, bezeichnet Rathenow Globales Lernen als „klassischen“ Teil der politischen Bildung (Rathenow 2000, S. 337; Klafki 1995). Diese tat sich bedauerlicherweise lange Zeit etwas schwer mit der Aufnahme globaler Themen in ihre Inhalte, obwohl Wolfgang Hilligen schon in den 1960er-Jahren konstatierte, dass eine Reihe von Sachverhalten wesentlich für die damaligen politischen Realitäten sei:

die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen ... (Hilligen [1961] 1976, S. 62)

Selby und Rathenow (2003) zeigen auf, wie die politische Bildung globale Fragen besser integrieren kann. Globales Lernen wird hier weiterentwickelt und handlungsorientiert auf die deutsche Praxis bezogen. Die Autoren sehen die Notwendigkeit, globale Fragestellungen in vier Dimensionen zu bearbeiten, einer

inhaltlichen, einer räumlichen, einer zeitlich-historischen und einer inneren Dimension. Letztere deutet auch die Ebene der Gefühle an, die durch Ohnmacht auslösende Komplexität und manche katastrophalen globalen Vorgänge angesprochen wird (Overwien 2019). Die Ergebnisse der Konferenz in Rio 1992 und erst recht die Agenda 2030 mit den „Sustainable Development Goals“ machen deutlich, dass Umwelt- und weltweite Gerechtigkeitsfragen nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Overwien, Rathenow 2019).

4 Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) brachte 2007 Bewegung in die Umsetzung der Bildungskonzepte des Globalen Lernens und der BNE. Das vom BMZ geförderte und von der KMK koordinierte Projekt einer umfangreichen Empfehlung an die Länder zur Gestaltung der Curricula hat den Anspruch, globale Fragen und Perspektiven in die Schule in Deutschland zu integrieren. Normativer Hintergrund des Rahmens ist das Leitbild nachhaltiger Entwicklung, wie es sich aus der Konferenz von Rio 1992 heraus entwickelt hat. BNE mit ihren Traditionen der Umweltbildung findet sich hier genauso wieder wie das Globale Lernen, das stärker die Gerechtigkeitsperspektive zwischen der nördlichen und südlichen Hemisphäre einbringt. Deutlicher als zuvor ist Globales Lernen mit dieser Perspektive nun auch Teil der BNE.

Der Anschluss an die Kompetenzdiskussion gelang im Globalen Lernen erst spät. Zwar hatten schon Scheunpflug und Schröck (2002) Anregungen für ein an Kompetenzen orientiertes Globales Lernen gegeben, ein Kompetenzkonzept entstand allerdings erst mit dem Orientierungsrahmen und gleicht hier den Gestaltungskompetenzen der BNE (KMK, BMZ 2016). Mit der Struktur „Erkennen, Bewerten, Handeln“ liefert der Rahmen ein Stufenmodell des Kompetenzerwerbs, hin zu Fähigkeiten wie „Perspektivenwechsel und Empathie“, „Solidarität und Mitverantwortung“, „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ oder auch „Partizipation und Mitgestaltung“. Der 2016 erneuerte Orientierungsrahmen bringt nun fast alle Schulfächer, im Fach selbst und in Fächer verbindender Perspektive, mit globaler Entwicklung in Zusammenhang. So hat die Herausgabe des Orientierungsrahmens zu einer fortschreitenden Verankerung des Themenfeldes in den schulischen Rahmenlehrplänen der Bundesländer geführt, auch in den Curricula der politischen Bildung (KMK/BMZ 2016). Bezog er sich bisher auf die Grundschule, die Sekundarstufe I und die berufliche Bildung, wird er künftig auch auf die

Sekundarstufe II ausgedehnt, wie es die KMK kürzlich beschlossen hat. Parallele Prozesse, wie das Weltaktionsprogramm BNE der UNESCO, das in Deutschland durch das BMBF koordiniert wird, fördern die inhaltliche Integration. Ein Nationaler Aktionsplan BNE legt für alle Bildungsbereiche fest, wie BNE zu integrieren ist, im Bereich Schule erfolgte eine enge Koordination mit den Ländern. Seit 2020 erfährt das Weltaktionsprogramm eine Fortsetzung (BMBF 2017).

Die vielfältigen Bemühungen um eine Integration der BNE in der Schule spiegeln sich inzwischen auch in zahlreichen Bildungsplänen der Bundesländer wider, etwa in Hessen, Berlin, Baden-Württemberg und Bayern (Lang-Wojtasik 2020, S. 186). Ein wissenschaftliches Mentoring des Integrationsprozesses bestätigt diese positiven Tendenzen, sieht aber vielfach ein eher additives Vorgehen. Dabei kommt mit BNE ein zusätzliches Thema zum Bildungsplan hinzu, ohne dass das Konzept ausreichend im Gesamtsystem schulischer Bildung verankert ist. (De Haan 2018, S. 17). Mit dem Ziel eines Systemansatzes wurde deshalb in Nordrhein-Westfalen vom Bildungsministerium eine Leitlinie BNE in die Schulen gegeben, in der die systematische Integration von BNE in alle Fächer der Schulen vorgezeichnet ist, mitsamt den relevanten Aspekten der Schulentwicklung (Ministerium für Schule und Bildung 2019). In beiden Phasen der Lehrkräfteausbildung jedoch hat BNE bis heute keinen festen Platz (De Haan 2018, S. 16).

Für die Umsetzung des Orientierungsrahmens und den Gesamtprozess der Integration von BNE ins Bildungssystem stehen Unterrichtsmaterialien (vgl. bspw. Portal Globales Lernen unter www.globaleslernen.de) und Schulbücher (vgl. bspw. Fächter et al. 2016) zur Verfügung. Aus der außerschulischen Bildung kommen zahlreiche Anregungen, auch neue ökonomische Ansätze und weitere gesellschaftliche Gestaltungsideen produktiv einzubeziehen (vgl. Emde et al. 2017). Es sollte also möglich sein, die globale Dimension politischer Bildung in den nächsten Jahren verstärkt in Bildungsprozesse einzubinden. Auch im Sachunterricht der Grundschule zeigen sich Anschlussmöglichkeiten. Fragen einer nachhaltigen Entwicklung gehören heute zu einem beginnenden Selbst- und Weltverständnis dazu, wenn auch die dem Konzept innewohnende Komplexität in der Primarstufe nur vorbereitend bearbeitet werden kann. Anknüpfungen an lebensweltliche Erfahrungen der Kinder und entsprechende Problemaufschlüsse sind allerdings auf verschiedenen Ebenen möglich (vgl. Wulfmeyer 2008, 2020).

5 Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer Bildung

Die Frage danach, wie konkret an der politischen Handlungsfähigkeit im Politikunterricht gearbeitet werden kann und darf, stellt sich natürlich auch in der Zusammenarbeit mit Trägern außerschulischer politischer Bildung. Den meisten Akteuren im Feld dürfte inzwischen der Beutelsbacher Konsens bekannt sein, demnach es in Bildungsprozessen verboten ist, Lernende zu überwältigen bzw. zu manipulieren, und der vorschreibt, Themen kontrovers darzustellen und die Interessen der Lernenden zu beachten. In Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern obliegt es insbesondere auch den schulischen Partnern darauf zu achten, dass Kontroversität in der Gesamtheit des Unterrichtsgeschehens stattfindet.

Hierbei handelt es sich jedoch nicht, wie häufig missverständlich angenommen, um ein Neutralitätsgebot. Normativer Hintergrund des pädagogischen Handelns/des Beutelsbacher Konsens sind das Grundgesetz und die Menschenrechte (vgl. Overwien 2016). In der gemeinsamen Arbeit an Themen haben außerschulische Kooperationspartner im Vergleich zu Schulen mit ihren insgesamt eher engen Zeitstrukturen oft mehr Möglichkeiten, projektartig und häufiger auch handelnd Zugänge zu politischen Fragen zu erschließen. Politische Bildung kann hier zumindest teilweise als erfahrbare Praxis erlebt, eigene Handlungsräume können entdeckt werden (vgl. Bludau 2016). Der Verein „Die Kopiloten e.V.“ in Kassel hat einen didaktischen Weg gefunden, der nicht direkt zu politischer Aktion führt, aber dennoch Schritte hin zu einem Lernen nahe an praktischer Politik ermöglicht. Er führt politische (Stadt-)Rundgänge durch, die auch für die Kooperation mit Schulen geöffnet sind. Solche Stadtrundgänge gibt es inzwischen an vielen Orten und zu ganz verschiedenen Themen. Nicht immer werden dabei Schulen einbezogen, es gibt aber auch eine ganze Reihe von Anbietern, die entsprechende Kooperationen suchen. So versammeln sich etwa in Kassel junge Menschen vor einem Geschäft, das sich auf den Handel mit fair gehandelter Kleidung spezialisiert hat. Die Veranstalter stellen den Zusammenhang von Baumwollproduktion und der Fertigung sowie dem Verkauf von Kleidung dar, wobei Auswirkungen des eigenen Konsums kontrovers diskutiert werden. Die Teilnehmenden gehen anschließend weiter zu anderen Orten, die für einen konsumkritischen Rundgang relevant sind. In Hamburg suchen Schülerinnen und Schüler im Hafen nach Spuren des deutschen „Exportweltmeisters“ und auch nach solchen, die auf die koloniale Vergangenheit hinweisen (vgl. Emde 2015). Hier geschieht etwas, das sich zwischen politischer Aktion und politischer Bildung bewegt und gerade in dieser Ambiguität zum Teil kritisch gesehen wird. So befürchtet Scheunpflug (2007, S. 15), dass durch Nichtregierungsorganisationen,

die sich nicht an die Standards der politischen Bildung, in diesem Fall das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses, hielten, die Arbeit der gesamten Szene mit Schulen desavouiert werden könnte. Emde (2017, S. 255–256) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es bei Rundgängen natürlich eine schulische Vor- und Nachbereitung der Schüler*innen geben müsse, um diese in ihrer Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Ohne entsprechende Vorarbeit sieht er die Gefahr, dass der Rundgang nicht adressat*innenorientiert, sondern an den Interessen der Initiator*innen entlang verlief. Deren Ziele müssen sich mit dem pädagogisch Verantwortbaren jedoch nicht notwendigerweise decken (s. auch Detjen 2007, S. 202). Emde bekundet darüber hinaus deutlich, dass Kinder in dieser Hinsicht häufig auch unterschätzt werden und durchaus imstande seien, Agitation als solche wahrzunehmen und abzuwehren.

Es liegt also letztlich in der Verantwortung der Lehrkräfte, für Kontroversität in der Gesamtschau des entsprechenden Unterrichtsprojektes zu sorgen. Dies gilt in dem hier dargestellten Fall, aber auch, wenn etwa die Bundeswehr in die Schule kommt und die Attraktivität des Wehrdienstes darstellt, übrigens ein Beispiel, das kaum unter Hinweis auf den Beutelsbacher Konsens in Frage gestellt wird. Anzumerken ist im Übrigen auch, dass der dritte Aspekt des Beutelsbacher Konsenses, der eine Orientierung an den Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler fordert, in der Regel kaum Beachtung findet, was sich durchaus auch auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten auswirken kann (vgl. bspw. Widmaier 2016, S. 102). Hier ist eine Kurskorrektur erforderlich, die sich wie folgt konturieren lässt:

Die Forderungen aus dem dritten Satz des Beutelsbacher Konsens sind in der politischen Bildung bis heute nicht eingelöst: Dort heißt es nicht nur, dass Schüler/-innen lernen sollen, ihre eigenen Interessen zu analysieren und die politische Lage entsprechend zu beeinflussen, sondern auch, dass dabei ‚in sehr starkem Maße operationale Fähigkeiten‘ einzuschließen sind. (Widmaier 2013, S. 48-49)

6 BNE und Emotionen

In der politischen Bildung und auch in der BNE wurde über Emotionen als Faktor im Bildungsprozess lange nicht oder kaum diskutiert. Erst in letzter Zeit, auch durch den verstärkten und gezielten Einsatz emotionalisierend wirkender Mittel in politischen Prozessen durch rechtspopulistische Akteure, hat sich dies verändert. Eine ganze Reihe von politikdidaktischen Publikationen geht nun der Frage nach, wie Gefühle in Lernprozessen wirken und wie sie professionelle Berück-

sichtigung finden können, ohne funktionalisiert zu werden (vgl. bspw. Besand et al. 2019).

In einer der Traditionslinien der BNE, der Umweltbildung, bot der Umgang mit Emotionen bereits in den 1990er Jahren Anlass zu Debatten, da einige Bildungsakteure in der Diskussion von Umweltfragen offenbar auf den mobilisierenden Effekt von Gefühlslagen setzten. Diese „Katastrophenpädagogik“ fand zuweilen auch Rechtfertigung: „Ziel der Katastrophenpädagogik ist, der heranwachsenden Generation vor den Katastrophen der Umweltzerstörung Angst zu machen. Je mehr Informationen sie über die Umweltprobleme hat, umso spürbarer die Angst, und umso energischer ihr Wille, sich zukünftig umweltbewusster zu verhalten.“ (Fliegenschnee, Schelakovsky 1998, S. 111)

Allgemein stieß diese Sichtweise jedoch auf scharfe Kritik, nach deren Ansicht Informationen und Umweltwissen nur dann auch zu Verhaltensänderungen führen könnten, wenn Möglichkeiten der Angstbewältigung existierten und Handlungsoptionen aufgezeigt werden könnten. Ende der 90er Jahre bemängelten De Haan und Harenberg, dass Ansätzen der Umweltbildung viel zu oft ein Bedrohungsszenario zugrunde gelegt werde. Dabei stelle diese Umweltzerstörung als Resultat von Mobilität und Konsum sowie die damit verbundene Verschwendung nur endlich vorhandene Rohstoffe oder die globale Bevölkerungsentwicklung und Ressourcenübernutzung in den Vordergrund. Alternativen der gesellschaftlichen Modernisierung kämen vergleichsweise wenig zur Sprache. Auf diese Weise, so die Kritik, dominierten Angst, Abwehr und technische Schadensbegrenzung und der Blick werde eingeschränkt (De Haan, Harenberg 1999, S. 18).

Im Vordergrund der BNE sollten stattdessen positive Zukunftsvisionen stehen (vgl. Künzli 2007, S. 65–66), wodurch der Umgang mit Ängsten in den Hintergrund tritt. Diese Haltung hat sich seit den 1990er Jahren innerhalb der BNE durchgesetzt, innerhalb derer der Weg weg führt von Bedrohungsszenarien hin zu einem Konzept zur Modernisierung der Gesellschaft, also zu einer konkreten Reformpolitik. Eine solche Sicht ignoriert allerdings, dass es reale Ängste gibt und auch Unterrichtsinhalte solche Ängste mit ansprechen können und sollten. Es stellt sich also die Frage, welche Ängste es gibt und wie mit diesen umgegangen werden kann. Nicht zuletzt die Angst vor einer unsicheren Zukunft wird wohl mit dazu beigetragen haben, dass sich die anfangs erwähnten jungen Leute in großer Zahl gegen die derzeitige Umweltpolitik wenden.

Die heute für eine aktive Politik gegen den Klimawandel demonstrierenden zumeist jungen Menschen sehen, dass die Staaten trotz aller internationalen Konferenzen und auch bereits lange vorhandener Bildungskonzepte nur sehr

langsam an Veränderungen in ihrem Sinne arbeiten und es immer wieder auch Rückschritte gibt. Diese Sorgen, die sich in den letzten Jahren durch zahlreiche Demonstrationen und Proteste weltweit lautstark Gehör verschafft haben, sind eigentlich schon sehr lange sichtbar. In den Shell-Jugendstudien von 2002-2015 ist die Besorgnis hinsichtlich der Umweltverschmutzungen bei 60% der jungen Menschen konstant hoch. Der Klimawandel, der in der Studie von 2010 (Schneekloth, Albert 2010) erstmals thematisiert wurde, löst bei 55% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen Ängste aus, 76% halten ihn für ein großes oder sehr großes Problem. Viele Jugendliche, auch das ergeben die Jugendstudien, versuchen mit eigenen Verhaltensänderungen auf die Klimaproblematik zu reagieren. Eine neuere Untersuchung des Bundesumweltministeriums zeigt, dass junge Menschen zu 83% das Konsumverhalten als ursächlich für die Klimakrise sehen, 86% aber die Handlungsmacht dem Staat zuweisen (BMU 2020, vgl. a. Overwien 2019). Die aktuelle Shell-Jugendstudie bestätigt diese Zahlen (Albert et al. 2019):

Die Fridays for Future-Demonstrationen haben also einen Hintergrund in den Sorgen und berechtigten Zukunftsängsten junger Menschen. Offenbar bedurfte es einer Person wie Greta Thunberg, vielleicht als eine Art Katalysator, um diese Sorgen, zusammen mit Forderungen, auf die Straße und an die Öffentlichkeit zu bringen. Die jungen Leute gehen mit ihren Sorgen auf eine Weise um, wie sie in den Umweltdiskussionen der neunziger Jahre schon vorgeschlagen wurde. Preuss (1992, S. 25) fasst den damaligen Umgang mit Angst so zusammen:

Wir müssen lernen, mit der Angst zu leben, nicht gegen sie. [...] Wir müssen eine neue Qualität im Umgang mit der Angst entwickeln. Es geht darum, Strategien zu finden, die es uns ermöglichen, die Balance zu halten zwischen Angst und Sorge einerseits und Tatkraft und Handlungsfähigkeit andererseits.

Literatur

- Acosta, Alberto und Brand, Ulrich (2018). Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann. München: Oekom
- Adick, Christel (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, 55 (4), S. 397–416
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus und Quenzel, Gudrun (2019). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz
- Becker, Gerhard (2001). Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich

- Beer, Wolfgang und de Haan, Gerhard (1986). Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: *Ökopäd*, 6 (4), S. 36–43
- Besand, Anja; Overwien, Bernd und Zorn, Peter (Hrsg.) (2019). *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bludau, Marie (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen: Budrich UniPress
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2020). *Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – was junge Menschen bewegt*. Berlin. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf [24.08.2020]
- Club of Rome (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- de Haan, Gerhard (2018). Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: A. Brock; G. de Haan; N. Etzkorn und M. Singer-Brodowski (Hrsg.): *Wegmarken zur Transformation. Nationales Mentoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen: Budrich, S. 13–25
- de Haan, Gerhard und Harenberg, Dorothee (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), Heft 72, Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf> [26.10.2020]
- Detjen, Joachim (2007). *Erkundungen und Sozialstudien*. In: S. Frech; H.-W. Kuhn und P. Massing (Hrsg.): *Methodentraining für den Politikunterricht I*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 3.Aufl., S. 195–226
- Emde, Oliver (2015). *Politische Rundgänge als außerschulische Lernarrangements*. In: D. Karpa; B. Overwien und O. Plessow (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 59–86
- Emde, Oliver (2017). *Stadtrundgänge zwischen politischer Bildung und politischer Aktion*. In: O. Emde; U. Jakubczyk; B. Kappes und B. Overwien (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich, S. 243–264
- Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd und Overwien, Bernd (Hrsg.) (2017). *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich
- Fliegenschnee, Martin und Schelakovsky, Andreas (1998). *Umweltpsychologie und Umweltbildung. Eine Einführung aus humanökologischer Sicht*. Wien: Facultas- Universitäts-Verlag

- Füchter, Andreas; Heither, Dietrich; Hünlich, Reinhold; Klöckner, Egbert und Wunderer, Hartmann (2016). Mensch & Politik. Sekundarstufe II. Einführungsphase Politik und Wirtschaft und Qualifikationsphase Politik und Wirtschaft. Braunschweig: Schroedel
- Gärtner, Helmut und Hellberg-Rode, Gesine (2001). Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: H. Gärtner und G. Hellberg-Rode (Hrsg.): Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung. Band 1: Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–29
- Hauff, Volker (1987). Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp
- Hilligen, Wolfgang ([1961] 1976). Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. In: Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975, Opladen: Leske + Budrich, S.53–80
- Jänicke, Martin; Kunig, Philip und Stitzel, Michael (2003). Umweltpolitik: Politik, Recht und Management des Umweltschutzes in Staat und Unternehmen. Bonn: Dietz, 2. Aufl.
- Kahlert, Joachim (1991). „Ökopädagogik“ – zur Kritik eines Programms. In: Schweizer Schule, 78 (5), S. 23–28
- Kahlert, Joachim (1996). Rationalitätsmängel in der ökologieorientierten Bildungsarbeit. Sozialwissenschaftliche Problemanzeige, Beispiele und eine didaktische Alternative. In: B. Claußen und B. Wellie (Hrsg.): Umweltpädagogische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Haag + Herchen, S. 137–160
- Keil, Andreas (2019). Agenda 2030 und BNE. Hintergründe, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven für das Fach Geographie. In: Praxis Geographie, 6, S. 4–9
- Klafki, Wolfgang (1995). „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – Zwölf Thesen. In: W. Münzinger und W. Klafki (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Die Deutsche Schule 3. Beiheft. München: Juventa, S. 9–14
- KMK/BMZ (Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Cornelsen, 2., aktual. und erw. Aufl. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf [18.12.2020]
- Künzli David, Christine (2007). Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt
- Lang-Wojtasik, Gregor (2020). Bildung und/oder nachhaltiges Lernen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für Global Citizenship Education. In:

- G. Bade; N. Henkel und B. Reef (Hrsg.): Politische Bildung: Vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt: Wochenschau, S. 181–203
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schule in NRW Nr. 9052. Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf [24.08.2020]
- Overwien, Bernd (2016). Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 260–268
- Overwien, Bernd (2017). Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? In: O. Emde; U. Jakubczyk; B. Kappes und B. Overwien (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Budrich, S. 121–132
- Overwien, Bernd (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Ängste in der politischen Bildung. In: A. Besand; B. Overwien und P. Zorn (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 304–318
- Overwien, Bernd und Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009). Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Budrich
- Peter, Horst; Moegling, Klaus und Overwien, Bernd (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verlag
- Portal Globales Lernen. Das zentrale Portal zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). www.globaleslernen.de/ [18.12.2020]
- Preuss, Sigrun (1992). Umweltkrise – Bewältigungskrise. In: W. Marahrens und H. Stuik (Hrsg.): „Und sie dreht sich doch...“ Umgehen (mit) der Endzeitstimmung. Gesellschaftliche und pädagogische Konzepte gegen die Resignation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 20–26
- Rahmstorf, Stefan und Schellnhuber, Hans Joachim (2019). Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie. München: C.H. Beck
- Sächsische Hans-Carl-von-Carlowitz-Gesellschaft (Hrsg.) (2014): Menschen gestalten Nachhaltigkeit – Carlowitz weiterdenken. München: oekom
- Scheunpflug, Annette (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 11–21
- Schneekloth, Ulrich und Albert, Mathias (2010). Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel. In:

- M. Albert; K. Hurrelmann und G. Quenzel (Hrsg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 165–184
- Selby, David und Rathenow, Hanns-Fred (2003). Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Töpfer, Klaus (1993). Die Bedeutung des Geographieunterrichts für den Erfolg von Umweltpolitik. In: Geographie und Schule, 15, S. 28–29
- Umweltbundesamt (2018). Gesellschaftliches Wohlergehen innerhalb planetarer Grenzen. Der Ansatz einer vorsorgeorientierten Postwachstumsposition. Texte | 89/2018. Dessau. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/vorsorgeorientierte-postwachstumsposition> [11.12.2019]
- Widmaier, Benedikt (2013). Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: I. Juchler (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–56
- Widmaier, Benedikt (2016). Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 96–111
- Wulf, Andrea (2018). Alexander von Humboldt und die Erfindung der Natur. München: Penguin
- Wulfmeyer, Meike (2008). Mitgestaltung als Kompetenz. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, 4, S. 44–50
- Wulfmeyer, Meike (Hrsg.) (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zeuner, Christine (2008). Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, 4, S. 20–30

Autor

Prof. i. R. Dr. Bernd Overwien. 2008 bis 2019 Professur für Politikdidaktik und Leitung des Fachgebiets „Didaktik der politischen Bildung“ an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen
bernd.overwien@uni-kassel.de

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Bernd Overwien
Universität Kassel
Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften
Nora-Platiel-Str. 1, Raum 3217
34109 Kassel

Ungleichheit und politische Bildung

Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt des Beitrages steht das Verhältnis von Ungleichheit und (politischer) Bildung¹ sowie die Frage, was der Zusammenhang von Ungleichheit und (politischer) Bildung für die Zielebene politischer Bildung bedeutet. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse einer aktuellen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung skizziert, die eine (Re)Produktion von Ungleichheit durch politische Bildung nahelegt und dadurch den erwähnten Zusammenhang sehr deutlich macht. Anschließend erläutert der Artikel mit Bezug auf Pierre Bourdieu, wie Ungleichheit im Hinblick auf das politische Feld wirkt und welche strukturellen Verhältnisse Menschen davon fernhalten, politisch zu agieren. Der Einblick in zwei empirische Fallstudien des Autors aus dem Bereich der politischen Bildung soll die konkreten Auswirkungen von Ungleichheit auf das politische Lernen und Handeln junger Menschen veranschaulichen. Unter Rückgriff auf politisch-theoretische Bestimmungen von Demokratie begründet der Beitrag abschließend mit Blick auf die These aus dem Titel, wieso insbesondere das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation die Perspektive politischer Bildungsarbeit sein sollte. Politische Partizipation gilt dabei als Ziel politischer Bildung und zugleich als Weg, dieses Ziel zu erreichen.

Schlüsselwörter. Politische Bildung, Ungleichheit, politische Partizipation

- 1 Politische Bildung meint hier insbesondere den Gegenstand der Profession der schulischen und außerschulischen politischen Bildung im engeren Sinne. Für die Schule bezeichnet politische Bildung daher im Wesentlichen das Schulfach. Daneben ist politische Bildung als Prinzip eine Querschnittsaufgabe der Schule. Das in diesem Aufsatz präsentierte empirische Material und die Analyseergebnisse beziehen sich auf Kooperationsprojekte von politischen Bildnerinnen und Bildnern aus Schule und außerschulischer politischer Bildung, weshalb der Begriff „politische Bildung“ im Folgenden auch diesen Kontext (und weniger politische Bildung als Prinzip) bezeichnet.

Inequality and political education

The creation of opportunities for political participation as a perspective of political education work

Abstract. This paper focuses on the relationship between inequality and (civic) education and poses the question, what the connection between inequality and (civic) education means for the objectives of civic education. First, the results of a recent study by the Friedrich-Ebert-Stiftung are outlined, which suggest a (re)production of inequality through civic education. With reference to Pierre Bourdieu, the following part conceptualizes how inequality affects the political field and which structural conditions prevent people from acting politically. Two empirical case studies by the author from the field of civic education serve to illustrate the concrete effects of inequality on political learning and action among young people. Based on political-theoretical definitions of democracy, the conclusion substantiates the thesis expressed in the title of this article and explains why civic education should focus on creating opportunities for political participation. In this understanding, political participation is both the goal of civic education and the way to achieve this goal.

Keywords. Citizenship Education, Inequality, political participation

1 Einleitung: Schule als Lösung oder Ursache für das Problem der Ungleichheit?

Schule erreicht alle Kinder und Jugendlichen. Dieses Argument wird immer wieder in Anschlag gebracht, um die Rolle der Schule für die Reduzierung von Ungleichheit zu betonen. Gleichzeitig ist es naiv, dies als eine zentrale Funktion von Schule anzusehen. Die Institution Schule hat vor allem den Zweck, Menschen auf eine scheinbar gerechte Art und Weise – alle Schülerinnen und Schüler bekommen das gleiche Pensum an Lehrstoff vermittelt und werden bei der Überprüfung des Gelernten nach gleichen Regeln benotet – ungleiche Lebenschancen zuzuteilen (Holzkamp 1992), also zu selektieren und damit ungleiche Lebensvoraussetzungen und Lebenschancen zu schaffen bzw. zu verstärken/bestätigen. „Dass Bildungsungleichheit im System Schule nicht gemindert, sondern verstärkt wird, ist weit über ein fortschrittliches Milieu hinaus gesellschaftlicher Konsens“ (Graßhoff 2017, S. 387). Die Schule wirkt dabei als ein gesellschaftliches Urteil, das jeder Person den Platz zuweist, der für sie gesellschaftlich bestimmt ist. Zudem lässt sich feststellen, dass das Argument des Zugangs zu allen Kindern und Jugendlichen ein rein formales, aber kein inhaltliches ist. Im Gegen-

teil müsste eine kritische Perspektive auf Ungleichheit berücksichtigen, dass die Institution Schule und das pädagogische Handeln in ihr Teil einer (Re)Produktion von Ungleichheit ist. So versteht beispielsweise Pierre Bourdieu (1982) das pädagogische Handeln als eine ‚Einprägungsarbeit‘, die die soziale Reproduktion durchsetzt.

In Bezug auf politische Bildung gilt – die Ungleichheit der Ausgangslagen für Bildung zumindest teilweise registrierend – das ‚Wählen gehen‘ aller Menschen (als Ausdruck gleicher politischer Partizipation) als Ziel der Bildungsbemühungen. Dieser Zielformulierung geht die Annahme voraus, dass alle Menschen eine Meinung haben, genauer: eine politische Meinung, die sie in der Wahl artikulieren können. Politische Bildung ist so gesehen eine Form der Wissensvermittlung (von Inhalten, aber auch von Verfahren, wie der Ablauf einer Wahl, oder von Strukturen, beispielsweise des Staates) und der Motivation, als ‚gute:r Bürger:in‘ an der Wahl teilzunehmen und Teil der Legitimation des demokratischen Systems zu sein. Eine zentrale Frage ist, inwiefern die Profession politische Bildung und damit auch die Bildungspraxis Ungleichheit überhaupt reflektiert, sowie weitergehend, ob sie diese zu verringern trachtet oder ob sie sie reproduziert und verstärkt. Diese Frage gilt als relevant für sowohl die schulische als auch die außerschulische politische Bildung. Einiges spricht dafür, dass Angebote (schulischer wie außerschulischer) politischer Bildung vor allem denjenigen zu Gute kommen, die – und die folgenden Merkmale stehen in einem engen Zusammenhang – ökonomisch nicht benachteiligt sind, Erfolg im Bildungssystem haben und in deren Haushalt ein höheres soziales und kulturelles Kapital vorhanden ist (vgl. Achour, Wagner 2019). Die Reflexion über die Wirkung von Ungleichheit in der Institution Schule und auf (politische) Bildung sowie über die Mechanismen der sozialen (Re)Produktion durch Schule und (politische) Bildung sollte eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktiken und der Lehrer:innenbildung sein.

Im Folgenden wird zunächst Ungleichheit als zentraler Einflussfaktor für politische Bildung beschrieben, und zwar mit der erkenntnisleitenden Frage, inwiefern politische Bildung diese (re)produziert. Zu diesem Zweck dient aus Gründen des begrenzten Umfangs dieses Beitrages vor allem eine aktuelle Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Die daran anschließenden Überlegungen nähern sich dem Thema Ungleichheit unter einem soziologischen Blickwinkel in Anlehnung an Pierre Bourdieu und Didier Eribon. Dabei stehen besonders die gesellschaftlichen Mechanismen im Vordergrund, die zu Fremd- und Selbstausschließung aus der Gesellschaft und aus dem politischen Prozess führen. Anders gesagt stellt dieser Teil die Frage, wieso das Berechtigt-Sein, über Politik zu sprechen, ungleich verteilt ist und wie es mit dem Habitus und der Klassenfraktion, in die das Subjekt hineingeboren wurde, zusammenhängt. Anhand empirischen Mate-

rials aus einer Studie mit dem Titel „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ verdeutlicht der Beitrag des Weiteren, wie Ungleichheit in der politischen Bildung wirkt und sich (re)produziert. In dem untersuchten Modellprojekt arbeiten schulische und außerschulische Akteurinnen und Akteure der politischen Bildung zusammen. Den Kern der Kooperationen bilden außerschulische politische Bildungsseminare, die die Grundlage für das empirische Material der Studie darstellen. Auf Basis der in diesem Beitrag eingenommenen ungleichheitssensiblen Perspektive wird abschließend die These skizziert, Ziel politischer Bildung sei das Schaffen von Gelegenheitsstrukturen für politische Partizipation und politische Wissensaneignung. Diese Gelegenheitsstrukturen schaffen vor allem für von Ungleichheit Betroffene ‚neue‘ Erfahrungen, die ‚besonders‘, d. h. ‚außeralltäglich‘ und ‚ermächtigend‘ sind.

2 Ungleichheit als zentraler Einflussfaktor für politische Bildung: Aktuelle Studienergebnisse

Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Achour, Wagner 2019), die unter dem Titel „Wer hat, dem wird gegeben.“ Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen“ erschienen ist, zeigt den Zusammenhang zwischen dem Umfang des Politikunterrichts und der Schulform recht prägnant an. Hier besteht eine Ungleichheit hinsichtlich der Verteilung des Politikunterrichts auf die Schulformen (60 % der Schüler:innen am Gymnasium haben zweistündigen Politikunterricht, nur 33 % an anderen Schulformen [IGS, Realschulen, berufliche Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen]), die umso eindrücklicher ist, wenn man auf der Basis von Ungleichheitsforschung die schichtspezifischen Einflüsse auf die Zuteilung zu Schulformen (Gymnasium vs. Haupt- und Realschule) mitbeachtet (vgl. Geißler 2014).

Ungleichheit und Ausschließung setzen sich auf inhaltlicher Ebene fort, wenn die Autorinnen der Studie feststellen, dass am Gymnasium eine ausgeprägtere Förderung der Fähigkeit zu politischer Analyse, Urteilsbildung und politischem Handeln stattfindet als an anderen Schulformen und gleichzeitig der Wert für das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Schulform hin zum Gymnasium (von 2,4 auf 2,7 Mittelwert) steigt (vgl. Achour, Wagner 2019, S. 143). Dieser Punkt ist besonders zentral, da das Gefühl der Selbstwirksamkeit in einem engen Zusammenhang steht mit dem Gefühl der Berechtigung, um das es im Folgenden verstärkt gehen soll.

Nicht-gymnasiale Schüler:innen erleben den Unterricht als langweiliger, oberflächlicher und komplizierter als gymnasiale. Der Befund ist auch ein Hinweis

darauf, wie sicher sich Schüler:innen im Umgang mit politischen Inhalten fühlen und, das ist für die weiterführende Argumentation zentral, auf die Frage, ob sie sich als berechtigt sehen, überhaupt über Politik zu sprechen, wenn Politik nicht ihr alltägliches Leben und ihre alltäglichen Probleme betrifft. Ebenso deutet die Studie auf Ungleichheit bei der Selbsteinschätzung der politischen Kompetenzen hin, was bedeutet, dass nicht-gymnasiale Schüler:innen sich selbst weniger politische Kompetenzen zuschreiben als gymnasiale Schüler:innen. So reproduziert das Schulsystem Bildungsungleichheit mit Blick auf politische Bildung. Eine Erklärung, die alleine auf das Verfügen über fachwissenschaftliches Wissen fokussiert, greift an dieser Stelle zu kurz, da sie strukturelle sowie Habitus-Ursachen für eine ungleiche Selbsteinschätzung ignoriert.

Zudem haben nicht-gymnasiale Schüler:innen weniger den Eindruck, dass der schulische Politikunterricht aktuelle Ereignisse thematisiert, sie zur eigenen Meinungsbildung anregt, sie an konkreten Fällen arbeiten lässt, verschiedene Sichtweisen aufzeigt, Lösungen zu gesellschaftlichen Problemen erarbeitet oder verschiedene Meinungen zulässt. Dies alles sind im Grunde genommen Merkmale eines „guten Politikunterrichts“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017), der aber in der Wahrnehmung der Schüler:innen ungleich verteilt ist.

Anhand der Abfragung von Formaten der „Demokratiebildung“ (Achour, Wagner 2019, S. 81-89), die an Schulen durchgeführt werden und einen Konnex zu politischer Bildung aufweisen, lässt sich abermals zeigen, wie sich Ungleichheit und Ausschließung auf der Ebene der Institution fortsetzt und insbesondere, welchen Schüler:innengruppen welche Aktivitäten ‚zugetraut‘ und zugeschrieben werden, das heißt welche Formate sich in der Einschätzung der Initiator:innen bzw. Genehmiger:innen solcher Formate (Schulleitungen, Lehrer:innen) für welche Zielgruppe eignen. Hier zeigt sich etwa, dass 26 % der Gymnasiast:innen ein politisches Planspiel in der Schule erlebt haben, wohingegen nur 11 % der Schüler:innen der anderen Schulformen dieses Format aus eigener Erfahrung kennen. Demgegenüber kommt das Sozialpraktikum nahezu gleich häufig zum Einsatz (bei 48 % aller Schüler:innen am Gymnasium vs. 46 % an nicht-gymnasialen Schulformen). Das Denkmuster, das sich in diesen Zahlen ausdrückt, besagt, dass jede:r ein soziales Projekt leisten kann, dass soziales und karitatives Helfen egalitär ist. Demgegenüber deutet die Bezeichnung ‚politisches Planspiel‘ schon durch das Wort ‚politisch‘ an, dass hier keine Annahme gleicher Befähigung vorliegt. Schüler:innen, die als kompetent angesehen werden, ein politisches Planspiel durchzuführen, bekommen ein Angebot, das sie berechtigt, über Politik zu sprechen und immerhin simulativ politisch zu handeln, andere hingegen werden ausgeschlossen und nicht einmal dazu berechtigt, simulativ politisch zu handeln. Sie dürfen lediglich an sozial karitativen Projekten teilhaben, in denen

sie ‚social skills‘ lernen und nebenbei noch etwas für die Gemeinschaft und den Sozialstaat leisten. In diesem pädagogischen Handeln findet eine Zuteilung von Rollen statt: Während die einen politische Aktivbürger:innen werden sollen, werden die anderen zu sozialen Verhaltensweisen erzogen. Diese These deckt sich mit einem Befund der Schulbuchforschung. Kristina Wesle hat durch eine Analyse von gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulbüchern nachgewiesen, wie die Schulbuchgestaltung die Fähigkeit zu Mündigkeit der gymnasialen Gruppe zuspricht, der nicht-gymnasialen Gruppe jedoch aberkennt (vgl. Wesle 2017, S. 49–50).

Mithilfe der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung lässt sich auch ein Blick auf die Verteilung der Erfahrungen mit politischen Partizipationsformen werfen. Dabei fällt auf, dass scheinbar ‚niedrigschwellige‘ Partizipationsformen, wie das Nicht-kaufen von Waren aus politischen, ethischen oder Umweltgründen, enorm ungleich verteilt ist. 33 % der Schüler:innen an Gymnasien gegenüber 17 % der Schüler:innen der Berufsschulen und 9 % der Schüler:innen der Berufsfachschule geben an, dieser Praxis schon einmal gefolgt zu sein. Ein Erklärungsansatz wäre, diese Form der Partizipation erstens in Verbindung mit einem bestimmten Habitus und zweitens in Verbindung mit der jeweiligen soziökonomischen Situation der Schüler:innen zu sehen. Gleichzeitig mag auch der Wertewandel, wie ihn Ronald Inglehart (1998) seit den 1970er Jahren beschreibt und wie ihn Soziolog:innen wie Ingolfur Blühdorn (2013) aufgreifen, einen Erklärungsansatz liefern. Inglehart legt dar, wie im Zuge der Bildungsexpansion ein Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten stattfand (vgl. auch Rössel 2011), was auch mit einem Wandel der politischen Ausdrucksformen einhergeht: Boykotte beispielsweise werden vor allem von postmaterialistischen Jugendlichen favorisiert.

Studien wie die ICCS-Studie (Abs, Hahn-Laudenberg 2017), die aus dem Bereich der politischen Bildung stammt und in der 14-jährige Schüler:innen befragt wurden, zeigen nicht nur einen hohen Zusammenhang von politischem Wissen und der sozialen Herkunft sowie dem kulturellen Kapital auf, sondern auch zwischen letzterem und der Bereitschaft zu politischer Partizipation (vgl. Baykarakrumme, Deimel 2017).

3 Die feinen Unterschiede in Bildung und Politik

Ein zentraler Ankerpunkt für Forschung, die sich mit Ungleichheit im Bildungskontext auseinandersetzt, ist Pierre Bourdieus Werk *Die feinen Unterschiede*. Hier beschreibt Bourdieu die Positionierung von Klassenfraktionen u. a. im politischen Raum auf der Basis von Geschmack, Titel und Kapitalien. In seinen

Arbeiten versteht er zudem politische Partizipation als ein spezifisches Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage. Auf der einen Seite stehe das Feld der Ideologieproduktion, ein Feld, in dem das politisch Denkbare und die legitimen politischen Probleme ihre Bestimmung bekämen.

[A]uf der anderen [Seite stehen] soziale Akteure mit unterschiedlichen Positionen innerhalb der Klassenverhältnisse, ausgestattet mit einer mehr oder minder entwickelten *spezifischen politischen Kompetenz*, anders gesagt, mit einem mehr oder minder großen Vermögen, eine politische Frage nicht nur als solche zu erkennen, sondern auch adäquat auf sie einzugehen, nämlich politisch zu beantworten, unter Zugrundelegung genuin politischer (und nicht etwa ethischer) Prinzipien – ein Vermögen, das aufs engste mit einem mehr oder weniger lebhaften Gefühl verbunden ist, kompetent im vollsten Wortsinn zu sein: gewissermaßen rechtsfähig sich mit politischen Angelegenheiten zu beschäftigen, seine eigene Meinung über sie abzugeben und, wenn möglich, sogar ihren Verlauf mitzugestalten. Tatsächlich kann davon ausgegangen werden, daß Kompetenz im Sinne sachlicher Fähigkeit (politische Bildung) genauso variiert wie Kompetenz im Sinne von Rechtsfähigkeit, im Sinne eines Statusattributs und einer statusmäßigen Attribution – deren Kehrseite zugleich Ohnmacht und objektive („Das ist nicht meine Sache“) wie subjektive („Das interessiert mich nicht“) Ausgrenzung sind (Bourdieu 1982, S. 623–624, Hervorh. i. Orig.).

Zentral ist hier der Verweis auf das ‚Gefühl‘, kompetent und rechtsfähig zu sein, politisch zu denken und zu handeln. Dieses ‚Gefühl‘ ist verbunden mit Ungleichheitsfaktoren. Bourdieu arbeitet die Ungleichheitsfaktoren und -merkmale für die Wahrscheinlichkeit einer politischen Urteilsbildung heraus. Er zeigt damit, dass die Ideologie, jede und jeder habe eine politische Meinung, mit der Frage nach gesellschaftlicher Ungleichheit verbunden werden muss. Die Wahrscheinlichkeit der Meinungsbildung

ist höher für einen Mann als für eine Frau, höher für eine jüngere als für eine ältere Person, höher, je größer der Wohnort, je umfangreicher das (am Abschluß gemessene) Bildungs- und das (am Einkommen gemessene) ökonomische Kapital ist, eine je höhere soziale Position man einnimmt (ebd., S. 624).

Als Resultat eines solchen Blicks steht die Einsicht, dass die Partizipation an der Demokratie mittels einer eigenen politischen Meinung von Fremd- und Selbstausschluss geprägt ist:

[Die] Antinomie zwischen demokratischem Spontaneismus, der allen ohne Ansehen von Geschlecht und Klasse das Recht und die Pflicht einer Meinung zuspricht, und technokratischem Aristokratismus, der sie allein den ihrer ‚Intelligenz‘ und ‚Kompetenz‘ wegen ausgewählten ‚Experten‘ vorbehält, [findet] ihre praktische Lösung in jenen Mechanismen [...], mittels deren jene, welche ohnehin durch die technokratische Auslese am Eintritt gehindert werden, dazu gebracht werden, sich auch noch ‚aus freien Stücken‘ aus dem Demokratiespiel auszuschließen (ebd., S. 632).

Bourdieu arbeitet sehr genau heraus, dass die Zuschreibung von ‚Interesse an Politik‘, genau wie das ‚Desinteresse an Politik‘, zusammenhängt mit der Wahrscheinlichkeit, die eigene Fähigkeit zu politischer Praxis zu realisieren:

Man würde das ‚Interesse‘ wie das ‚Desinteresse an Politik‘ besser verstehen, wäre man nur in der Lage zu erkennen, daß die Neigung, ein politisches ‚Vermögen‘ zu gebrauchen (zu wählen, ‚politisch zu argumentieren‘ oder ‚Politik zu treiben‘), sich bemißt an der Realisierung dieses Vermögens oder, wenn man will, daß Gleichgültigkeit nur ein anderer Ausdruck für Ohnmacht ist (ebd., S. 632).

Bourdieu macht somit deutlich, dass ‚politisch-sein‘ als Eigenschaft und als Absicht damit zusammenhängt, welche Erfahrungen Individuen in Versuchen der Realisierung machen. Anwendbar ist dieser Befund auf die Diskussion um Politikverdrossenheit bei Jugendlichen, die diesen politische Gleichgültigkeit zuschreibt. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass diese auf Ohnmachtserfahrungen, die mit strukturellen politischen Problemen zusammenhängen, und nicht auf politischem Desinteresse beruht (Wohnig 2017, S. 324–330).

Ein Bildungsabschluss (die zertifizierte Fähigkeit beispielsweise politisches Verständnis zu haben) garantiert nicht, so Bourdieu, dass Subjekte auch politisch argumentieren werden. Dies kann vielmehr nur dann geschehen, wenn die Subjekte sich berechtigt, ermächtigt und autorisiert fühlen, politisch zu denken, zu urteilen, zu handeln, wenn sie also nicht ausgeschlossen sind, was wiederum an die Frage der Zugehörigkeit zu einer Klassenfraktion – und damit einhergehendem Geschmack aber auch gemachten Erfahrungen – gebunden ist. Je nach Zugehörigkeit zu einer Klassenfraktion unterscheidet sich der Habitus, in dem auch Formen des Sprachwissens, des sozialen Wissens und der Handlungsdispositionen ihren Eingang finden. Wollte man einen Zusammenhang von Bildungskapital und politischem Verhalten im weitesten Sinne erklären, so wären erstens die Fähigkeiten, die durch den Bildungstitel garantiert würden (Fähigkeit zum

Verstehen, zur Wiedergabe, zur Hervorbringung des politischen Diskurses) zu berücksichtigen und zweitens

das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, d. h. explizit politische Klassifikations- und Analyseprinzipien, statt von ethischen Prinzipien aus immer nur ad-hoc zu antworten (Bourdieu 1982, S. 639–640).

Wieder spielt das ‚Gefühl‘ eine Rolle, das bei Bourdieu immer gesellschaftlich vermittelt ist und im Zusammenhang steht mit dem Geschmack einer Klassenfraktion, der entweder auf- oder abgewertet wird und das Gefühl, berechtigt zu sein, bedingt.

Didier Eribon, in gewisser Weise ein Schüler Bourdieus, betont die starke Bedeutung der Schule in Bezug auf den Lebensweg, den Menschen einschlagen können. Er spricht davon, dass was Menschen werden können und was sie sind, immer von einem Ereignis vorgezeichnet sei. Dieses Ereignis könne auch die Geburt sein, das Hineingeboren-Werden in ein Milieu:

Die Zugehörigkeit zu einem Milieu – zu einer Klasse – bestimmt den Horizont unserer beruflichen Wünsche in dem Maße, in dem das Schulsystem die Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise, gemäß ihrem gesellschaftlichen – oder ethnischen – Ursprung verteilt... Das, was man das durch den gesellschaftlichen Ursprung vorbestimmte Schicksal nennen könnte, wird durch die Schule und die von ihr verliehenen ‚Titel‘ ratifiziert, bestärkt und legitimiert. [...] Auf gesellschaftlicher Ebene steht das Niveau der Bildungstitel und der Abschlüsse in einem eindeutigen Verhältnis zu den verschiedenen Formen des Kapitals, über die man verfügt. Das Schulsystem sichert und legitimiert das Fortbestehen der Klassenstruktur und bestimmt so, was die Individuen in dieser Struktur tun und sind (Eribon 2018, S. 21–22).

Der „schulische Schuldspruch“, unter den Eribon beispielsweise den vorprogrammierten Erfolg der einen bei gleichzeitigem vorprogrammierten Misserfolg der anderen fasst, ist Teil eines „gesellschaftlichen Schuldspruchs“, es sind „im Vorhinein gefällte gesellschaftliche Urteile, die seit unserer Geburt fällig sind“ (Ebd., S. 162–163), „Gesellschaft als Urteil“ (Eribon 2017).

Die permanente Aufrechterhaltung der Ungleichheit erfolgt durch eine „Beteiligung der Unterdrückten an ihrer Unterdrückung“ (Eribon 2018, S. 161), durch Fremd- aber auch durch Selbstausschluss, der vor allem durch symbolische Gewalt in Form einer Sozialisierung, die das Erlernen der Strukturen der Gesellschaftsordnung seit der Geburt begründet wird.

Der Ausschluss aus dem System kann als ein unveränderliches Schicksal wahrgenommen werden, das man nicht hinterfragen kann, mehr noch: als eine Wahl, die man selbst getroffen hat, ohne den geringsten Widerstand. Wahrscheinlich denken viele von ihnen nicht, dass sie vom System ausgeschlossen wurden, weil sich der Ausschluss von selbst versteht, evident ist und sogar von seinen Opfern gewollt wird [...]. Dieser Selbstausschluss hat das gesellschaftliche Urteil schon vorweggenommen und vollzogen, was nichts anderes bedeutet, als ‚die Wirklichkeit für sein Begehren zu halten‘ (Eribon 2018, S. 148).

Dies seien Gründe dafür, dass die Abwesenheit der Abwesenden überhaupt als eine solche erkannt werde. Die Zugehörigkeit zu einem Milieu und die damit verbundene Verfügung über Kapitalien kann als der gesellschaftliche Ursprung des individuell vorbestimmten Schicksals angesehen werden, während das Schulsystem die objektive Bestätigung und Legitimation des individuellen Schicksals und der Klassenstruktur vornimmt. Die schulische Verteilung von Bildungstiteln und Zertifikaten ist ‚vorprogrammiert‘ und manifestiert den schulischen Schuldanspruch. Die Legitimation erzeugt einen Selbstausschluss, der von den Ausgeschlossenen ebenfalls als unveränderliches individuelles Schicksal und nicht als gesellschaftlich erzeugt aufgefasst wird.

4 Politische Ungleichheit in Partizipationsprojekten der politischen Bildung

Die in diesem Kapitel geschilderten Einblicke entstammen der Beforschung des Modellprojektes „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, die vor allem auf einer umfangreichen teilnehmenden Beobachtung sowie qualitativen Interviews mit Schüler:innen und Lehrer:innen basiert.² Das Modellprojekt zielte darauf, durch die Kooperation von Schulen mit außerschulischen politischen

2 Die teilnehmende Beobachtung sowie die Interviews wurden vom Forscher/Verfasser dieses Beitrages durchgeführt, wobei der Grad der Teilnahme in den Lerngruppen variierte. Teilweise übernahm der Forscher auch Aufgaben der außerschulischen politischen Bildner*innen (für eine ausführliche Reflexion des partizipativen Forschungssettings s. Mack, Wohnig 2019b).

Bildungsträgern Räume zu schaffen, in denen Schüler:innen politische Aktionen pädagogisch begleitet entwickeln, durchführen und reflektieren konnten (Mack, Wohnig 2019a).

Die Ungleichheit hinsichtlich des Zugangs zu politischer Bildung bestätigt sich im Modellprojekt. Auf eine erste offene Ausschreibung des Projektes durch den durchführenden außerschulischen Bildungsträger, in der Schulen aufgefordert wurden, ihr Interesse an der Teilnahme am Projekt zu artikulieren, meldeten sich nahezu nur Gymnasien. Andere Schulformen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, Berufsschulen, Schulen mit Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung, mussten durch die Projektleitung aktiv angesprochen und überzeugt werden. Dabei kam es in Rückmeldungen durch Lehrer:innen und Schulleitungen vor, dass diese Zweifel an der ‚Eignung‘ der Schüler:innen dieser Schulformen zur Teilnahme an dem Projekt äußerten. Ein Phänomen, dass sich auf Seite der Schülerinnen und Schüler reproduziert, wo im Sinne Bourdieus eine „objektive (‚Das ist nicht meine Sache‘) wie subjektive (‚Das interessiert mich nicht‘) Ausgrenzung“ (Bourdieu 1982, S. 624) besteht. Dabei zeigt sich, wie nicht nur das System Schule, sondern auch die außerschulische politische Bildung in Kooperationen mit Schulen Teil der Reproduktion von Ungleichheit sein kann. Der Matthäus-Effekt ist auch hier gegeben.

Die Theorie der Ungleichheit lässt sich zudem mit Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung in dem Modellprojekt verdeutlichen – in diesem Fall recht anschaulich anhand einer Gegenüberstellung zweier Gruppen von Schülern (alle Angehörigen dieser Gruppen sind männlichen Geschlechts³) gleichen Alters (ca. 17 Jahre). Die folgenden Fallbeispiele sollen illustrativ den Umgang dieser zwei Gruppen mit den Herausforderungen der Planung und Durchführung politischer Partizipation veranschaulichen. Dabei liegt der Fokus auf dem Wissen und den Handlungsdispositionen, die in je anderen sozialen Praktiken agiert werden und die zu unterschiedlichen Selbstinszenierungen der beiden sozialen Milieus führen. Hinsichtlich der folgenden Beschreibung sei an dieser Stelle ausdrücklich auf ein Problem hingewiesen, das Stefan Wellgraf, der in seinen Studien Haupt- und Gymnasialschülerinnen und -schüler untersucht, pointiert beschreibt:

Es besteht die Gefahr einer homogenisierenden und stereotypisierenden Darstellung der einen oder anderen Gruppe, sowie Festschreibung von Differenzen [...]. Auf der anderen Seite ermöglicht nur ein Vergleich die Augen

3 Die Gruppen wurden nicht aufgrund des Geschlechts der Schüler*innen ausgewählt, sondern, weil sich an ihnen in besonderer Weise zeigen lässt, wie Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation zu Frustration und/oder Anerkennung führen.

dafür zu öffnen, wie unterschiedlich die Lebensbahnen der Schüler_innen [...] verlaufen und auf welche Weise soziale Ungleichheiten mit symbolischen Kämpfen verknüpft sind (Wellgraf 2017, S. 47-48).

Bei der ersten Gruppe handelt es sich um eine Berufsvorbereitungsklasse einer beruflichen Schule, bei der zweiten um die 10. Klasse eines Gymnasiums. In der Gegenüberstellung zeigt sich der unterschiedliche Habitus, das Gefühl, berechtigt zu sein zu sprechen, recht eindrücklich.

Die Schüler der Berufsvorbereitungsklasse planen als Partizipationsprojekt, Müll-eimer in ihrer Gemeinde aufzustellen, und benötigen dafür die Hilfe und Genehmigung des zuständigen städtischen Dienstleistungsunternehmens (Zweckverband Kommunalwirtschaft). Die Schüler haben sich bis zu diesem Zeitpunkt bereits wochenlang in einzelnen Veranstaltungen/Unterrichtsstunden sowie an über zwei Seminartagen in außerschulischen politischen Bildungskontexten mit der Thematik auseinandergesetzt. Sie sehen ihr Handeln als einen Beitrag zum Klima- und Umweltschutz. Als sie erkennen, dass sie mit dem Leiter des Zweckverbands Kommunalwirtschaft einen Termin vereinbaren müssen, schreiben sie mit Hilfe außerschulischer Bildner:innen einen Text, den sie am Telefon verlesen wollen. In diesem Text stellen sie sich als Gruppe und ihr Anliegen vor. Nachdem der Text fertig erstellt ist, proben sie den Anruf mehrere Male. So vergehen einige Stunden bevor die Schüler sich mit Hilfe der außerschulischen Bildner:innen entschließen, den Anruf durchzuführen, um von ihrem Anliegen zu berichten und einen Termin für ein Gespräch zu vereinbaren. Auf einem ihrer Handys wählen sie die Nummer des Büros des Verbandsleiters und legen es auf den Tisch, ohne auf ‚Anrufen‘ zu tippen. So liegt das Handy ca. eine halbe Stunde vor den Schülern. Immer wieder betont ein Schüler, er werde nun auf ‚Anrufen‘ tippen, macht es dann aber vor dem Hintergrund verschiedenster Bedenken doch nicht („Ich weiß nicht, was ich sagen soll!“, „Oh mein Gott, was mache ich, wenn er das doof findet?“, „Ich mag das nicht!“), woraufhin die anderen Schüler jeweils aufatmen. Alle Schüler sind nervös und aufgeregt und laufen durch das Zimmer. Als der Schüler sich nach einer halben Stunde entschließt anzurufen, liest ein weiterer Schüler den vorbereiteten Text vor. Der Leiter des Zweckverbands Kommunalwirtschaft unterbricht den Schüler an einer Stelle und sagt einen Termin für den nächsten Morgen in seinem Büro zu, den die Schüler, nach Rückfrage bei den außerschulischen Bildner:innen, annehmen. Nachdem der Schüler aufgelegt hat, tanzen die Schüler durch den Raum, machen Jubelposen, umarmen sich und klatschen sich ab. Ein Schüler sagt: „Das habe ich nie erwartet.“

Das Verhalten der Schüler vor dem Anruf, das Aufgeregt-Sein und das Antizipieren von Reaktionen, deuten auf einer analysierenden und interpretierenden

Ebene auf ein starkes, emotional aufgeladenes Erleben von sozialem Wissen hin. In der enormen Überwindung, die es die Schüler kostet, mit einem Erwachsenen/ Amtsträger in offizieller Funktion Kontakt aufzunehmen, zeigt sich nicht nur das Gefühl, dass es nicht selbstverständlich ist, dies zu tun (ein Mangel des Gefühls, berechtigt zu sein), sondern auch die Erwartung einer Ablehnung (die Antizipation ungerechter Verhältnisse). Gleichzeitig kann das Verhalten als Inszenierung, d.h. als ein Verhalten im Modus des antizipierten Erwünscht-Seins gedeutet werden. Das Verhalten der Schüler gegenüber den außerschulischen Bildner:innen bzw. dem teilnehmenden Beobachter, die diese Inszenierung als „Aufregung“ interpretieren, enthält dann auch das Element, das Heft des Handelns in der Hand zu behalten. Somit wäre die „Aufregung“ eine Umgangsform zur Bewältigung der Situation, die bewältigt werden muss. Die Schüler verhalten sich, folgt man einer solchen Interpretation, sozial intelligent, denn sie finden einen Umgang mit der Situation und der Anforderung. Gleichwohl zeigen sie mit ihrem Verhalten auch das Außeralltägliche der Kontaktaufnahme. Stefan Wellgraf zeigt in seinen Studien, dass Hauptschüler:innen einen Wunsch nach positiver gesellschaftlicher Wertschätzung haben, der ihnen verweigert wird, indem ihnen Verachtung entgegenschlägt. Dieser Verachtung, die als Abstufung, Demütigung, verweigte Anerkennung auftritt, begegnen sie mit Coolness oder Wut (vgl. Wellgraf 2012, S. 304). Die „Aufregung“ wird dadurch zu einer (inszenierten) Begegnungsstrategie der Coolness mit einer Situation, die als potentiell problematisch antizipiert wird („Was mache ich, wenn der das doof findet?“). Die Reaktionen der Schüler können also auch als ein aktiver Umgang mit ungerechten Verhältnissen, in denen ihr Berechtig-Sein permanent in Frage gestellt ist, gelesen werden.

Die zweite Gruppe der Gymnasialschüler entschließt sich in der Themenfindungsphase des außerschulischen Bildungsseminars zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Gewalt im Sport“. Auch dieses Thema ist politisch geframed. Die Schüler interessieren hier Ursachen, Formen und politische Lösungsmöglichkeiten. Zu dem beschriebenen Zeitpunkt haben die Schüler sich noch nicht inhaltlich mit dem Thema beschäftigt. Dies geschieht in der Folge in mehreren thematischen Kleingruppen innerhalb der Klasse, die autonom in Gruppenarbeitsräumen arbeiten. Als der teilnehmende Beobachter nach ca. 10 Minuten das erste Mal einen dieser Räume betritt, sind die Schüler am Telefon. Auf die Frage, was sie denn machten, antworten die Schüler: „Wir telefonieren die Fanbeauftragten der Bundesligisten A, B und C (lokale Bundesligavereine) ab und fragen, ob sie Zeit für ein Gespräch mit uns Formen der Gewalt und politische Lösungsmöglichkeiten im Fußball haben.“ Im Unterschied zu den Schülern der Berufsvorbereitungsklasse kontaktieren die Schüler des Gymnasiums wie selbstverständlich erwachsene Funktionsträger:innen, sie verkörpern dabei geradezu das Recht, als politischer Mensch zu sprechen. Diese Handlung stellt

für sie nichts Außergewöhnliches dar, kein Ereignis, auf das man sich vorbereiten müsste, das Angst vor Ablehnung oder bei erfolgreicher Durchführung Freude auslösen müsste. Tabelle 1 stellt die zwei Lerngruppen hinsichtlich ihrer Handlungen, Erfahrungen, Gefühle und Erwartung in Bezug auf die Kontaktaufnahme mit für sie wichtige ‚erwachsene‘ Akteur:innen auf.

	Berufsvorbereitungsklasse	Gymnasium 10. Klasse
Kontakt zu ...	Behörde (Abfallwirtschaft)	Fanbeauftragten Bundesligisten
Vorbereitung	Texte schreiben, Rollen üben	Recherche der Telefonnummern
Zeitaufwand	2 Stunden	Wenige Minuten
Gefühle	Nervosität/Unsicherheit (inszenierte Coolness): „Ich weiß nicht was ich sagen soll!“, „Ich mag das nicht!“)	Sicherheit/Routine/Selbstverständlichkeit
Erwartung	Ablehnung: „Oh mein Gott, was mache ich, wenn er das doof findet“,	Positive Reaktion/Kontakt auf Augenhöhe
Reaktion	„Feier“ des Erfolges: „Das habe ich nie erwartet.“	keine

Tab. 1: Gegenüberstellung zweier Schülergruppen hinsichtlich der Bewältigung der Kontaktaufnahme mit ‚erwachsenen‘ Akteur:innen

Ein zweiter kurzer Einblick in die empirischen Ergebnisse der Erforschung des Modellprojektes bezieht sich ebenfalls auf die Gruppe der Berufsvorbereitungsklässler. Die Aktionsideen der Gruppe werden von verschiedenen Stellen (Umweltbeauftragter der Stadt, Leitung der Abfallentsorgung der Stadt) abgewertet und verunmöglicht. Die Schüler reagieren darauf mit Enttäuschung, werten ihr Handeln hingegen als Erfolg: Sie sind in der Öffentlichkeit erschienen und haben ihr Anliegen artikuliert. Sie fanden Gehör, auch wenn sie mit ihren Ideen nicht ernst genommen wurden. Diese erste Erfahrung mit dem eigenen Erscheinen im öffentlichen Raum gilt als etwas Besonderes und Neues. Das Erscheinen ist gleichzeitig Ausdruck des Rechts, sich zu artikulieren. Der Maßstab des Erfolges ist nicht die Verwirklichung der eigenen Ideen, sondern deren Artikulation und das Kämpfen für diese (siehe dazu ausführlich Wohnig 2020).

Hinsichtlich eines Vergleichs der beiden Gruppen und ihrer jeweiligen Verhaltensarten und damit verbundenen ausgedrückten Emotionen ist zu betonen, dass die Falldarstellung kein Defizit in der Einschätzung der Berufsvorbereitungsklässler markieren soll. Es geht vielmehr darum, auf Differenzen hinzuweisen: Die Gymnasiasten bringen soziales Kapital in Anschlag, das den Schülern der Berufsvorbereitungsklasse als Sprachwissen fehlt. Sie verfügen über ande-

res Sprachwissen, soziales Wissen und andere Handlungsdispositionen, die, in Anlehnung an Bourdieu, habitusbedingt begründbar sind, sodass sich vor allem die Selbstinszenierungen der beiden Milieus (Gymnasiasten und Berufsvorbereitungsklässler) unterscheiden. In Bezug auf deren jeweilige Positionierung zum politischen Feld ergeben sich habitusbedingte Unterscheidungen, die u. a. Einfluss auf das soziale Wissen, das Sprachwissen und die politische Handlungsfähigkeit haben.

5 Politische Bildung als das Schaffen von Gelegenheiten, berechtigt und ermächtigt zu sein

Aus den Erkenntnissen zu dem Zusammenhang von Habitus und Ungleichheit sowie dem Gefühl, berechtigt zu sein, lassen sich Ziele einer inklusiven, egalitären politischen Bildung ableiten. Politische Bildung muss Möglichkeiten bieten, in denen sich (junge) Menschen politisch artikulieren können, sie muss also Bildungsgelegenheiten schaffen, in denen sich ein „Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen“ (Bourdieu 1982, S. 639), ausbilden kann. Dieses Gefühl basiert nicht nur auf dem Vorhandensein fachlichen Wissens, sondern (zumindest auch) auf dem Habitus. In der hier dargelegten Argumentation geht es nicht um eine ‚zielgruppenspezifische‘ Trennung von Wissen und politischer Partizipation, sondern vielmehr darum, Wissen und politische Partizipation, verstanden auch als praktisches Tun, als ‚zwei Seiten einer Medaille‘ politischer Bildung im Sinne John Deweys, zu betrachten. Mit einem solchen Blick bedeutet dies das Schaffen inklusiver Gelegenheitsstrukturen für die Aneignung von Wissen und reale politische Partizipation im Wechselprozess.

An dieser Stelle ist eine kritische Nachfrage an die Wirkungsforschung in der politischen Bildung zu richten: Was wird eigentlich beforscht, wenn fachwissenschaftliches Wissen von Schülerinnen und Schülern, bspw. im Anschluss an eine Unterrichtseinheit, abgefragt wird? Was, wenn Meinungen und politische Einstellungen abgefragt werden? Wird hierbei auf die von Bourdieu beschriebenen Mechanismen reflektiert, auf die Tatsache, dass die Ideologie, jeder:r habe eine politische Meinung und könne diese artikulieren, verkennt, dass dies hochgradig abhängig ist von Fragen der Herkunft, des Habitus, des sozialen und kulturellen Kapitals und der Bildungstitel? Die vermeintliche Lösung von Ungleichheit durch Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen an benachteiligte und ausgeschlossene Menschen verkennt, dass dies nicht das vordergründige Problem darstellt, dass vielmehr gesellschaftliche Strukturen – beeinflusst und reproduziert

durch ökonomische und politische Strukturen – solche Menschen dazu bringen, „sich auch noch ‚aus freien Stücken‘ aus dem Demokratiespiel auszuschließen“ (ebd., S. 632). Aus einer solchen Perspektive kann die immer wieder von der Wissenschaft und der Praxis der politischen Bildung geforderte Zielsetzung, politische Bildung möge auch ‚sozial- und bildungsbenachteiligte‘ junge Menschen zum Wählen aktivieren (die Absicht, später einmal wählen zu gehen, fragt jede Studie ab), als eine Hoffnung angesehen werden, die Ausgeschlossenen mögen an dem sie ausschließenden System wenigstens teilnehmen. Darin drückt sich aber auch die Gewissheit aus, dass sich weitergehend nichts verändern wird, dass die Ausgeschlossenen ausgeschlossen bleiben, dass sie das Gefühl, nicht berechtigt zu sein über Politik zu sprechen und Politik zu gestalten, also ‚nicht zu dürfen‘, nicht ablegen werden.

Der Ansatz, Ungleichheiten vor allem über die Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen anzugehen, der der Logik des pädagogischen Handelns in der PISA-Debatte oftmals inhärent ist, ist mit der Bourdieuschen These von einer „Nichtpassung von schulischen Anforderungen und kulturellen Gewohnheiten der unterprivilegierten Schichten“ (Kramer 2017, S. 186) nicht zu vereinbaren. Er missachtet, dass das Bildungssystem Gewohnheiten und Haltungen, die seit der frühen Kindheit vor allem familiär erworben werden, unterschiedlich honoriert. Gewohnheiten der unterprivilegierten Schichten werden dabei abgewertet, womit das Bildungssystem die Struktur der sozialen Schichtung und somit die ungleiche soziale Ordnung reproduziert. Der primäre familiäre Habitus ist bei unterprivilegierten Schichten weiter entfernt vom schulischen Habitus als bei privilegierten Schichten. Bourdieu versteht das pädagogische Handeln als eine Einprägungsarbeit, die die soziale Reproduktion durchsetzt:

Sowohl der Modus der Durchsetzung als auch die Auswahl der durchzusetzenden Bedeutungen und Inhalte sind [...] Ausdruck historisch spezifischer Kräfteverhältnisse. Daraus leiten Bourdieu und Passeron ab, dass eine jeweils vorherrschende (dominierende) Form des pädagogischen Handelns in Bezug auf den Modus der Durchsetzungsweise sowie die ausgewählten Inhalte und Bedeutungen den ‚Interessen der [jeweils, d.A.] herrschenden Gruppen oder Klassen entspricht‘ (ebd., S. 190–191).

In einem Überblicksaufsatz zum Verhältnis von Schulkultur und Milieu zeigt Anna Moldenhauer (2017) auf, wie Schulkulturen und Bezugsmilieus entweder zueinander passen oder dies nicht tun. Kommen Schülerinnen und Schüler aus Bezugsmilieus, die nicht zu der Schulkultur passen, so müssen sie sich anpassen, um Anerkennung erfahren zu können. Moldenhauer fasst zusammen, dass davon auszugehen sei, dass die Schulkultur-Milieu-Verbindungen Einfluss auf die (Re)

Produktion von Bildungsungleichheit habe. Dazu gehört auch, dass Schulstrukturen für mittelschichtorientierte Milieus anschlussfähiger sind als für sogenannte ‚bildungsferne‘ Milieus (vgl. Graßhoff 2017, S. 400). Nur über eine Gestaltung der von Partizipation abhängenden Anerkennungsverhältnisse hinsichtlich mehr „Bildungs- und Teilhaberäume[n]“ könnten Schulen überhaupt dazu kommen, milieuspezifische Benachteiligungen zu reduzieren (Moldenhauer 2017, S. 258–266).

Die gesamte in diesem Beitrag fokussierte Thematik verweist zugleich auf das dialektische Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung, von Autonomie und Heteronomie, die jeglichem Erziehungs- und institutionellem Bildungsverhältnis innewohnt. Unter den beschriebenen Mechanismen einer Ungleichheit herstellenden und erhaltenden Gesellschaft realisieren diejenigen die Selbstbestimmungs- und Autonomiepotenziale, die von Ungleichheit profitieren, und nicht diejenigen, die unter ihr leiden. Daher scheint es zwar angemessen zu sein, davon zu sprechen, dass es eine Erziehung zu Autonomie geben kann und muss, genauso, wie eine Erziehung zu Mündigkeit gar als normative Leitidee politischer Bildung tituliert werden kann und sollte. Gleichzeitig gilt es für (politische) Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung einschränkende Faktoren zu reflektieren, z. B. aufgrund eines gesellschaftlich auf- oder abgewerteten Habitus durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu. Fremdbestimmung gilt hierbei nicht als dichotomer Gegenpol von Selbstbestimmung, sondern es gibt auch, wie Stefan Müller treffend herausarbeitet,

eine unterstützenswerte Seite von Fremdbestimmung [...], zumindest aus einer Perspektive, die aus dem Fluchtpunkt einer *Erweiterung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten* argumentiert. Dann eröffnet sich eine Ebene, auf der auch eine *fremdbestimmte* Gestaltung von Lernumgebungen Momente von *Selbstbestimmung* hervorbringen kann. (Müller 2019, S. 88, Hervorh. i. Orig.)

In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem ein Teil der Zielgruppe politischer Bildung durch Fremd- und Selbstausschlussmechanismen von politischer Bildung, politischer Urteilsbildung und politischem Handeln ferngehalten wird und sich selbst fernhält, kann das von Müller hervorgehobene Moment der Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung umso mehr gelten. Weitergehend ist davon auszugehen, dass politische Bildung, die wirkliche Bildungs- und auch Lernprozesse initiieren will, ein intrinsisches Interesse der Teilnehmenden benötigt, damit expansive und nicht bloß defensive Bildungs- und Lernprozesse stattfinden können (vgl. Holzkamp 1995).

Wie kann nun politische Bildung gestaltet sein, dass sie Situationen schafft, in denen sich die Lernenden berechtigt und ermächtigt fühlen, im Bourdieuschen Sinne

- sich mit Politik zu beschäftigen,
- über Politisches zu sprechen,
- politisch zu argumentieren,
- sich ein politisches Urteil zu bilden,
- im öffentlichen Raum zu erscheinen?

Bourdieu beschreibt (1982, S. 623–624) mit diesem Gefühl, was heute in der Bildungsforschung und in der politischen Bildung unter ‚Selbstwirksamkeit‘ firmiert. Es stellt sich die Frage, wie in der Forschung und der Bildungspraxis mit den Erkenntnissen zur Verteilung von Selbstwirksamkeit unter dem Eindruck multipler Ungleichheiten umgegangen werden kann. Die Bildungswissenschaften messen die Selbstwirksamkeit in Wirkungsstudien. Dies sagt allerdings noch wenig über einen didaktischen Umgang mit der Ungleichheitsdiagnose in Verbindung mit Selbstwirksamkeit aus. Im Anschluss an die Forschung im Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, die keine Wirkung misst, sondern vielmehr Erfahrungs- und Bildungsprozesse rekonstruiert, lässt sich argumentieren, dass eine andere Form der Vermittlung von politischer Partizipation notwendig ist, die eine Erlebbarkeit ebendieser ermöglicht. Das ‚Gefühl‘, das Bourdieu betont (kompetent und rechtsfähig zu sein, sich mit Politik zu beschäftigen, politisch zu sprechen usw.), stellt sich, so zeigt die empirische Forschung in dem erwähnten Modellprojekt, in der Planung, Durchführung und Reflexion von realem politischem Handeln innerhalb von Themen, die die Subjekte des Lernprozesses selbst angehen, zumindest temporär ein. Solche Situationen lassen sich ebenso zur Reflexion von Grenzen und dem Ausschluss von politischer Partizipation heranziehen.

Auch simulative Methoden wie die Planspielmethode werden bekanntlich vor diesem Hintergrund stark gemacht. In dem dargelegten Argument geht es jedoch gerade darum, reale Prozesse speziell für Kinder und Jugendliche, die Selbst- und Fremdausschlussmechanismen unterliegen, zu schaffen (auch wenn diese pädagogisch begleitet werden) und nicht, simulierte Beteiligungserfahrungen zu ermöglichen. In Bezug auf diese ließe sich vielmehr argumentieren, dass simulative Methoden politischer Bildung Methoden für eine simulative Demokratie im Sinne der Gesellschaftsdiagnose Ingolfur Blühdorns (2013) darstellen. Mit Verweis auf die Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung hat politische Bildung erstens die Aufgabe, die oben beschriebenen Gelegenheiten für Erfahrungen mit dem Berechtigt-Sein zu schaffen. Dies kann als ein fremdbestimmendes Element

einer ‚Erziehung zu‘ aufgefasst werden. Diese ‚Erziehung zu‘ kann in selbstbestimmende Handlungsformen münden. Von daher ist Schule – und spezieller politische Bildung – „nicht nur selbst Anwältin der Benachteiligten, sie hat darüber hinaus das Ziel, allen ihren Schülerinnen und Schülern auch – neben anderen – die Einstellungen, die Fähigkeiten und die Kenntnisse zu vermitteln, mit denen sie selbst zu Anwältinnen der Benachteiligten werden“ (Brüll, Schmid 2005, S. 33; siehe dazu auch Brumliks advokatische Ethik, Brumlik 2017). Gleichzeitig ist zu reflektieren, dass auch in außerschulischen Bildungskontexten Ungleichheit (re) produziert wird:

Die pädagogische Bearbeitung von sozialer Ungleichheit muss immer als antinomischer Prozess verstanden werden: Auch in Settings der außerschulischen Bildung wird in der Adressierung von ‚benachteiligten‘ Zielgruppen Ungleichheit hergestellt und zementiert [...]. Der Prozess der Adressierung muss deshalb reflexiv eingeholt werden, kann aber strukturell nicht aufgelöst werden (Graßhoff 2017, S. 398).

In der skizzierten Argumentation, dass es Aufgabe politischer Bildung sei, Gelegenheiten zur politischen Partizipation für von Fremd- und Selbstausschluss betroffene Kinder und Jugendliche zu schaffen, kann, neben der Erziehungs- und Bildungstheorie, auf die Politische Theorie zurückgegriffen werden: Emanuel Richter definiert in seinem politisch-theoretischen Werk *Demokratischer Symbolismus* die symbolischen Sinngrundlagen der Demokratie und beschreibt den Kern der Demokratie als die größtmögliche Inklusion aller. Die Bürgerschaft gilt ihm dabei als „alleiniger Bezugspunkt jeglicher Herrschaft und als zentraler Akteur“ (Richter 2016, S. 28) und Partizipation als die zentrale Kategorie der Demokratie. Durch einen Rekurs auf die menschliche Intersubjektivität, die den Symbolbezug der Demokratie ausmache, bedeute Demokratie vor allem die Herstellung einer gleichrangigen Präsenz von Menschen in der Sphäre der Politik, denn menschliche Existenz sei von Gegenseitigkeit bestimmt, die politischen Ausdruck suche. Ein solches Demokratieverständnis sei nicht auf die alleinige Legitimation einer Systemordnung gerichtet, die vor allem ein effektives Regieren gewährleisten soll. Vielmehr finde Demokratie ihre Erfüllung in der Infragestellung derselben durch die Bürger:innen. Das Infragestellen führe nach Richter zu dem Streben danach, die „gleichrangigen Präsenz aller ‚Subjekte‘ im Auge zu behalten“ und den Subjekten, die von politischer Partizipation ausgegrenzt seien, eine Stimme zu geben. Demokratische Performanz sei daran zu messen, inwiefern eine gleichrangige Inklusion aller Subjekte in den politischen und gesellschaftlichen Prozess verwirklicht sei. Richter wendet sich somit radikal gegen (auch habitusbedingte) Ausschlussmechanismen und formuliert als demokratisches Ziel solcher Aktionen und Interventionen gegen politische Exklusion die „Stärkung der Ver-

schiedenartigkeit und Wirkungstiefe bürgerschaftlicher Partizipation in all jenen Belangen, in denen diese bislang als bloßer Adressat politischer Entscheidungen behandelt worden ist“ (ebd., S. 225). Dies bedeutet eben auch, unkonventionelle Verfahren zu stärken, die die Partizipation Ausgeschlossener ermöglichen können und sie nicht nur als reine Objekte der Politik zu betrachten. Aus der Perspektive Richters, aber auch aus der Bourdieus und Eribons, lässt sich auch der Rückzug von Ausgeschlossenen und beherrschten Fraktionen und Klassen als eine politische Option lesen. Diejenigen, die als politikverdrossen bezeichnet werden, würden „mit ihrer Haltung in Richtung einer Neuformulierung demokratischer Ansprüche weisen, deren Erfüllung auf den eingefahrenen Wegen demokratischer Verfahren verlorengegangen ist“ (ebd., S. 226).

Eine Profession der politischen Bildung, die Gelegenheiten für reale politische Partizipation schafft und dabei die Selbst- und Fremdausschlussmechanismen als gesellschaftliche Urteile begreift, ihre Wirkung sowie das eigene Verstrickt-Sein in ihre Reproduktion reflektiert, diese Mechanismen aber auch bearbeiten möchte, benötigt Lehrerinnen und Lehrer, die nicht neutral sind, denn erstens ist das Ermöglichen politischer Aktionen nicht neutral und zweitens gibt es keine neutralen politischen Aktionen. Ein solches Verständnis von politischer Bildung ist demnach untrennbar verbunden mit einer Position beziehenden politischen Bildung.

Literatur

- Abs, Hermann Josef und Hahn-Laudenberg, Katrin (2017). Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann
- Achour, Sabine und Wagner, Susanne (2019). Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2. Aufl.
- Baykara-Krumme, Helen und Deimel, Daniel (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In: H. J. Abs und K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 255–278
- Blühdorn, Ingolfur (2013). Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brüll, Hans-Martin und Schmid, Bruno (2005). *Anwaltschaftliche Ethik. Theoretischer Ansatz und schulpädagogische Perspektiven*. Pädagogische Hochschule Weingarten. <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/Brüll+Anwaltschaftliche+Ethik/nav/prev/docId/12> [17. 10. 2019]
- Brumlik, Micha (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt, 3. Aufl.
- Eribon, Didier (2017). *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege*. Berlin: Suhrkamp
- Eribon, Didier (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien: Verlag Turia + Kant
- Geißler, Rainer (2014). *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. In: *Informationen zur politischen Bildung*, Heft 324, S. 54–63. <https://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen> [17.10.2019]
- Graßhoff, Gunther (2017). *Bildung und Ungleichheit - Ein Blick auf außerschulische Bildung*. In: M. S. Baader und T. Freytag (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 387–404
- Holzcamp, Klaus (1992). *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse*. In: *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie*, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft. S. 91–113. <https://www.kritische-psychologie.de/files/kh1992a.pdf> [17. Oktober 2019]
- Holzcamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Inglehart, Ronald (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Kenner, Steve und Wohnig, Alexander (2020). *Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest*. In: T. Oeftering und A. Szukala (Hrsg.): *Protest und Partizipation*. Baden-Baden: Nomos, S. 109–130
- Kramer, Rolf-Torsten (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In: M. Rieger-Ladich und C. Grabau (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–205
- Mack, Alexander und Wohnig, Alexander (2019a). „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“. *Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘*. In: M. Lotz und K. Pohl (Hrsg.): *Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 205–213

- Mack, Alexander und Wohnig, Alexander (2019b). Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung. Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungsettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: S. Eck (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen: Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim: Beltz Juventa, S. 175–191
- Moldenhauer, Anna (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In: M. S. Baader und T. Freytag (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–270
- Müller, Stefan (2019). Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive. In: M. Lotz und K. Pohl (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 86–93
- Richter, Emanuel (2016). Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin: Suhrkamp
- Rössel, Jörg (2011). Ronald Inglehart: Daten auf der Suche nach einer Theorie – Analysen des weltweiten Wertewandels. In: S. Moebius und D. Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 722–733
- Wesle, Kristina (2017). An der Mündigkeit sparen? Jugendliche Bürger_innen zwischen Autonomie und Anpassung. In: S. Müller-Mathis und A. Wohnig (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 32–52
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript
- Wellgraf, Stefan (2017): „Parallelgesellschaften“. Sozialbeziehungen zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen. In: Hamburger Journal für Kulturanthropologie, 6 (4), S. 47–62
- Wohnig, Alexander (2017). Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS
- Wohnig, Alexander (2020). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: D. Lange, M. P. Haarmann und S. Kenner (Hrsg.): Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft? Wiesbaden: Springer VS, S. 155–174

Autor

Prof. Dr. Alexander Wahnig. Seit 2019 Juniorprofessur Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Bildung, Politische Partizipation, Politische Philosophie, Politische Theorie, Gesellschaftstheorie, Politische Soziologie, Methodologie der Qualitativen Sozialforschung, Empirische Politikdidaktik
alexander.wahnig@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Alexander Wahnig
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Sozialwissenschaften
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen

Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts

Implikationen für die Lehrer:innenbildung¹

Zusammenfassung. In der Debatte um die sogenannten Meldeplattformen der AfD wurde erneut über die Möglichkeiten politischer Positionierungen von Lehrkräften in der Schule diskutiert. Die Forderung nach Neutralität ist allerdings nicht neu und wird, so die Ergebnisse einer in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung, auch bereits von Lehramtsstudierenden geteilt. Die Forderung nach Neutralität kann, so soll ausgehend von den Untersuchungsergebnissen argumentiert werden, als Strategie einer Entpolitisierung des Lehramts verstanden werden, in der politische Fragestellungen und Zusammenhänge, die Schule und Unterrichten betreffen, ausgeblendet werden. Im abschließenden Teil wird deshalb skizziert, wie eine kritisch-reflexive Lehrer:innenbildung diesen Entpolitisierungstendenzen entgegenwirken kann.

Schlüsselwörter. Neutralität, Lehrer:innenbildung, politische Bildung, Reflexivität

1 Der Beitrag basiert in Teilen auf einer 2019 bei Prof. Dr. Michael Haus eingereichten Abschlussarbeit unter dem Titel „Das Lehramt als politischer Beruf“ (Heil 2020). Die Studie wurde durch eine PLACE-Fellowship der Heidelberg School of Education unterstützt. Die HSE wird im Rahmen des Projekts „PLACE – Partizipation langfristig absichern, Chancen erweitern“ gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

The Expectation of Teacher Neutrality and the Depoliticization of Teaching Implications for Teacher Education

Abstract. In the wake of the rise of the AfD, Germany has seen a new debate about teacher neutrality and teacher disclosure. The notion that teachers should remain politically neutral is not new, however, and retains widespread support. The results of a survey among Heidelberg University trainee teachers presented in this paper show that their ‘teacher beliefs’ about neutrality are often unclear and sometimes contradictory. Based on these results, this paper discusses the depoliticization of teaching, which is closely connected to the discussion on teacher neutrality. The final part of this article looks into the implications for re-politicizing teacher education, with the goal of nurturing a critical and reflective attitude among teachers.

Keywords. Neutrality, teacher education, political education, reflexivity

1 Einleitung

Im Jahr 2018 richteten verschiedene Landesverbände der AfD sogenannte „Meldeplattformen“ ein und riefen Schüler:innen dazu auf, Lehrer:innen zu denunzieren, die sich im Unterricht politisch äußerten. Ähnliche Bestrebungen gegen vermeintliche Indoktrination in der Schule finden sich auch international, z. B. in Brasilien (vgl. Phillips 2018). Gegen die Plattformen äußerten sich Fachverbände und Gewerkschaften zwar schnell und entschlossen (vgl. z. B. GPJE, DVPB et al. 2018) und einige Plattformen mussten inzwischen aus datenschutzrechtlichen Gründen aus dem Netz genommen werden (vgl. LTO 2019), die Debatte um die Neutralität von Lehrkräften ist aber trotzdem nicht als abgeschlossen zu betrachten. Ganz neu ist diese ohnehin nicht (vgl. Giesecke 1976, S. 65–68), in den vergangenen Jahren wurde sie aber v. a. anhand der Frage nach religiös-weltanschaulicher Neutralität in Bezug auf religiös motivierte Kleidung von Lehrer:innen (vgl. Berghahn 2009) geführt. Betroffen von der Forderung nach Neutralität sind neben Lehrer:innen im Übrigen auch andere Berufsgruppen wie z. B. Journalist:innen (vgl. Restle 2018).

Die Forderung nach Neutralität geht nicht nur von rechtspopulistischen Kräften aus. Sie wird, wie der vorliegende Beitrag im ersten Teil (Kapitel 2) anhand einer im Sommer 2018 an der Universität Heidelberg durchgeführten Studie zeigt, auch von Lehramtsstudierenden geteilt, wobei unter ihnen zugleich große Unsicherheiten in Bezug auf Meinungsäußerung und Neutralität bestehen. Kapitel 3 iden-

tifiziert diese Unsicherheiten als Elemente einer Entpolitisierung des Lehramts, indem hier unter Rückgriff auf politiktheoretische Überlegungen zu Entpolitisierung als performativen Prozess zwei unterschiedliche Strategien zum Umgang mit Neutralität in der Schule in den Blick genommen werden. Diese Strategien – Bezug auf Werte, die Lehrer:innen vermitteln sollten, und die Forderung nach Neutralität aus Sorge um Autonomie von Schüler:innen – finden sich nicht nur in den Ergebnissen der vorgestellten Studie, sondern auch in fachdidaktischen und professionstheoretischen Debatten. Abschließend diskutiert der Beitrag (Kapitel 4) Implikationen für die Lehrer:innenbildung, die auf eine Repolitisierung durch Reflexion gerichtet sind.

2 Empirie: Ungeklärte Erwartungen

Die Frage, wie Lehrer:innen mit der Erwartung von Neutralität und der Offenlegung der eigenen Meinung („teacher disclosure“, Journell 2016) umgehen, lässt sich als Teil der sogenannten *teacher beliefs* fassen (vgl. Oberle 2017, S. 123). Der Umgang mit diesen Überzeugungen und deren Herausbildung findet in besonderem Maße in den Institutionen der Lehrer:innenbildung statt (vgl. Oberle et al. 2018, S. 60–61), weshalb die erste Phase der Lehrer:innenbildung im Fokus dieser Untersuchung steht. Eine Online-Befragung im Sommer 2018, zu der Lehramtsstudierende aller Fächer der Sekundarstufe II an der Universität Heidelberg eingeladen waren, ermittelte Vorstellungen und Einstellungen der Studierenden zum Themenkomplex Neutralität im Lehrer:innenberuf. Es nahmen 178 Frauen und 70 Männer teil, 4 Personen gaben ihr Geschlecht nicht an. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden war mit 24,0 Jahren ($M = 23$; $SD = 4,99$) im Vergleich zum universitären Durchschnitt eher hoch. Studierende in höheren Fachsemestern sind somit leicht überrepräsentiert. Teilnehmende konnten die Studie jederzeit abbrechen, weshalb die Anzahl der Antworten je nach Frage schwankt.

Es scheint unter den befragten Studierenden zwar ein weitestgehender Konsens darüber zu herrschen, dass Lehrer:innen zu demokratischem Verhalten erziehen sollen, und auch politisches Engagement von Lehrer:innen und Schüler:innen wird begrüßt. Strittiger ist die Frage nach der politischen Neutralität von Lehrkräften: 70 % der Befragten geben an, dass Lehrer:innen die politische Meinung ihrer Schüler:innen beeinflussen; gleichzeitig sagen 65 % der Studienteilnehmenden, dass Lehrer:innen die politische Meinungsbildung der Schüler:innen nicht beeinflussen *sollen*. Dementsprechend stimmt auch eine Mehrheit der Studierenden der Aussage „Lehrer:innen sollen sich immer politisch neutral äußern“ zu. 75 % der Befragten stellt sich gegen eine Offenlegung des eigenen politischen Standpunkts oder gar der Parteizugehörigkeit (77 %), während ein Großteil der Studie-

renden das Sprechen über politische Themen außerhalb des Politikunterrichts zu begrüßen scheint (vgl. Abbildung 1).

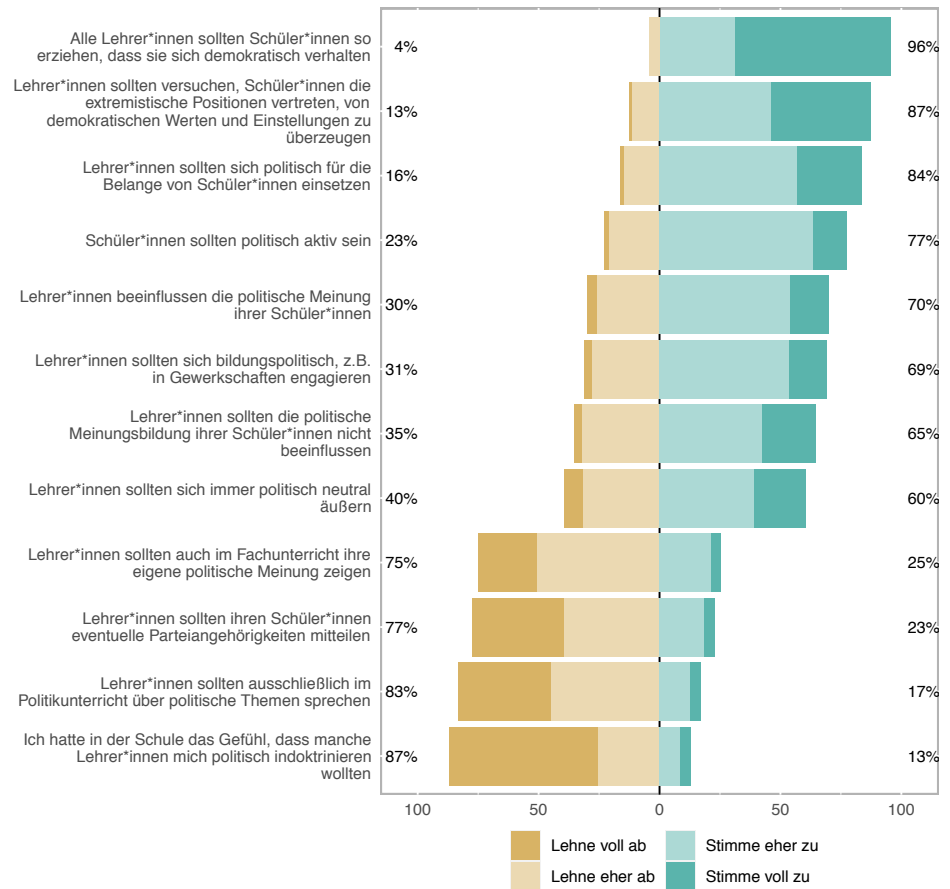


Abb. 1: Teacher Beliefs zu Neutralität und zum Umgang mit dem eigenen politischen Standpunkt (n = 207).

Eine knappe Mehrheit (54,5%) der Studierenden gibt an, als Lehrer:in den eigenen politischen Standpunkt den Schüler:innen nicht offenlegen zu wollen. Von den 52 Studierenden, die den Beutelsbacher Konsens (BK) kennen, wollen 61,5% ihre Meinung offenlegen, von den 137 Studierenden, die ihn nicht kennen, nur 39,4%, $\chi^2(1, N = 189) = 6,57, p = 0,01$. Dieses Ergebnis ist allerdings nur schwer lediglich durch die Kenntnis des BK erklärbar, möglicherweise spielt die durch diese hier ausgedrückte Erfahrung mit der Didaktik der Sozialwissenschaften im eigenen Studium eine größere Rolle. Die Ablehnung gegen das Offenlegen der eigenen politischen Haltung findet sich in ähnlichem Ausmaß auch für Politik-

Lehrkräfte bei Oberle et al. (2018, S. 59) und unter Lehrer:innen und Lehramtsanwärter:innen in internationalen Studien (vgl. Hess, McAvoy 2015, S. 187; Journell 2011, S. 221–222). Mit einem höheren subjektiven politischen Interesse² steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende ihre Meinung offenlegen möchten (Odds-Ratio: 2,39; $p < 0,001$). Politisch engagierte Studierende sind ebenfalls in besonderem Maße bereit, ihre politische Meinung transparent zu machen. Von den 17 engagierten Student:innen im Sample beantworteten 14 die Frage „Wirst du als Lehrer:in Deinen politischen Standpunkt den Schüler:innen mitteilen?“ mit „Ja“; von den 171, die nach eigenen Angaben nicht politisch engagiert sind, haben das nur 72 vor, $\chi^2(1, N = 188) = 8,54$; $p = 0,003$.

Die Erklärungen, die die Befragten im Freitext formulieren konnten, weisen auf mehrere Gründe hin, die gegen die Offenlegung der eigenen Meinung sprechen. Viele Studierende verstehen ihre politische Meinung als etwas Privates, das somit nicht in die Schule gehöre, oder verweisen explizit auf den Begriff der Neutralität und auf die mögliche Beeinflussung von Schüler:innen insbesondere durch die besondere Machtposition von Lehrer:innen. Einige Studierende haben außerdem offenbar das Gefühl, nicht über ausreichendes politisches Wissen zu verfügen, oder sind sich bezüglich ihres eigenen politischen Standpunkts unsicher. Trotzdem nehmen viele Antworten Bezug auf die ‚Grundwerte der Demokratie‘ und betonen die Wichtigkeit einer kritischen Haltung auf Seiten der Schüler:innen.

Die Überzeugungen der Student:innen, zu Neutralität verpflichtet zu sein, scheinen mit Fehlvorstellungen über die rechtlichen Vorgaben diesbezüglich verknüpft zu sein. Wie Abbildung 2 zeigt, geht eine Mehrheit (68,4 %) der Studierenden davon aus, dass Lehrer:innen im Unterricht ihre politische Meinung nicht offenlegen dürfen.³ Dieser Anteil liegt hier damit um mehr als 10 Prozentpunkte höher als unter angehenden und praktizierenden Politiklehrkräften bei Oberle et al. (2018, S. 57). Ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden (28,3 %) scheint zu glauben, dass Lehrer:innen nicht an Demonstrationen teilnehmen dürfen und immer noch 8,5 % der Befragten gehen sogar davon aus, dass ihnen eine Parteimitgliedschaft nicht erlaubt sei. Diese Fehlvorstellungen sind erstaunlich; selbst-

2 Item: *Wie stark bist du an Politik interessiert?*, Antworten auf 4-stufiger Likert-Skala, adaptiert nach (van Deth 2013).

3 Erneut findet sich im Antwortverhalten auf diese Frage ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden, die den Beutelsbacher Konsens kennen, und denen, die ihn nicht kennen, $\chi^2(1, N = 212) = 6,22$; $p = 0,01$. Nur 54,4 % der Studierenden, die den BK kennen, gehen davon aus, dass sie ihre Meinung nicht offenlegen dürfen, unter denjenigen, die den BK nicht kennen, liegt dieser Anteil bei 73,5 %. Das lässt sich erneut als positiver Effekt sozialwissenschaftlicher Didaktik interpretieren.

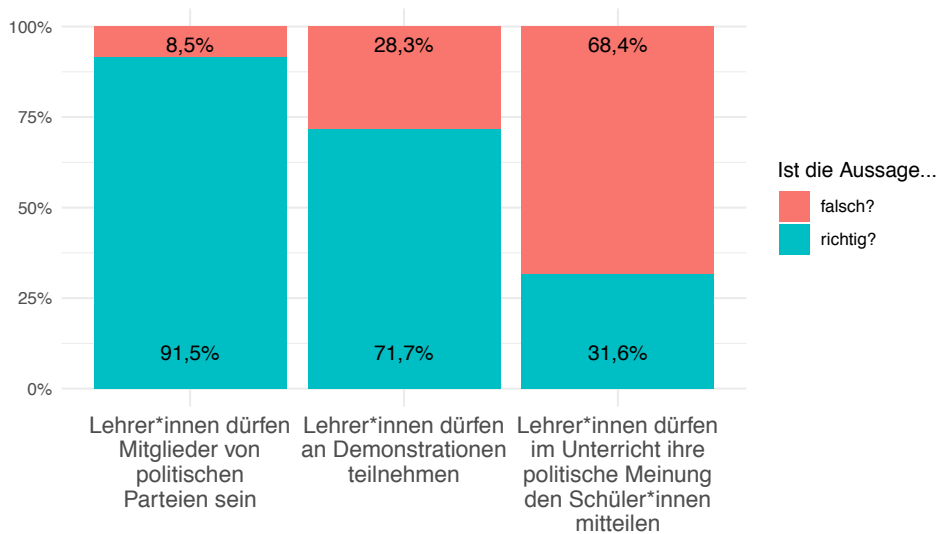


Abb. 2: Studentische Fehlvorstellungen zu rechtlichen Rahmenbedingungen (n = 212).

verständlich dürfen Lehrer:innen Parteimitglieder sein⁴ und Demonstrationen besuchen⁵. Gerichte haben in den letzten Jahren selbst für Fälle wie das Reden auf der Veranstaltung einer rechtsextremen Gruppierung betont, dass das Recht auf freie Meinungsäußerung und politische Betätigung auch für Lehrer:innen gelte und eine solche Betätigung keine außerdienstliche Pflichtverletzung darstelle (vgl. Verwaltungsgericht Münster 2014). Dabei dürfe nur nicht der Eindruck entstehen, dass sie ihr Amt zur unlauteren politischen Vorteilmahme instrumentalisieren (vgl. ebd.).

Das komplexeste der aufgeworfenen Probleme ist das der politischen Meinungsäußerung im Unterricht. Juristisch lässt sich auf die im Beamtenstatusgesetz (§ 33) und den Schulgesetzen (z. B. § 38 Abs. 2 SchG Ba-Wü) festgehaltenen Regelungen verweisen, die den hier geäußerten Vorstellungen der Studierenden widersprechen. Die Gesetze betonen vor allem, dass Schüler:innen nicht aufgrund ihrer Meinung oder aus politischen Gründen bevorzugt oder benachteiligt werden dürfen. Lehrer:innen dürfen zudem im Unterricht nicht für bestimmte politische Meinungen werben (vgl. Werres 2015). Das entspricht auch dem aus

4 Nicht ohne Grund stellte Otto Graf Lambsdorff fest: „Der Bundestag ist mal voller und mal leerer - aber immer voller Lehrer.“ (Kosfeld 2003).

5 Möglicherweise haben die Studierenden die Demonstrationsteilnahme fälschlicherweise mit dem für verbeamtete Lehrer:innen tatsächlich eingeschränkten Streikrecht assoziiert.

Art. 21 GG abgeleiteten Recht auf politische Chancengleichheit, auf das sich die AfD auf ihren ‚Meldeplattformen‘ bezieht, das aber ebenfalls nicht als Verbot persönlicher politischer Meinungsäußerung gedeutet werden kann, sondern zur unparteiischen Amtsführung ermahnt (vgl. Cremer 2019, S. 20; Reinhardt 2019, S. 1–2). Ein pauschales Verbot der Meinungsäußerung durch Lehrer:innen besteht nicht. Gerichte müssen jeweils einzelfallbezogen zwischen der Meinungsfreiheit der Unterrichtenden und der Möglichkeit der Beeinflussung von Schüler:innen abwägen (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2019, S. 8–9). So verbot das Bundesarbeitsgericht einem Lehrer das Tragen einer Anti-Atomkraft-Plakette, „weil er damit seine eigene politische Meinung fortwährend plakativ und betont herausstellt und so die Gefahr heraufbeschwört, daß Schüler schon im Hinblick auf seine Autorität als Lehrer unreflektiert zu seiner Ansicht gedrängt werden“ (Bundesarbeitsgericht 1982).

3 Neutralität als Entpolitisierung der Lehrer:innenhaltung

Im Folgenden wird die vor allem von der AfD politisch instrumentalisierte aber, wie oben gezeigt, auch von Lehramtsstudierenden geteilte Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Teil eines Entpolitisierungsprozesses und dieser Entpolitisierungsprozess als performativ (vgl. Selk 2012, S. 192–193) analysiert. Dieser Ansatz geht davon aus, dass performative Praktiken wie Sprechakte überhaupt erst Entpolitisierungsprozesse hervorbringen, wenn z. B. „eine politisch gestaltbare Materie [...] als unveränderbar und unbeeinflussbar beschrieben wird“ (ebd., S. 193). Deshalb konzentriert sich diese Arbeit auf „Entpolitisierungsrhetoriken und -strategien“ (ebd.), die sich in Bezug auf die Forderung nach Neutralität identifizieren lassen. Sie können, wie die folgenden zwei Beispiele illustrieren, zu einer Entpolitisierung des Lehramts führen, indem sie – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – ein Idealbild der Lehrkraft als unpolitische, sprich entpolitierte Person propagieren. Die „Entpolitisierung der Lehrerhaltung“ (Oberle et al. 2018, S. 60) wirkt sogar möglicherweise nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch darüber hinaus, wenn Student:innen aus Angst um ihre Neutralität im Modus einer vorausseilenden Selbst-Entpolitisierung von politischem Engagement absehen.

3.1 Paradoxe Entpolitisierung durch Wertebezug

Innerhalb des Lehramtsstudiums ist das Problem der Neutralität, trotz der Relevanz für alle Fächer, vor allem innerhalb der Politikdidaktik Thema, zumeist unter Bezug auf den Beutelsbacher Konsens. Die drei wichtigen Prinzipien des

Konsenses (Wehling [1977] 2016)⁶ sind das Überwältigungsverbot (auch als Indoktrinationsverbot bezeichnet), das Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Schüler:innenorientierung. Debatten um Neutralität entzündeten sich vor allem an der Frage, wie Überwältigungs- und Kontroversitätsgebot auszulegen sind. Das Kontroversitätsgebot besagt dabei nicht, dass alle Positionen eines Diskurses „im Politikunterricht als legitim und gleichberechtigt erscheinen“ (Fischer 2018, S. 82) müssen, was insbesondere nicht für „menschenverachtende und antipluralistische Positionen“ (ebd.) gilt. Dem Gebot liegt so ein „impliziter Wertebezug zugrunde“ (Oberle 2017, S. 120), der in der aktuellen Diskussion um die Neutralität des Lehramts auch für Bildung und Lehrer:innenhandeln generell stark gemacht wird. Engartner (2018) betont beispielsweise: „Gemäß Amtseid sind Beamte verpflichtet, das Grundgesetz nicht nur zu achten, sondern auch zu verteidigen“. Ähnlich versteht Oberle (2017, S. 127) die Forderung, dass „die politischen Einstellungen einer (Politik-)Lehrkraft kompatibel mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik sein sollten“, sogar als Teil professioneller Kompetenz. In einer juristischen Analyse beruft sich Cremer (2019) auf die Menschenrechte, um zu zeigen, dass Bildung nicht wertneutral sei. Ein wertbildender Auftrag lässt sich auch aus den Landesverfassungen, Schulgesetzen und Dienstverträgen ableiten, die Lehrer:innen z. B. verpflichten, Jugendliche „zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit [...] und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“ (Art 12, Abs. 1 BWVerf). Die Studierenden können sich mit dieser Forderung offenbar insofern identifizieren, als dass sie in großer Mehrheit Demokratiebildung und den Einsatz gegen extremistische Einstellungen als wichtige Aufgabe des Lehrberufs/der Schulen sehen (ob eine ähnliche Zustimmung zu der an gleicher Stelle geforderten Erziehung „in Ehrfurcht vor Gott“ vorläge, ist allerdings fraglich).

Die Hinweise auf die Verpflichtung zu demokratischen und menschenrechtskonformen Werten können in der Abwehr von Angriffen auf Lehrer:innen sinnvoll sein, laufen aber paradoxerweise selbst Gefahr, entpolitisierend zu wirken. Die Idee einer wertfreien Schule kann schon seit dem Positivismusstreit als weitestgehend verworfen gelten (vgl. Kelly 1986, S. 114–116). Spannender als die Frage, ob Schule wertbildend wirkt, ist deshalb die Frage: „What then should the teacher’s role be?“ (ebd., S. 116). Zur Beantwortung sind die Verweise auf den Wertebezug des Lehramts weniger hilfreich, würde doch, wie in der Umfrage sichtbar, ohnehin kaum ein:e Lehrer:in bestreiten, sich für Demokratie und Menschenrechte einzusetzen. Das ist begrüßenswert, ist aber im Streit um politische Positionierungen von Lehrkräften wenig hilfreich: Eine politische Positionierung

6 Der BK ist weiterhin Gegenstand intensiver Debatten (vgl. z. B. Widmaier und Zorn 2016; Frech und Richter 2017).

für oder gegen Atomkraft stellt schließlich keinen Verstoß gegen die Menschenrechte dar, widerspricht aber offenbar dennoch den gesellschaftlichen Erwartungen der Neutralität. Das Moralisieren des Konflikts („gute“ Menschenrechtstreue vs. „schlechte“ Demokratiefeindlichkeit) läuft hier in Gefahr, seinen politisch-pädagogischen Kern (Offenlegung vs. Nicht-Offenlegung) zu überdecken.

Ein ähnliches Problem findet sich auch in der Verwendung des in diesem Kontext häufig angeführten Indoktrinations-Begriffs. Bis heute lässt sich beobachten, dass

ein weithin geltender Konsens über das, was als Indoktrination je konkret und historisch-empirisch angesehen wird, sich mit der theoretischen Hilflosigkeit verbindet, dann auch systematisch Indoktrination – als illegitime Praxis von Unterricht und Erziehung – gegenüber Erziehung – als einer legitimen Praxis – abzugrenzen. (Tenorth 1995, S. 342)

In einer solchen Abgrenzung in „gute“ Erziehung und „schlechte“ Indoktrination verschwindet der politische Gehalt der Begriffe zumeist hinter dem entpolitisierenden „veil of [...] morality“ (Mouffe 2004, S. 48). Stattdessen gilt es also, Indoktrination als „Bestandteil eines jeden pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften“ (Stroß 2007, S. 26) durch eine „*Entdichotomisierung, Veralltäglicung und Empirisierung des Begriffs*“ (ebd., S. 25) der Reflexion zugänglich zu machen. Das eröffnet den Raum, die Begriffe Neutralität und Indoktrination politisch-philosophisch zu untersuchen. Hier lässt sich z. B. an kommunitaristische Vorstellungen anschließen, die die Rolle von Bildung als Indoktrination für die Identitätsbildung hervorheben:

Whether this sort of thing [Indoktrination] is good or bad, it is enormously important in political life because the political identity of most people or, better, of most of the people engaged by politics, is shaped in this way. This is how they become agents with opinions. (Walzer 2004, S. 93)

Der Bezug auf die Begriffe Demokratie und Menschenrechte impliziert zudem einen Universalismus, wo tatsächlich eine Vielzahl möglicher Interpretationen und Auslegungen ebendieser besteht (vgl. Mouffe 2014). Von Lehrer:innen, die bis vor wenigen Jahren unter Berufung auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung von rechtswidrigen Berufsverböten betroffen waren (vgl. Sachs 2019) zu erwarten, dass sie sich auf ebendiese nun selbst berufen, mag somit fast zynisch erscheinen. Schule und Lehrer:innenhandeln als demokratisch zu bezeichnen, kann ebenfalls als irreführend betrachtet werden (vgl. Wohnig 2017, S. 35–36). Hier läuft der Verweis auf den Wertebezug von Bildung Gefahr, in Verteidigung

gegen rechtspopulistische Angriffe affirmativ gegenüber dem Status Quo zu wirken, was einer Entpolitisierung als „Kontingenzverdrängung“ (Selk 2012, S. 193) Vorschub leisten kann.

3.2 Entpolitisierung aus Sorge um die Autonomie von Schüler:innen

Argumente für die politische Neutralität von Lehrkräften berufen sich oft darauf, dass Lernende durch eine Offenlegung der politischen Meinung „in ihrer politischen Urteilsbildung beeinflusst werden, unabhängig von der Überzeugungskraft inhaltlicher Argumente“ (Oberle 2017, S. 116). Dieser Effekt werde durch das Machtgefälle im Klassenraum noch verstärkt (ebd.). In der Politischen Theorie sind solche Begründungen an Vorstellungen liberaler Denker:innen anschlussfähig (Halstead 2005, S. 21–22), die die Bedeutung staatlicher Neutralität betonen und die Offenlegung des Standpunkts als Gefahr für die Autonomie von Schüler:innen wahrnehmen (Hess und McAvoy 2015, S. 190).⁷

Diese Position beantwortet die Frage nach der Offenlegung des Standpunktes normativ (Lehrer:innen *sollen* ihre Meinung nicht offenlegen) und verbindet sie mit der pädagogischen Annahme, dass Lehrer:innen die Meinung ihrer Schüler:innen durch die Offenlegung der eigenen Meinung tatsächlich beeinflussen (das ist auch die Annahme der Mehrheit der befragten Studierenden, s.o.). Diese Annahme ist nicht ganz unbestritten; die Frage, ob Lehrer:innen tatsächlich die politische Meinung ihrer Schüler:innen beeinflussen, lässt sich vielmehr als Forschungsdesiderat bezeichnen (vgl. Hess und McAvoy 2015, S. 185–189). Untersuchungen aus den USA weisen aber darauf hin, dass die meisten Schüler:innen es vorziehen, wenn Lehrer:innen eigene politische Standpunkte offenlegen, solange nicht der Eindruck unfairer Behandlung entsteht (vgl. Journell 2016, S. 104). In manchen Fällen, etwa bei politisch aktiven Lehrer:innen, ist deren Meinung vermutlich zudem „ohnehin nicht zu verbergen“ (Oberle 2017, S. 124), weshalb die von den Studierenden geäußerte Forderung, Lehrende sollten ihre etwaige Parteimitgliedschaft nicht transparent machen, schwer durchsetzbar scheint.

Die Frage, inwiefern Schüler:innen tatsächlich von der Meinungsoffenlegung ihrer Lehrer:innen beeinflusst werden, ist empirisch wohl kaum zu beantwor-

7 Es wäre naiv, die Bemühungen rechtspopulistischer Parteien dieser Position zuzuordnen und somit auf ihre Selbstdarstellung hereinzufallen. Ihre Sorge liegt nicht in der Angst um die Autonomie der Schüler:innen. Die Absicht ihrer Forderung nach schulischer Neutralität ist die Neutralisierung des kritischen Bewusstseins von Lehrer:innen und Schüler:innen (vgl. Mannheim 1943, S. 66–69).

ten, es lässt sich aber einwenden, dass eine Beeinflussung durch Lehrer:innen nicht unbedingt der Offenlegung des Standpunktes bedarf, sondern ohnehin geschieht, etwa durch den sogenannten „heimlichen“ Lehrplan (Kandzora 1996). An dieser Stelle droht „eine noch subtilere Überwältigung“ (Oberle 2017, S. 124) der Schüler:innen und

die Gefahr, dass politische Vorstellungen der Lehrenden, sei es durch die Auswahl des Materials, Suggestivfragen oder Körpersprache, unbewusst und somit auch unreflektiert in den Unterricht dringen, wodurch die Gefahr der Indoktrination höher sein kann als bei einer transparenten Offenlegung des Standpunktes. (Hoffmann 2016, S. 203)

Der Aussage, Lehrer:innen sollten ihre Meinung nicht offenlegen, ist damit die Frage entgegengzustellen, ob sie das überhaupt *können*.

So lässt sich zwar positiv anmerken, dass die These von der Gefahr der Überwältigung Machtverhältnisse im Klassenraum und die Macht von Lehrer:innen in den Blick nimmt (vgl. Journell 2011, S. 237), fragwürdig ist aber, ob der Verzicht auf Meinungsäußerung an den Macht- und Beeinflussungsstrukturen im Klassenraum tatsächlich etwas ändert oder diese nicht eher verschleiert. Die „latent“ (Selk 2012, S. 192) entpolitisierende Darstellung einer unpolitischen Schule oder Lehrperson birgt das Risiko, von Schüler:innen als Täuschung wahrgenommen zu werden, wenn die Performance der Entpolitisierung auf ein Publikum stößt, das nicht mitzuspielen bereit ist.

Während die Offenlegung dazu beiträgt, „authentischer aufzutreten und den Lernenden als ein Vorbild zu dienen – als ein Mensch, der trotz der Vielfalt teilweise gegensätzlicher Argumente fähig zu einem politischen Urteil und bereit zum politischen Handeln ist“ (Oberle 2017, S. 124), entpolitisiert Neutralität aus Sorge um Autonomie, indem sie das Einnehmen einer Haltung per se verurteilt. Das wurde bereits in der Kritik des oben zitierten Urteils des Bundesarbeitsgerichts angemerkt, insbesondere in Bezug auf die Annahme, dass „Schüler offenbar dadurch zu demokratischem Denken und Handeln erzogen [würden], daß sie ihren Lehrer als meinungs- und interessenloses Wesen erleben, das sich politischer Kontroversen enthält oder aber stets die Position seines Dienstherrn vertritt“ (Kutscha 1985, S. 45).

So lässt sich Schule nicht als Raum des Politischen (vgl. Mouffe 2000, S. 101) verstehen, in dem ein „vibrant clash of democratic political positions“ (ebd., S. 104) auch zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen möglich wird. Lehrer:innen, die selbst als politische Subjekte auftreten, können aber gerade durch Meinungs-

äußerungen zur Subjektwerdung ihrer Schüler:innen beitragen, wenn zugleich Möglichkeiten einer demokratischen Konfliktaustragung bestehen (vgl. DesRoches, Ruitenberg 2018, S. 292–293; Clarke und Phelan 2017, S. 87). Hier lassen sich die Ausführungen Sandhus (2017) zum sogenannten „Kopftuchstreit“ für die Schule politisch wenden, in denen sie als Argument gegen eine vermeintliche Gefahr durch nicht-neutrale Richter:innen auf die Vielzahl rechtlicher Mechanismen verweist, wie etwa Einspruchsmöglichkeiten, die Öffentlichkeit der Verhandlungen oder die Begründungspflicht von Urteilen. So lässt sich auch dafür plädieren, im Unterricht Schüler:innen Möglichkeiten zum „Einspruch“ einzuräumen, und zwar nicht im Sinne einer Verrechtlichung der Schule, in der Lehrer:innen Angst haben müssen, auf Meldeplattformen aufzutauchen oder verklagt zu werden, sondern im Sinne einer *Politisierung als Demokratisierung* der Schule in einer Form, die Schüler:innen als politische Akteur:innen ernst nimmt und im Sinne radikaldemokratischer Theorie „bisher aus dem politischen Entscheidungsprozess herausgehaltene Bedürfnisse, Ansprüche und Interessen“ (Selk 2012, S. 196) einbindet. Schule kann Schüler:innen so mehr Gehör⁸ und größere Autonomie verschaffen, über ihr eigenes Lernen und die Gestaltung schulischen Lernens mitzubestimmen. Die Antwort auf das Machtgefälle im Klassenraum muss dann nicht eine Schwächung der Position der Lehrkraft sein, sondern kann eine Stärkung der Schüler:innen bedeuten.

4 Repolitisierung (in) der Lehrer:innenbildung

Wegen des großen Einflusses des Lehramtsstudiums auf *teacher beliefs* (vgl. Kirchner 2016, S. 102) soll hier abschließend der Fokus auf die dort gegebenen Möglichkeiten gerichtet werden, der Entpolitisierung der Lehrer:innenhaltung frühzeitig entgegenzuwirken. Den Kern dieser Überlegungen stellt die Förderung von Reflexion dar, deren Bedeutung im pädagogischen Kontext sich durch die „*Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe*“ und die „*Risiken und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns*“ herleiten lassen (Häcker 2019, S. 85). Gerade in Bezug auf das hier bestimmte Problem der Entpolitisierung gewinnt die Reflexion an Bedeutung. Sie zeigt, dass es überhaupt möglich ist, Entpolitisierungsprozesse aufzuhalten, indem sie „Bewusstsein über Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten“ (Selk 2012, S. 197) schafft. So entsteht „ein reflexives Verhältnis zu Entpolitisierungsprozessen, in dessen Rahmen der reversible und kontingente Charakter dieser Prozesse bewusst werden kann“ (ebd.). Das bedeutet, anzuerkennen, dass sogar das „Reflektieren unter einem Möglichkeitsvorbehalt [steht]“

8 Damit sie gehört werden, sollten sich Schüler:innen allerdings auch länger als nur 20 Sekunden pro Woche zu politischen Themen äußern können (vgl. Hedtke, Gökbudak 2018).

(Häcker 2019, S. 90). Die anzustrebende Fähigkeit zur Reflexion darf allerdings nicht in einer unterkomplexen „Logik der Perfektionierung individuellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns“ (Häcker 2017, S. 39) verstanden werden, wie es in Diskussionen um Lehrer:innen als *reflective practitioners* mitunter geschieht, sondern muss auf eine „grundlegend kritisch-reflexive Haltung“ (ebd.) aufbauen. Eine Individualisierung der Reflexion läuft Gefahr „gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben“ (Häcker 2019, S. 93) und damit selbst entpolitisierend zu wirken.⁹

Als Grundlage ist aber zunächst eine Selbstvergewisserung der an der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen nötig, denn „reflexionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird erst dann ihrerseits reflexiv, wenn sie ihre eigene normative Orientierung zum Thema und damit kenntlich macht“ (ebd., S. 89). Für die Erziehungswissenschaft stellt Bernhard (2011, S. 18) klar, dass „jede sich als neutral verstehende pädagogische Forschung [...] den politisch-gesellschaftlichen Charakter von Bildung und Erziehung verkennt“. Vor dem Hintergrund, dass in einigen populären Begriffsbestimmungen und mitunter auch im Selbstbild „der Bildungsforschung [...] weder Aspekte der Gesellschaftskritik oder der ethischen Verantwortung der Lehrerbildung noch die Aufarbeitung der Fachforschung eine Rolle [spielen]“ (Härle, Busse 2018, S. 19), gewinnt dieser Hinweis eine besondere Bedeutung. Die Erziehungswissenschaft ist so zugleich entpolitisiert und politisiert: Politisiert, „insofern sie ihre Bedeutung, ja sogar ihre Existenz nicht vorrangig innerscientifischen Kriterien verdankt, sondern in erster Linie politischen Bedarfslagen und Erwartungen“ (Bellmann 2015, S. 45); entpolitisiert insofern als „Teile der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung [...] zwar von den neuen Formen struktureller Kopplung mit der Bildungspolitik profitieren, diese aber nur unzureichend reflektieren oder gar selbst zum Gegenstand der Forschung machen“ (ebd., S. 46). Auch die Lehrer:innenbildung ist in diesem Kontext und im Rahmen zunehmender Standardisierung (die ja häufig im Mantel einer objektiven Neutralität daherkommt) entpolitisiert: „teaching and teacher education have been refashioned as technical processes at the expense of richer notions of ethical and political practice“ (Clarke, Phelan 2017, S. 60).

9 Ähnliches ist auch für in der Lehrer:innenbildung gängigen Kompetenzmodelle (z.B. Baumert, Kunter 2011) anzunehmen, die mit dem Ziel besserer Operationalisierbarkeit das Wissen und die Reflexion über die politische und gesellschaftliche Bedeutung des Lehramts als Teil von Lehrer:innenprofessionalität vernachlässigen. Bei Shulman (1987, S. 8), auf dessen Vorarbeit z.B. das COACTIV-Modell fußt, finden sich entsprechende Verweise noch, etwa in der Betonung der „knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds“.

Eine Lehrer:innenbildung, die selbst solche Prozesse nicht reflektiert, kann von Studierenden keine Reflexion erwarten.

Zu einer Repolitisierung des Lehramtsstudiums kann einerseits die Förderung der studentischen Mit- und Selbstbestimmung in den Institutionen der Lehrer:innenbildung beitragen. Gerade „in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat“ (Petersen 2011, S. 225), in denen die demokratische Selbstverwaltung (und z.B. auch das politische Mandat der Studierendenschaft, vgl. Wellie 1996, S. 222–223) unter wirtschaftlichem Druck eingeschränkt und studentische Kritik als Angriff auf die Wissenschaftsfreiheit diffamiert wird (vgl. Fischer-Lescano 2019), kann studentisches Engagement wichtige Impulse auch für das Lehramtsstudium setzen. Eigenes politisches Engagement kann zur Reflexion eigener Einstellungen (und zu einer Einnahme einer Vorbildfunktion für Schüler:innen) beitragen (vgl. Oberle 2017, S. 124–125) und angehenden Lehrer:innen dazu verhelfen, ihre in der neoliberalen Steuerung des Bildungssystems zum Verstummen gebrachte „Stimme“ wiederzufinden (Clarke, Phelan 2017, S. 26–29).¹⁰ Es kann allerdings unter gegebenen Umständen nicht erwartet werden, dass Studierende konstant politisch engagiert sind – Freiräume für mögliches Engagement zu schaffen, wäre aber Aufgabe der Bildungspolitik. Dass die befragten Studierenden die besondere Rolle von (bildungs-)politischem Engagement betonen, weist darauf hin, dass dafür Potentiale und Interesse bestehen.

Andererseits gilt es, im Lehramtsstudium unbewusste Überzeugungen zum Gegenstand der Reflexion zu machen, um „political and ideological clarity“ (Bartolomé 2004, S. 100) bei Studierenden zu schaffen, denn „jede Lehrperson hat eine eigene politische Haltung sowie ein Anliegen, das sie bei der Auswahl von Lerninhalten und der Vorgehensweise motiviert und leitet“ (Lösch 2020, S. 397). Ausgehend von der Erkenntnis, dass „sich die Vorstellungen der Lehrkräfte von Kindern mit entsprechenden Vorstellungen von (idealen) Gesellschaftsordnungen verschränken“ (Dreke 2014, S. 30) und so zu einer Reproduktion von Ungleichheit beitragen, sollte das Lehramtsstudium der „Blindheit gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und der damit verbundenen Konsequenzen“ (Ditton 2007, S. 249) durch die Förderung von Reflexion entgegenwirken. Sonst besteht die Gefahr, dass auch eine nicht böswillig falsch verstandene Neutralität, z.B. in Bezug auf Rassismus in Form eines Selbstverständnis als „far-

¹⁰ Besondere Bedeutung hat diese Forderung, wenn man das politische Mandat des Lehramts wie die Vertreter:innen der kritischen Pädagogik auch als Aufforderung zum politischen Handeln sieht: „Critical educators must *act* in concert with the progressive social movements their work supports or in movements against the rightist assumptions and policies they critically analyze“ (Apple, Au 2009, S. 992).

benblind“¹¹, tatsächlich Rassismus befördert und antirassistischem¹² Handeln im Weg steht (vgl. Kendi 2019, S. 9–10). Auch in diesem Zusammenhang muss Lehrer:innenbildung Räume zur Reflexion und zum Erkennen der eigenen gesellschaftlichen Position schaffen (vgl. Fereidooni 2019; Weis 2017, S. 33–39).

Angehende Lehrer:innen sollen aber nicht nur ihre eigenen Überzeugungen reflektieren, sondern auch die besondere politische Bedeutung ihres Amts und der Institutionen, deren Teil sie sind bzw. sein werden. Sie sollen nicht nur Schüler:innen zur Mündigkeit erziehen, sondern selbst kritisch und mündig agieren, benötigen also „Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt“ (Adorno [1969] 2003, S. 785). Für (angehende) Lehrer:innen heißt Kritik, die Bedingungen des Lehrens und Lernens zu hinterfragen. Was Adorno für den Unterricht fordert, muss also auch in der Lehrer:innenbildung geschehen: Sie muss angehende Lehrer:innen über das „gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“ (Adorno [1966] 2003, S. 690). Eine solche kritisch-reflexive Lehrer:innenbildung bezieht also ihr

kritisches Potenzial aus der Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte- und Machtverhältnisse, Ideologien, Regierungs- und Selbstregierungspraktiken, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängender Ressourcenfragen sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen individuellen Handelns. (Häcker 2017, S. 39–40)

In der Schule werden „genau jene Kulturtechniken vermittelt, die politisch und ökonomisch gewollt sind“ (Grundmann 2009, S. 71). Das setzt bei Lehramtsstudierenden ein Grundverständnis darüber voraus, *was* politisch und ökonomisch gewollt ist (vgl. Mannheim 1943, S. 58–60), also ein Verständnis für die Normativität schulischer Bildung. Dafür ist ein größerer Fokus auf politische, ökonomische, soziologische und bildungsphilosophische Inhalte und Theorien erstrebenswert.¹³ Studierende können so auch dazu befähigt werden, selbst an

11 Dass ein solcher farbenblinder Rassismus oftmals durch Menschenrechte bzw. die Gleichheit aller Menschen begründet wird, macht erneut deutlich, wie problematisch der Bezug auf ebendiese sein kann.

12 Im deutschsprachigen Diskurs scheint sich der Begriff „rassismuskritisch“ gegenüber „antirassistisch“ durchzusetzen (vgl. Fereidooni 2019, S. 298–300).

13 Es finden sich hier größere Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Hessen sind z.B. Kurse im Bereich „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“ verpflichtend, die Stu-

Debatten um die Bedeutung von Bildung und ihre Ziele mitzuwirken (vgl. Clarke, Phelan 2017, S. 88). Diese Aufgabe darf sich nicht auf die Bildungswissenschaften beschränken. Auch in Fächern, die als Ergebnis einer facheigenen performativen Praxis objektiv, neutral oder unpolitisch erscheinen, muss Lehrer:innenbildung eine kritische Haltung fördern, etwa durch den Rückgriff auf die Vorarbeit der sogenannten „kritischen“ Fachdidaktiken (vgl. z.B. Preuss-Lausitz et al. 1976; Skovsmose 2011; Jurdak et al. 2016), die die politischen Dimensionen des Fachunterrichts untersuchen und die damit auch die Diskussion um Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe bereichern können.

Für die institutionelle Struktur der Lehrer:innenbildung bedeutet die Forderung nach Reflexion:

Reflexivität bedarf, um als grundlegende kritisch-reflexive Haltung habitualisiert (Studium) [...] und auf Dauer gestellt zu werden, handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten [...], innerhalb derer Praktiken und Strukturen auf entsprechenden theoretisch-wissenschaftlichen Folien analysiert werden. (Häcker 2017, S. 40)

Diese „Folien“ können die Geistes- und Sozialwissenschaften bereithalten. In Bezug auf Fragen der Neutralität und Indoktrination lässt sich auch, wie oben unter Bezugnahme auf liberale, kommunitaristische und radikaldemokratische Theorien angedeutet, insbesondere auf Erkenntnisse der Politischen Theorie zurückgreifen. Das Ziel einer solchen Auseinandersetzung mit Neutralität ist nicht, dass alle Lehrer:innen stets ihren Standpunkt offenlegen. Das Ziel ist die Reflexion über die Gründe für die (Nicht-)Offenlegung, die es Lehrer:innen ermöglicht, mit diesem Thema „based on their perceptions of the instructional benefits offered by disclosure, not the stigma associated with it“ (Journell 2016, S. 108) umzugehen. Auf diese Art und Weise wird die Frage nach Meinungsäußerung zum „pädagogischen Werkzeug“ (Hess, McAvoy 2015, S. 182, eigene Übersetzung). Dies ermöglicht auch eine Diskussion über Voraussetzungen für die Meinungsoffenlegung bei Lehrer:innen (z.B. Fairness, Respekt, Unparteilichkeit) und Schüler:innen (z.B. kritische Haltung, politisches Grundwissen, Urteilsfähigkeit).

Die Ziele für die Lehrer:innenbildung lassen sich also wie folgt zusammenfassen: Angehende Lehrer:innen müssen nicht nur die rechtlichen Vorgaben für ihr

dierende explizit zu „gesellschaftlich verantwortlicher Ausübung des Lehrerberufs“ (Philipps-Universität Marburg 2020) befähigen sollen.

zukünftiges professionelles Handeln kennen, sie sollten sich auch ihrer eigenen politischen Haltung und Position bewusst sein, die politische Bedeutung ihres Amtes reflektieren und sowohl politiktheoretische als auch pädagogische Gründe für und gegen die Offenlegung des eigenen Standpunkts im Unterricht kennen und abwägen. Durch die Betonung von Reflexion kann es gelingen, „politische performative Praxen zur Re-Politisierung“ (Schaper-Rinkel 2006, S. 129) zu finden, was als Ziel anspruchsvoll erscheinen mag – und auch ist. Dafür wartet aber auf angehende Lehrer:innen die Erfahrung der Politisierung als Möglichkeit, über das eigene Lehren zu bestimmen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. ([1966] 2003). *Erziehung nach Auschwitz*. In: R. Tiedemann (Hrsg.): *Gesammelte Schriften: Kulturkritik und Gesellschaft I/II*. Berlin: Suhrkamp, S. 674–690
- Adorno, Theodor W. ([1969] 2003). *Kritik*. In: R. Tiedemann (Hrsg.): *Gesammelte Schriften: Kulturkritik und Gesellschaft I/II*. Berlin: Suhrkamp, S. 785–793
- Apple, Michael W. und Au, Wayne (2009). *Politics, Theory, and Reality in Critical Pedagogy*. In: R. Cowen und A. M. Kazamias (Hrsg.): *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, S. 991–1007
- Bartolomé, Lilia I (2004). *Critical Pedagogy and Teacher Education*: In: *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), S. 98–122
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2011). *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: M. Kunter et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–68
- Beamtenstatusgesetz (Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern)*. Gesetz vom 17.06.2008 (BGBl. I S. 1010), zuletzt geändert durch Gesetz vom 20.11.2019 (BGBl. I S. 1626)
- Bellmann, Johannes (2015). *Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung*. In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (1), S. 45–54
- Berghahn, Sabine (2009). *Deutschlands konfrontativer Umgang mit dem Kopftuch der Lehrerin*. In: S. Berghahn und P. Rostock (Hrsg.): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind*. Bielefeld: transcript, S. 33–72
- Bernhard, Armin (2011). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 4., verb. Aufl.
- Bundesarbeitsgericht (1982). *Anti-Atomkraft-Plakette*.¹ AZR 694/79. Kassel. <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BAG&Datum=02.03.1982&Aktenzeichen=1%20AZR%20694/79> [10.01.2020]

- Clarke, Matthew und Phelan, Anne (2017). *Teacher Education and the Political: The Power of Negative Thinking*. London: Routledge
- Cremer, Hendrik (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- DesRoches, Sarah J. und Ruitenberg, Claudia W. (2018). Chantal Mouffe. In: Smeyers, Paul (Hrsg.): *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer, S. 283–294
- van Deth, Jan W. (2013). Politisches Interesse. In: J. W. van Deth und M. Tausendpfund (Hrsg.): *Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik?* Wiesbaden: Springer VS, S. 271–296
- Ditton, Hartmut (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–271
- Dreke, Claudia (2014). Bewegung im sozialen Raum? Schulische Sozialisation und künftige soziale Platzierungen von Kindern aus der Sicht von Lehrkräften in Italien und Deutschland. In: *Sozialer Sinn*, 15 (1), S. 29–54
- Engartner, Tim (2018). Hamburger Schulen: Ohne Angst gegen die AfD. In: *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-09/hamburger-schulen-afd-aufruf-linke-lehrkraefte-denunzieren> [23.09.2018]
- Fereidooni, Karim (2019). Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung: Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: D. Kergel und B. Heidkamp (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–318
- Fischer, Christian (2018). Die Konfliktlinie „offene vs. geschlossene Gesellschaft“ – Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität. In: L. Möllers und S. Manzel (Hrsg.): *Populismus und politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 79–86
- Fischer-Lescano, Andreas (2019). Rechte und Rechtswissenschaft. *Verfassungsblog*. <https://verfassungsblog.de/rechte-und-rechtswissenschaft/> [27.01.2020]
- Frech, Siegfried und Richter, Dagmar (2017). *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Giesecke, Hermann (1976). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa. 10. Aufl.
- GPJE; DVPB und DVPW-Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung (2018). *Gemeinsame Stellungnahme zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“*. http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE_DVPB_DVPW-Sektion.pdf [20.01.2020]

- Grundmann, Matthias (2009). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–83
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling et al. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81–96
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt; T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–45
- Halstead, J. Mark (2005). Liberal Values and Liberal Education. In: J. M. Halstead und M. J. Taylor (Hrsg.): Values in education and education in values. London: Routledge, S. 15–30
- Härle, Gerhard und Busse, Beatrix (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. In: *heiEDUCATION Journal*, (1–2), S. 9–46
- Hedtke, Reinhold und Gökbudak, Mahir (2018). 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers No. 6). Bielefeld: Fakultät für Soziologie - Didaktik der Sozialwissenschaften
- Heil, Matthias (2020). Das Lehramt als politischer Beruf. Siegen: universi.
- Hess, Diana E. und McAvoy, Paula (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge
- Hoffmann, Astrid (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 197–206
- Journell, Wayne (2016). Making a Case for Teacher Political Disclosure. In: *Journal of Curriculum Theorizing*, 31 (1), S. 100–111
- Journell, Wayne (2011). The disclosure dilemma in action: A qualitative look at the effect of teacher disclosure on classroom instruction. In: *The Journal of Social Studies Research*, 35 (2), S. 217–244
- Jurdak, Murad; Vithal, Renuka; de Freitas, Elizabeth; Gates, Peter; Kollosche, David (2016). *Social and Political Dimensions of Mathematics Education*. Cham: Springer
- Kandzora, Gabriele (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: B. Claußen und R. Geißler (Hrsg.):

- Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich
- Kelly, Thomas E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. In: *Theory & Research in Social Education*, 14 (2), S. 113–138
- Kendi, Ibram X. (2019). *How to be an antiracist*. New York: One World
- Kirchner, Vera (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS
- Kosfeld, Peter (2003). Bundestagsabgeordnete: Durchweg Akademiker, kaum Arbeiter. In: *Spiegel Online*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/bundestagsabgeordnete-durchweg-akademiker-kaum-arbeiter-a-276032.html> [29.11.2003]
- Kutschka, Martin (1985). Renaissance des »besonderen Gewaltverhältnisses«? Disziplinierung und Meinungsfreiheit im öffentlichen Dienst. In: *Kritische Justiz*, 18 (1), S. 43–56
- Lösch, Bettina (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: C. Gärtner und J-H. Herbst (Hrsg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–402
- LTO (2019). VG: AfD-Portal „Neutrale Schule“ bleibt verboten. *Legal Tribune Online*. <https://www.lto.de/recht/nachrichten/n/vg-schwerin-1b156819sn-afd-portal-neutrale-schule-datenschutz-verbot/> [09.01.2020]
- Mannheim, Karl (1943). *Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist*. London: Kegan Paul
- Mouffe, Chantal (2014). Democracy, human rights and cosmopolitanism: an agonistic approach. In: C. Douzinas und C. Gearty (Hrsg.): *The Meanings of Rights: The Philosophy and Social Theory of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 181–192
- Mouffe, Chantal (2004). Pluralism, Dissensus and Democratic Citizenship. In: F. Inglis (Hrsg.): *Education and the Good Society*. London: Palgrave Macmillan, S. 42–53
- Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London: Verso
- Oberle, Monika (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In: S. Frech und D. Richter (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 114–127
- Oberle, Monika; Ivens, Sven und Leunig, Johanna (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: L. Möllers und S. Manzel (Hrsg.): *Populismus und politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 53–61

- Petersen, Till (2011). Hochschulpolitisches Engagement in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat. In: I. Lohmann et al. (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 225–233
- Philipps-Universität Marburg (2020). *Lehramt an Gymnasien – Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (Erste Staatsprüfung)*. uni-marburg.de. <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/lehramt/la-egl> [16.01.2020]
- Phillips, Dom (2018). Snitch on a teacher: Bolsonaro win sparks push against „indoctrination“. In: *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2018/oct/30/bolsonaro-win-students-urged-report-teachers-who-complain-whatsapp> [30.10.2018]
- Preuss-Lausitz, Ulf; Schaeffer-Hegel, Barbara und Quitzow, Wilhelm (Hrsg.) (1976). *Fachunterricht und politisches Lernen: Beiträge zur erfahrungsorientierten politischen Bildung an Gesamtschulen*. Weinheim: Beltz
- Reinhardt, Sibylle (2019). Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik.*, Heft 1, S. 13–19
- Restle, Georg (2018). Plädoyer für einen wertorientierten Journalismus. In: *WDR print*, 07.2018, S. 44–45
- Sachs, Liane (2019). Die Berufsverbote-Praxis in Niedersachsen. In: *Sozial Extra*, 43 (1), S. 56–58.
- Sandhu, Aqilah (2017). Der „Anschein der Neutralität“ als schützenswertes Verfassungsgut? *Verfassungsblog*. <https://verfassungsblog.de/der-anschein-der-neutralitaet-als-schuetzenswertes-verfassungsgut/> [30.01.2020]
- Schaper-Rinkel, Petra (2006). Die Ökonomisierung Europas: Performative politische Praxen zur Entpolitisierung. In: D. G. Schulze; S. Berghahn und F. O. Wolf (Hrsg.): *Politisierung und Ent-Politisierung als performative Praxis*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 118–131
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2020 (GBl. S. 1233)
- Selk, Veith (2012). Die Politik der Entpolitisierung als Problem der Politikwissenschaft und der Demokratie. In: *ZPTH – Zeitschrift für Politische Theorie*, 2 (2), S. 185–200
- Shulman, Lee (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In: *Harvard Educational Review*, 57 (1), S. 1–23
- Skovsmose, Ole (2011). A critical conception of mathematics. In: O. Skovsmose (Hrsg.): *An Invitation to Critical Mathematics Education*. Rotterdam: SensePublishers. S. 59–70

- Stroß, Annette M. (2007). Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: H. Schluß (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung: Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 13–34
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995). Grenzen der Indoktrination. In: H. Scholtz und P. Drewek (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik: Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts: Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 335–350
- Verwaltungsgericht Münster (2014). Dienstplichtverletzung durch Halten einer spontanen Rede auf einer Veranstaltung einer vom Verfassungsschutz beobachteten Partei.13 K 3135/13.O. https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_muenster/j2014/13_K_3135_13_O_Urteil_20140513.html [24.12.2018]
- Walzer, Michael (2004). Politics and passion: toward a more egalitarian liberalism. New Haven: Yale University Press
- Wehling, Hans-Georg (2016). Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 19–27
- Weis, Michael (2017). Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg: Würzburg University Press
- Wellie, Birgit (1996). Hochschule als Arbeitsplatz und politischer Lebensraum – zur Sozialisationsrelevanz der akademischen Freiheit. In: B. Claußen und R. Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 219–229
- Werres, Stefan (2015). BeamStG § 33 Grundpflichten. Beck'scher Online-Kommentar Beamtenrecht Bund
- Widmaier, Benedikt und Zorn, Peter (Hrsg.) (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags (2019). Mäßigungsgebot für Bedienstete im öffentlichen Dienst (WD 6 - 3000 - 045/19). Berlin. <https://www.bundestag.de/resource/blob/650184/57e48f43ca79df7039003aff9850f8c9/WD-6-045-19-pdf-data.pdf> [18.02.2021]
- Wohnig, Alexander (2017). Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen: Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS

Autor

Matthias Heil. Seit 2020 Doktorand am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Politische Theorie, Bildungsphilosophie
matthias.heil@ipw.uni-heidelberg.de

Korrespondenzadresse:
Matthias Heil
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Institut für Politische Wissenschaft
Bergheimer Straße 58
69115 Heidelberg

Wie hält man ein Haus im Winter warm und im Sommer kühl?

Explorative Erfassung vorunterrichtlicher Vorstellungen zum Themenbereich Bauen und Wohnen

Zusammenfassung. Der Zweck von Wohngebäuden ist nicht zuletzt der Schutz vor Temperaturschwankungen. Aber wie hält man ein Haus im Winter warm und im Sommer kühl? Die technischen Maßnahmen und die Komplexität des zugrundeliegenden Wärmekonzeptes für die unterrichtliche Praxis im Fach Technik ist keineswegs zu unterschätzen. Die Annahme liegt nahe, dass die Lernenden außerschulisch geprägte und durchaus individuell konstruierte Vorstellungen vom Unterrichtsgegenstand haben, die nicht oder nur teilweise mit der fachwissenschaftlichen Sichtweise übereinstimmen. Der nachfolgende Beitrag widmet sich Schüler:innenvorstellungen zum Wärmekonzept und dem thematisch verbundenen Aspekt der Wärmedämmung im Kontext des allgemeinbildenden Technikunterrichts, genauer: dem Problem- und Handlungsfeld „Bauen und Wohnen“. Im Rahmen einer explorativ angelegten Studie werden Präkonzepte von Schüler:innen (N = 319) der Sekundarstufe 1 durch kontextspezifische Vignetten eruiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Schlüsselwörter. Schüler:innenvorstellungen, Wärmekonzept, Vignettest

How do you keep a house warm in winter and cool in summer?

Exploratory recording of preconceptions on the subject of building and living

Abstract. The purpose of residential buildings is: a. protection from heat and cold in spring, summer, autumn and winter. But how do you keep such a residential building warm in winter and cool in summer? The technical measures and the complexity of the underlying heating concept should by no means be underestimated for teaching practice in technology. The assumption that there

are individually shaped pre-lesson ideas on the part of the learners that do not or only partially agree with the technical perspective is therefore reasonable. The present contribution focuses on an initial exploration of pupils' ideas in general technology lessons within the problem and action field of building and living specifically on ideas about the heating concept and the thematically related aspect of thermal insulation. Existing pre-lesson ideas of students (N = 319) in secondary level 1 are determined in the context of an exploratory study using context-specific vignettes and evaluated using qualitative content analysis.

Keywords. Students preconceptions, heat concept, vignette testlet

1 Einleitung

Schon vor mehr als 3400 Jahren schützten sich Menschen intuitiv gegen Kälte, indem sie ihre Dächer mit Heu und Stroh bedeckten und die Wände mit lehm-beworfenem Flechtwerk verkleideten (vgl. Eicke-Henning, 2001, S. 6). Im Sommer mussten sie sich zweckmäßig vor einem zu hohen Temperaturanstieg bspw. durch Sonneneinstrahlung schützen (vgl. Pottgieser, 2009, S. 37). Auch im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs sind Wärmeschutz und Isolationsmaßnahmen präsent, wenn es bspw. um die Fragen nach der CO₂-Reduktion und die Verringerung des Verbrauchs von fossilen Brennstoffen geht. Im Technikunterricht lässt sich der Themenbereich curricular im Problem- und Handlungsfeld „Bauen und Wohnen“ verorten (vgl. VDI, 2007, S. 8; Schlagenhauf und Wiesmüller, 2018, S. 9). Inhaltlich ist neben dem funktionalen Aspekt der Gebäudedämmung und dessen baulichen Umsetzungsmöglichkeiten das auf theoretischer Ebene dahinterstehende Wärmekonzept relevant.

Die Kenntnis vorunterrichtlicher Vorstellungen ist für die Schulpraxis eine wichtige Gelenkstelle. So ist es in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung nach Ausubel (vgl. 1986, S. VI) unabdingbar, diejenigen Vorstellungen¹ zu kennen, die die Lernenden als Vorerfahrungen in den Unterricht mitbringen, um dieses Wissen gezielt aktivieren und daran adäquat anknüpfen zu können. Während in den MINT-Fächern die Identifizierung prominenter Schüler:innenvorstellungen bereits seit den 1970er Jahren gängige Praxis ist und bildungspolitisch

¹ Vorunterrichtliche Vorstellungen werden in der Literatur auch synonym mit den Begriffen Alltagserfahrungen, Fehlvorstellungen, Präkonzepte, subjektive Theorien und Vorerfahrungen beschrieben (u. a. Möller, 2013; White und Gunstone, 2008).

maßgeblich die Curriculumsentwicklung sowie die Lehrer:innenaus- und -weiterbildung mitbestimmt hat (vgl. Gropengießer, 2018, S. 49 ff.), fehlen empirische Evidenzen für den allgemeinbildenden Technikunterricht nahezu gänzlich (vgl. Nepper und Gschwendtner, 2020, S. 92).² Der vorliegende Beitrag versucht, diese Lücke partiell zu schließen und thematisiert daher die explorative Erforschung von bestehenden Schüler:innenvorstellungen zum Wärmekonzept für den technikbezogenen Unterricht in Sekundarstufe 1.

2 Fachwissenschaftliche und -didaktische Rahmung

Im Folgenden wird zunächst die fachwissenschaftliche Rahmung des Wärmekonzeptes und der damit verbundenen Isolationsmaßnahmen baulicher Art dargelegt und dann die didaktische Rahmung von Schüler:innenvorstellungen in den Blick genommen.

2.1 Wärmekonzept

Wärme (Q) wird als „die einem System aufgrund von Temperaturunterschieden ohne Arbeitsleistung zugeführte oder entzogene Energie“ (Polifke und Kopitz, 2009, S. 27) definiert. Sie bezeichnet den Energietransport über eine bestehende Systemgrenze (hier: z. B. Gemäuer, Fenster, Türen, u. a.) hinweg, der aufgrund einer Temperaturdifferenz (ΔT) verursacht wird (Abb. 1) und von Gegenständen höherer zu Gegenständen niedriger Temperatur erfolgt. Die Energie ist folglich auf andere Gegenstände bzw. Systeme übertragbar. Im Unterschied dazu beschreibt Temperatur als intensive Größe den momentanen Zustand eines Körpers. Sie ist nicht auf andere Körper übertragbar und wird in Grad Celsius ($^{\circ}\text{C}$) oder Kelvin (K) angegeben.

2.2 Bautechnische Maßnahmen zur Hemmung des Wärmetransports

Zentrales Ziel im Bauwesen ist es, mit geeigneten technischen Maßnahmen, z. B. durch die Verwendung von spezifischen Dämmmaterialien, den Wärmetransport über eine Systemgrenze hinweg zu hemmen oder zu verringern. Der Zweck einer

2 Ausnahmen bilden bspw. die Arbeiten von Lindner (2005) und Mammes et al. (2020) zum Technikverständnis von Grundschulkindern sowie die eigenen Arbeiten zur Mechanik und Energiebereitstellung bei Schüler*innen der Sekundarstufe 1 (Nepper und Gschwendtner, 2020a, 2020b).

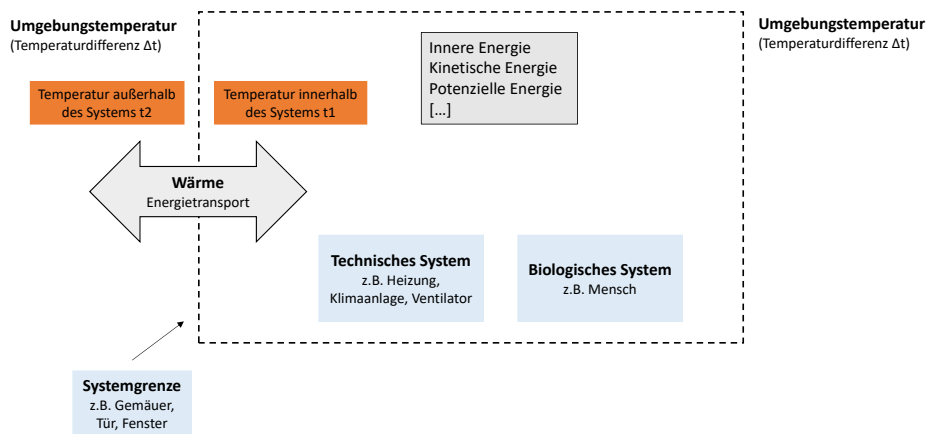


Abb. 1: Wärme als Energietransport über zwei Systemgrenzen hinweg (verändert und erweitert nach Herwig und Moschallski, 2014, S. 3).

Wärmedämmung ist daher, bei geringen Außentemperaturen (z. B. im Winter) den Wärmefluss vom Gebäudeinneren nach außen zu erschweren, um die Raumtemperatur möglichst konstant hoch zu halten. Bei höheren Außentemperaturen hingegen (z. B. im Sommer) soll der Wärmefluss ins Gebäudeinnere möglichst vermieden oder so gering wie möglich gehalten werden, um eine hohe Raumtemperatur zu verhindern. Dafür müssen insbesondere die Außenwände und das Hausdach (als Systemgrenzen) aufgrund ihrer vergleichsweise großen Fläche gut gedämmt sein. Aber auch andere bautechnische Maßnahmen, wie bspw. der Einbau doppelverglaster Fenster oder die Abdichtung von Türrahmen, können den Energietransport verringern.

Der Wärmedurchgangskoeffizient U (abgeleitet von der englischen Bezeichnung „Unit of heat-transfer“)³ erfasst den Wärmefluss von einem Fluid (z. B. das Gas-Luft-Gemisch innerhalb des Gebäudes) in ein zweites (z. B. das Gas-Luft-Gemisch außerhalb des Gebäudes) durch einen festen Körper (z. B. die Gebäudewand). Als maßgebliche Größe quantifiziert der U -Wert die Änderung des Temperaturunterschiedes (ΔT) zwischen den beiden Fluiden:

$$U = \frac{1}{R_T} \left[\frac{W}{m^2 K} \right]$$

Der U -Wert gibt die Energiemenge in Joule (J) an, die pro Sekunde (s) durch eine Fläche von einem Quadratmeter (m^2) fließt, wenn sich die beidseitig anliegenden

3 Bis zur Einführung der Energiesparverordnung im Jahr 2002 wurde der Wärmedurchgangskoeffizient als k -Wert angegeben.

Lufttemperaturen (zweier unterschiedlicher Medien) um 1 Kelvin (K) unterscheiden. Je höher sich der U-Wert erweist, desto schlechter ist der Wärmedämmeffekt des Körpers.

In der folgenden Abbildung werden exemplarisch drei unterschiedliche U-Werte dargestellt. Der oberste Pfeil entspricht dabei dem geringsten U-Wert (U_1) und damit dem effizientesten Wärmedämmeffekt. An der Breite der Pfeile ist zu erkennen, wie viel Energie über die Systemgrenze hinweg transportiert wird. So fließt bei U_1 nur eine geringe Energiemenge pro Sekunde durch das Bauteil (hier: die Systemgrenze) hindurch. Der unterste Wert (U_3) zeigt den höchsten U-Wert und folglich den ineffizientesten Wärmedämmeffekt:

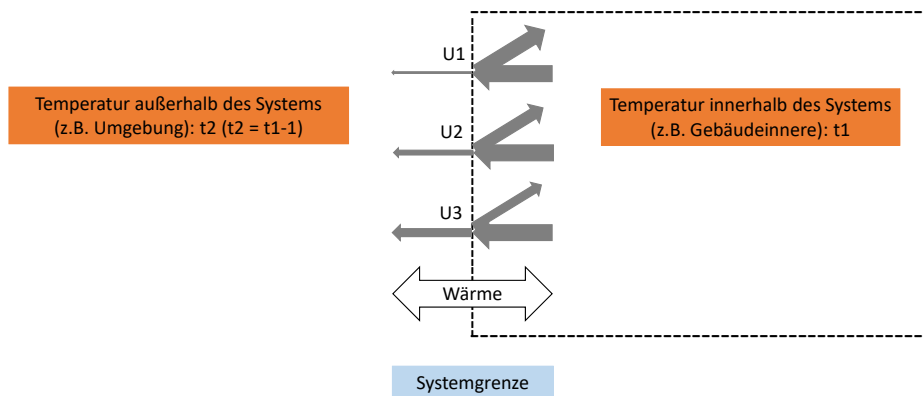


Abb. 2: Exemplarische Darstellung U-Wert (eigene Darstellung).

Eine mögliche Maßnahme, den Wärmetransport zu hemmen, ist der Einsatz von spezifischen Dämmmaterialien. Jeder Baustoff, der bei fachgerechter Verarbeitung zum Wärmeschutz beiträgt, kann im engeren Sinne als Dämmmaterial angesehen werden (vgl. Schäffler, Bruy und Schelling, 2005, S. 229). Dämmstoffe tragen durch die Einsparung von Brennstoffen auch zur Reduzierung des CO_2 -Ausstoßes bei und unterstützen so den Umweltschutz. Die Auswahl eines geeigneten Dämmstoffes ist von vielfältigen Faktoren abhängig (u. a. bauphysikalische Eigenschaften, Haltbarkeit, Ökologie, Ökonomie). Generell gilt allerdings: Je geringer die spezifische Wärmeleitfähigkeit λ des Stoffes, umso effektiver ist dessen Wärmedämmwirkung (bspw. Stahl: = 48...58, Beton: = 2,1, Mineralwolle: = 0,032...0,050).

2.3 Curriculare Verortung des fachwissenschaftlichen Konzeptes

Innerhalb des Bildungsplanes für das Wahlpflichtfach Technik an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg⁴ ist das Wärmekonzept auf verschiedenen Ebenen inhaltlich verankert. Dabei muss dem angesprochenen Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), als Leitperspektive des Technikunterrichts eine besondere Bedeutung zugesprochen werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). Von besonderer Relevanz für eine nachhaltige, umweltschützende Handlungsweise ist die Reduktion von CO₂-Emissionen und die damit verbundene Schonung natürlicher Ressourcen. Weiterhin sollen prozessbezogene Kompetenzen im Hinblick auf die Bewertung eigener technischer Handlungen, bestehender technischer Lösungen sowie technischer Entwicklungen erworben werden (vgl. ebd., S. 11). Auf inhaltsbezogener Ebene sollen sich Lernende den Klassen 7–9 insbesondere Kompetenzen im Bereich der Bautechnik aneignen (vgl. ebd., S. 27–28). Dazu sollen Experimente zu bautechnischen Problemstellungen geplant, durchgeführt und ausgewertet sowie die Wirkungsweise ausgewählter technischer Systeme in Gebäuden untersucht und beschrieben werden (vgl. ebd., S. 28). Hinzu kommen die Beschreibung und die Beurteilung von energiesparenden baulichen Umsetzungen (vgl. ebd., S. 29).

Auch in fast allen anderen Bundesländern sind die Themengebiete Bauen und Wohnen bzw. Bautechnik und die damit verbundenen inhaltlichen Aspekte der unterschiedlichen Baustoffeigenschaften sowie Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit curricular verankert (vgl. Datenbankabfrage KMK, 2020). Das fachwissenschaftliche Konzept der Wärme erweist sich also für den allgemeinbildend ausgerichteten Technikunterricht als immanent relevant. Der Erfassung vorunterrichtlicher Vorstellungen von Wärme und ihrer Dämmung käme somit ein besonderer Stellenwert zu, um den schulischen Wissenstransfer adäquat konzipieren und erfolgreich gestalten zu können.

2.4 Vorunterrichtliche Vorstellungen

Schüler:innen kommen nicht als unbeschriebenes Blatt („tabula rasa“) in den Unterricht. Sie bringen zahlreiche, individuell geprägte Vorerfahrungen und Vorstellungen mit in die Schule, welche sich im alltäglichen Leben sowie im voran-

4 Die Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf den Bildungsplan der Sekundarstufe 1 für das Wahlpflichtfach Technik in Baden-Württemberg, da die Erhebung ausschließlich im Technikunterricht an Schulen des Bundeslandes Baden-Württembergs stattfand.

gegangenen Unterricht vielleicht erfolgreich bewähren konnten (vgl. Wiesner, Schecker und Hopf, 2013, S. 34). Sie widersprechen jedoch häufig fachwissenschaftlichen Konzepten. Gleichwohl besitzen sie für die Lernenden eine gewisse innere Logik, sodass sie von ihnen als plausibel angesehen werden und sich in bisherigen Alltagssituationen (wenn erforderlich) oft als hilfreicher erwiesen haben im Vergleich zu wissenschaftlichen Denkweisen (vgl. Jung, 1986, S. 3). Schüler:innenvorstellungen sind teilweise resistent gegen schulisch erworbenes Wissen bzw. nur erfahrungsbasiert veränderbar (vgl. Reuser und Pauli, 2014, S. 642 ff.)⁵ und müssen deshalb bei der Unterrichtsplanung und -durchführung besondere Berücksichtigung finden. Die alltagsbasierten Vorstellungen bilden zusammen mit den im Unterricht entwickelten Vorstellungen das Vorwissen, mit dem sich die Lernenden neue Unterrichtsinhalte erschließen können (vgl. Wiesner et al., 2013, S. 34). Die Schüler:innenvorstellungsforschung ist keineswegs ein Phänomen der Neuzeit, sondern hat ihren Ursprung bereits im 19. Jahrhundert. So stellt 1835 der deutsche Reformpädagoge Adolph Diesterweg fest, dass „ohne die Kenntnis des Standpunkts des Schülers [...] keine ordentliche Belehrung desselben möglich [ist]“ (Diesterweg, 1835, zitiert nach Duit 2008, S. 2). Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Domänen ist die Untersuchung vorunterrichtlicher Vorstellungen innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken (insbesondere der Physikdidaktik) weit fortgeschritten (vgl. Müller, Wodzinski und Hopf, 2011). Im deutschsprachigen Raum ist hier bspw. die ehemalige Forschungsgruppe um Reinders Duit am IPN Kiel zu nennen. Bislang publizierte Studien weisen auf ein sehr vielschichtiges physikalisches Wärmekonzept bei Schüler:innen hin (vgl. u. a. Duit, 1986; Duit und Kesidou, 1988; Choi, Kim, Paik, Lee und Chung, 2001; Paik, Cho und Go, 2007; Fischler und Schecker, 2018; Halar, 2019; Abb. 3). So unterscheiden Schüler:innen in ihren verbalisierten Vorstellungen oftmals nicht zwischen dem Zustand der Temperatur und dem Prozess der Wärme (bspw. „In diesem Zimmer ist es sehr warm“; Wiesner et al., 2013 zitiert nach Halar, 2019, S. 37). Schüler:innen konnotieren mit Wärme „meist [...] hohe bzw. angenehme Temperaturen“ (Fischler und Schecker, 2018, S. 150). Gleichzeitig wird Wärme als etwas Stoffliches wahrgenommen (bspw. „Bitte schließ' das Fenster, damit die Wärme drinnen bleibt!“; Fischler und Schecker, 2018, S. 149). Ebenso äußern einige Schüler:innen die Vorstellung, dass durch Wärme Gegenstände leichter werden (bspw. „Heiße Stoffe enthalten heiße Gase, und wenn die Stoffe abkühlen, dann entweichen diese Gase in die Luft.“; Erickson, 1979 zitiert nach Fischler und Schecker, 2018, S. 151; vgl. auch Meltzer, 2004). Oftmals werden

5 Beispiele für schulpraktische Handlungssequenzen zur Veränderung von Schüler*innenvorstellungen bieten u. a. die didaktischen Ansätze des Conceptual Change (Posner, Strike, Hewson und Gertzog, 1982), der didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit und Gropengießer, 1997; Gropengießer und Kattmann, 2009) und der Phänomenographie (Murmman, 2009) (Nepper und Gschwendtner, 2020, S. 77).

bestimmte Materialien als „warm“ bzw. „heiß“ angesehen (bspw. „Wolle macht warm“; Fischler und Schecker, 2018, S. 151), und es wird ihnen die Eigenschaft zugeschrieben, dass sie Wärme absorbieren können (vgl. Wisser und Kipman, 1988, S. 6; Harrison, Grayson und Tregust, 1999, S. 62).

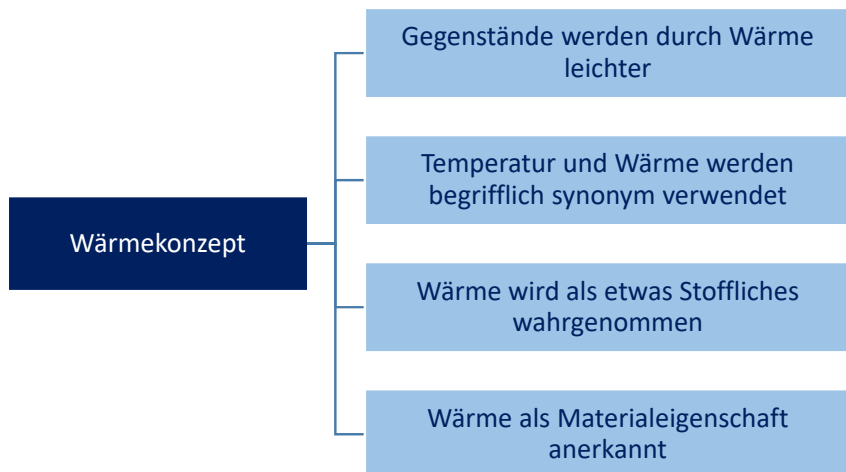


Abb. 3: Wärmekonzepte (Quelle: eigene Darstellung).

Im Bereich der technikdidaktischen Domäne ist zu den angeführten Wärmekonzepten, insbesondere zum funktionalen Aspekt der baulichen Maßnahmen bislang ein „blinder Fleck“ zu verzeichnen, wobei aus analytischer Sicht anzunehmen ist, dass Schüler:innen die verbalisierten Konzepte der Physikdidaktik auch im Technikunterricht äußern werden.

3 Fragestellung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit geht mittels einer explorativ angelegten Studie der Frage nach, welche Vorstellungen Schüler:innen im Bereich des Problem- und Handlungsfeldes „Bauen und Wohnen“, spezifisch zum thematischen Feld der wärmedämmenden Stoffe und des damit verbundenen Wärmekonzeptes, im unterrichtlichen Alltag haben. Dabei sollen mit Hilfe von Unterrichtsvignetten prominente Vorstellungen identifiziert und vertiefend analysiert werden.

3.1 Methode

Für den Zugang zur Erfassung der vorherrschenden unterrichtlichen Schüler:innenvorstellungen wird ein schriftlicher Vignettentest im offenen Antwortformat gewählt. Unter einer Vignette versteht man in der Unterrichtsforschung die Darstellung einer kurzen und authentischen Situation, die hinsichtlich einer konkreten Frage- bzw. Aufgabenstellung zu beurteilen bzw. zu bearbeiten ist (vgl. Eid und Schmidt, 2014, S. 95). Auf Grundlage der Reaktion bzw. der Beurteilung der Situation durch die Lernenden kann man auf deren fachwissenschaftliche Kompetenzen schließen (vgl. u. a. Atria, Strohmeier und Spiel, 2006, S. 233; Rehm und Bölsterli, 2014, S. 215). Die Einbettung in konkrete (Unterrichts-)Situations erweist sich durch die relative Nähe zu den alltäglichen Erfahrungen der Lernenden als vorteilhaft und damit als günstige Methode zur Erfassung von vorunterrichtlichen Vorstellungen. Den Lernenden soll es dadurch gelingen, sich in die dargestellte alltagsnahe Situation hinein zu versetzen und auf die Aufgaben- bzw. Fragestellung entsprechend zu antworten. Es wurde in der Forschungsgruppe entschieden, innerhalb der Unterrichtsvignetten eine konkrete Unterrichtssituation darzustellen, um möglichst Situationen zu kreieren, die von allen Lernenden nachvollzogen werden können und dadurch zur Verständnissicherung der Lernenden beizutragen.

Die Ausgestaltung von Unterrichtsvignetten kann vielseitig gestaltet werden (Abb. 4). Neben der Darstellung durch unterschiedliche Medien (z. B. Text, Comic, Video) kann weiterführend die Ausgestaltung unterschiedlicher Antwortformate

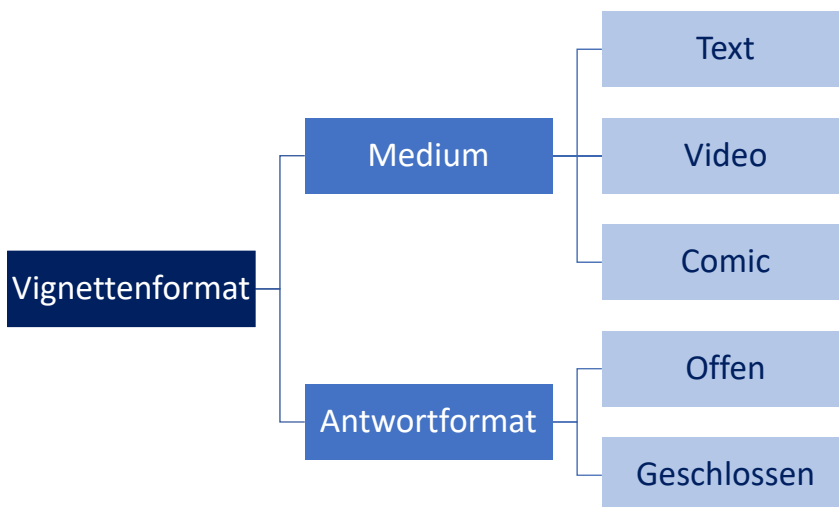


Abb 4: Differente Vignettenformate (Quelle: Straub, 2020).

differenziert werden. Die Bearbeitung kann einerseits mittels vorgegebenem Itemstamm durch ein geschlossenes Antwortformat (vgl. u. a. Tepner und Dollny; Goreth, 2017), andererseits ohne Antwortvorgaben im offenen Antwortformat (vgl. u. a. Brovelli et al., 2013; Straub, 2020) realisiert werden.

Das offene Format bietet im Wesentlichen den Vorteil, dass die Sichtweise der Proband:innen sowie deren Antwortmöglichkeiten im Vorfeld nicht eingeschränkt werden (vgl. Witner und Tepner, 2011, S. 117) und infolgedessen keinerlei Eingrenzung bei der Bearbeitung der Vignetten bestehen. Nachteilig ist insbesondere der zeitliche Aufwand der Auswertung. Bei der vorliegenden Untersuchung fiel die Entscheidung zugunsten verschiedener Textvignetten mit offenem Antwortformat aus, da die Sichtweise bzw. Vorstellungen der Schüler:innen vollumfänglich abgebildet werden sollen, ohne durch die Vorgabe von Antwortitems Einschränkungen zu erzeugen. Dabei wurden folgende Unterrichtsvignetten verwendet:

Vignette: „Wärmekonzept“ (Abb. 5)

Einführend soll ermittelt werden, was die Lernenden unter dem Begriff Wärme verstehen. Dazu werden sie gebeten, durch ihre Erklärungen die Lehrperson im Unterricht zu unterstützen.

<p>Situation: 1</p> <p>Die Lehrerin Frau Rück möchte den Wärmebegriff im Unterricht einführen. Allerdings muss sie selbst zunächst überlegen, was man unter Wärme genau versteht.</p> <p>Hilf Frau Rück, indem Du beschreibst, was man unter Wärme versteht!</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

Abb. 5: Vignette „Wärmekonzept“.

Vignette: Bautechnische Isolationsmaßnahmen (Abb. 6)

Sie befasst sich mit der Frage nach bautechnischen Maßnahmen zur Isolation von Gebäuden. Indem die Lernenden aufgefordert werden, ihnen bekannte bautechnische Maßnahmen zur Wärmedämmung zu benennen, lässt sich eruieren, über welche alltäglichen Vorwissenskonzepte sie verfügen. Diese Vignette basiert auf den zuvor erfragten Grundlagen zum Wärmekonzept. Im Zentrum steht der Aspekt, dass eine spezifische Raumtemperatur durch spezifische bautechnische

Situation: 2

Im Unterricht stellt Frau Rück folgende Frage an die Lernenden:

Frau Rück: „Welche bautechnischen Maßnahmen kann man ergreifen, um ein Haus im Winter warm und im Sommer kühl zu halten?“

Die Schüler diskutieren in Partnerarbeit über die Aufgabenstellung.

Laura: „Max, hast Du eine Idee, was wir darauf antworten könnten?“

Überlege dir eine Antwort, die Max auf die Frage geben könnte!

Abb. 6: Vignette „Bautechnische Isolationsmaßnahmen“.

Maßnahmen aufrechterhalten und damit der Prozess des Energietransports vermieden werden soll.

3.2 Sampling und Stichprobe

Die Vignetten wurden von insgesamt 319 Schüler:innen an sechs Schulen der Sekundarstufe I (Gemeinschafts-, Real- sowie Werkrealschulen) in Baden-Württemberg bearbeitet. Davon sind 181 Personen männlichen, 126 weiblichen Geschlechts; 12 Personen machten hierzu keine Angabe. Die Befragung fand in insgesamt 19 Klassen statt. Von den Schüler:innen befinden sich $n = 159$ in der achten und $n = 160$ in der neunten Klassenstufe. Die Lernenden sind im Mittel etwa 14 Jahre alt ($M = 14,39$ [$SD = 0,71$]).

Vor der Erhebung wurden die Vignetten den Schüler:innen von den jeweiligen Techniklehrpersonen vorgestellt. Die daran anschließende Erhebung wurde ebenfalls von den Lehrpersonen vor Ort durchgeführt und umfasste eine Bearbeitungsdauer von ca. 15 Minuten. Eine Nachbesprechung der Vignetten wurde individuell von den jeweiligen Techniklehrer:innen durchgeführt.

4 Auswertung

Die qualitative, inhaltsanalytische Auswertung erfolgt mittels induktiver Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring (2015), d. h. die Kategorien werden nicht vor der Sichtung des Materials erstellt, sondern direkt aus dem vorhandenen

Erhebungsmaterial (hier: schriftliche Schüler:innenantworten) abgeleitet, ohne vorherigen Bezug auf verwendete Theoriekonzepte. Mayring (vgl. 2015, S. 69) bezeichnet diese Art der Kategorienbildung als zusammenfassende Inhaltsanalyse mit dem Ziel der Eingrenzung der Textelemente, ohne den inhaltlichen Kern des Materials zu verfälschen. Durch dieses Vorgehen soll eine Übersichtlichkeit der Daten erzeugt werden, welche immer noch der Grundform des Erhebungsmaterials entspricht (vgl. ebd., S. 69–70). Zur Berechnung der Interrater-Reliabilität bei nominalskalierten Daten werden 10 %⁶ des Datenmaterials von einer zweiten, unabhängigen Person doppelkodiert. Im Rahmen der Arbeit wird das weitverbreitete, liberale Überschneidungsmaß des Holsti-Koeffizienten berechnet (vgl. u. a. Döring und Bortz, 2016, S. 566; Kolb, 2014, S. 339). Für die kodierten Daten kann von einem zufriedenstellenden Holsti-Koeffizienten von $r_H = 0,81$ berichtet werden.

5 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Befunde zu vorunterrichtlichen Vorstellungen innerhalb der einzelnen Vignetten systematisch dargestellt und vertiefend analysiert.

Vignette: „Wärmekonzept“

Hier konnten neun Antwortkategorien mit weiteren elf Unterkategorien nach inhaltsanalytischer Auswertung exploriert werden (Tab. 1). Davon wird eine Kategorie als „keine Angabe“ operationalisiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden hier nur die wichtigsten Unterkategorien referiert, die insgesamt mindestens acht Nennungen aufweisen. Mehrfachantworten waren aufgrund des offenen Vignettenformates möglich.

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl/Nennungen	
1 Erzeugt durch	Sonne	26	59
	Reibung	10	
	Feuer	12	
	Elektronen/elektr. Strom	11	
2 Alltagsbeispiel			56
3 Gegenteil Kälte			40

⁶ Lombard, Synder-Duch und Bracken (2002, S. 601) sprechen sich bspw. für eine Doppelkodierung von 10 % des gesamten Datenmaterials aus.

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl/Nennungen	
4	Energie	27	35
	Elektrische Energie	8	
5	Temperatur		30
6	Gefühl		23
7	Bewegungsmuster Moleküle		17
8	Quelle, die Hitze/Wärme abgibt		16
9	Keine Angabe		56

Tab. 1: Ergebnisse der Vignette „Wärmekonzept“.

Kategorie 1 „Erzeugt durch Sonne/Reibung/Feuer/Elektronen/elektr. Strom“:

Kategorie eins zeigt, dass die Schüler:innen das Konzept der Wärme erklären, indem sie Aussagen über deren Entstehung bzw. Erzeugung treffen [Pb⁷_106⁸: „Die Sonne liefert uns Wärme [...]“].

Kategorie 2 „Alltagsbeispiele“:

Die zweite Kategorie zeigt, dass ein Großteil der Lernenden lediglich ein spezifisches Alltagsbeispiel zum Wärmebegriff nennt [Pb_82: „Sich warm halten, damit man nicht erfriert.“; Pb_03: „Wärme ist wenn [...] und man schwer atmet.“; Pb_187: „[...] es ist warm bedeutet, mit Wärme kann man z. B. Essen aufwärmen oder der menschliche Körper hat auch Wärme.“].

Kategorie 3 „Gegenteil von Kälte“:

Kategorie drei zeigt, dass viele Erklärungen der Lernenden auf die Beschreibung des Wärmekonzeptes mittels eines Antonyms (Wärme als das Gegenteil von Kälte) entfallen.

Kategorie 4 „Energie“:

Kategorie vier visualisiert, dass einige der Lernenden Wärme im Sinne eines Energiekonzeptes erklären [Pb_95: „Wärme ist Energie.“]. Hierbei wird zusätzlich zwischen unterschiedlichen Energieformen differenziert (z. B. elektrische Energieform).

7 Pb = Proband:in.

8 Die Zahl entspricht der Nummerierung der Proband:innen.

Kategorie 5 Temperatur:

Die fünfte Kategorie zeigt, dass viele Schüler:innen Wärme auch dadurch erklären, dass sie das Maß der Temperatur anführen [Pb_110: „Unter Wärme versteht man warme Temperatur[en], also plus Temperatur[en.]“].

Kategorie 6 „Gefühl“:

Innerhalb der sechsten Kategorie wird ersichtlich, dass einige Lernende Wärme als gefühlsmäßige Größe bezeichnen [Pb_173: „Unter Wärme versteht man Nähe, sich wohlfühlen, Sommer.“].

Kategorie 7 „Bewegungsmuster Moleküle“:

Kategorie sieben umschreibt die Erklärung des Wärmebegriffs durch die Bewegungsmuster von Molekülen [Pb_103: „Je schneller sich die Teilchen in einem Körper bewegen, desto heißer ist er.“].

Kategorie 8 „Quelle die Hitze/Wärme abgibt“:

Kategorie acht zeigt die Erklärung des Wärmekonzepts als Quelle, die Hitze bzw. Wärme abgibt [Pb_02: „Unter Wärme versteht man eine Quelle, die Hitze abgibt.“].

Kategorie 9 „Keine Angabe“:

Innerhalb der neunten Kategorie ist auffällig, dass sehr viele Schüler:innen keine Angabe zu dieser Vignette machen. Warum eine derart hohe Anzahl an fehlenden Antworten besteht, kann retrospektiv nicht genauer erklärt werden.

Die inhaltsanalytische Auswertung legt den Schluss nahe, dass das Wärmekonzept für die Lernenden keineswegs trivial zu sein scheint. Die Ergebnisse decken sich in vielen Punkten mit den verbalisierten Schüler:innenvorstellungen aus Studien der Physikdidaktik. So bestehen differente vorunterrichtliche Vorstellungen darüber, was man unter dem Begriff Wärme versteht. Insbesondere das Wissen über unterschiedliche Möglichkeiten zur Wärmeerzeugung sowie die hohe Anzahl an Alltagsbeispielen machen deutlich, dass der Wärmebegriff durch die verschiedenen, im Alltag erfahrenen Situationen beschrieben werden kann. Das Wärmekonzept selbst vermögen die Lernenden jedoch meist nur ansatzweise genauer erklären zu können. Auch die insgesamt sehr hohe Anzahl an fehlenden Werten macht die Komplexität des Wärmekonzeptes deutlich.

Vignette: Bautechnische Isolationsmaßnahmen

Die zweite Vignette fragt nach bautechnischen Möglichkeiten, ein Gebäude im Winter warm und im Sommer kühl halten zu können. Sie untergliedert sich in

vier Haupt- und 29 Unterkategorien, wovon eine als „keine Angabe“ operationalisiert wird. Im Rahmen dieser Vignette werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nur solche Kategorien diskutiert, die mindestens sechs Nennungen aufweisen (Tab. 2). Mehrfachantworten waren aufgrund des offenen Vignettenformates möglich.

Nr.	Kategorie	Unterkategorie	Anzahl/Nennungen
1	Verwendung eines Heiz- oder Kühlsystems		143
2	Bautechnische Maßnahmen	Isolation/Dämmung	75
		Abdichtung	10
		Fenster im Haus einbauen	7
3	Alltagshandlung	Fenster/Türen auf/zu	24
		Rollladen auf/zu	22
4	Einsatz spezifischer Baustoffe	Styropor	6
5	Keine Angabe		80

Tab. 2: Ergebnisse Vignette „Bautechnische Isolationsmaßnahmen“.

Kategorie 1 „Verwendung eines Heiz- oder Kühlsystems“:

Kategorie eins umfasst die Verwendung von Heiz- und/oder Kühlsystemen [Pb_111: „Indem ich eine Fußbodenheizung besitze oder ich Feuer machen kann. Zum kalt machen würde ich mir eine Klimaanlage holen [...]“].

Kategorie 2 „Bautechnische Maßnahmen“:

Die zweite Kategorie beschreibt den Einsatz von spezifischen bautechnischen Maßnahmen, wie bspw. der Einbau einer Dämmung im Haus [Pb_03: „Man muss das Haus isolieren, damit bleibt es im Winter warm und im Sommer kalt.“].

Kategorie 3 „Alltagshandlungen“:

In der dritten Kategorien werden Alltagshandlungen, wie bspw. das Schließen bzw. Öffnen von Fenstern, Türen oder Rollläden beschrieben.

Kategorie 4 „Einsatz spezifischer Baustoffe“:

Kategorie vier umfasst den Einsatz von spezifischen Baustoffen [Pb_157: „Durch eine Art Polster in den Wänden. [...] ich glaube eine Art Styropor. Wärme kann im Sommer nicht eintreten und im Winter die Kälte nicht austreten.“].

Kategorie 5 „Keine Angabe“:

Eine relativ große Anzahl der Lernenden geben zu dieser Vignetten kein Antwort ab.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden Strategien zur Erwärmung bzw. Abkühlung von Räumen kennen, z. B. den Einbau eines Heiz- und Kühlsystems oder das Öffnen bzw. Schließen von Fenstern und Türen. Dies kann durch Erfahrungen aus dem alltäglichen Leben erklärt werden. Um den Energietransportprozess zu verhindern und so die Temperatur im Haus im Winter hoch bzw. im Sommer niedrig zu halten, werden bautechnische Isolationsmaßnahmen samt dem Einsatz spezifischer Baustoffe angeführt. Allerdings sind hier insgesamt vergleichsweise wenig Nennungen zu verzeichnen. Auffällig ist auch die sehr hohe Anzahl an fehlenden Angaben, was darauf zurückgeführt werden kann, dass sich die Aufgabenstellung bzw. das thematische Gebiet für die Lernenden als schwierig darstellte. Ein vergleichende Betrachtung der Ergebnisse der Vignetten 1 und 2 wurde im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet, könnte aber Ansatzpunkt einer Folgeuntersuchung sein.

6 Diskussion

Grundlegend bleibt festzuhalten, dass sich ein fachwissenschaftlich korrektes Wärmekonzept bei Schüler:innen im Technikunterricht als schwierig erweist. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse bereits publizierter Beiträge aus dem Bereich der Physikdidaktik (Fischler und Schecker, 2018, S. 139 ff.; Kap. 2.4). So ist das für die Bautechnik wichtige Prinzip der Wärmedämmung (und das damit verbundene Isolationsprinzip von spezifischen Werkstoffen) in den Vorstellungen der Schüler:innen meist nur teilweise vorhanden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Wärme und deren Transportwege über Systemgrenzen hinweg für Lernende im Alltag nur bedingt erfahrbar bzw. wahrnehmbar sind. Dies wird bspw. innerhalb der ersten Vignette deutlich, wo die Lernenden lediglich verschiedene Alltagsbeispiele oder mögliche Ursachen zur Entstehung von Wärme auführen, um das Wärmekonzept zu erklären. In Anbetracht der Antworten zur zweiten Vignette wird außerdem ersichtlich, dass die Lernenden hauptsächlich auf phänomenologischer Ebene beschreiben, wie die Temperatur innerhalb des Hauses gesteigert bzw. reduziert werden kann, z. B. durch den Einbau von Heiz- oder Kühlsystemen, durch bautechnische Maßnahmen oder Alltagshandlungen. Zu beiden Vignetten werden insbesondere exemplarische Antworten gegeben, die aus der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler:innen stammen.

Umso mehr kommt dem allgemeinbildend ausgerichteten Technikunterricht die Aufgabe zu, wissenschaftliche Hintergründe zu beleuchten, die in Teilen auch aus den Fachbereichen Physik und Chemie stammen. Durch die damit verbundene Beschäftigung mit theoretischen MINT-Konzepten wird die phänomenologische Ebene transzendiert und ein tieferes Verständnis der Thematik ermöglicht. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten gelegt werden. Hilfreich wäre es hier, auch mit Blick auf die zukünftige Curriculumentwicklung, wenn Termini fächerübergreifend identisch verwendet werden würden.

Wie bereits in Abschnitt 2.4 dargelegt, wird der Berücksichtigung vorunterrichtlicher Vorstellungen im Rahmen der Unterrichtsplanung eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da sie als wesentlicher Ausgangspunkt für weitere Wissenserwerbsprozesse anzusehen sind. Für Schüler:innen erweist es sich als äußerst schwierig, die curricular geforderten Inhalte zu erlernen, wenn ihre außerschulische Vorstellungen nicht mit der fachwissenschaftlichen Sichtweise übereinstimmen. Mögliche Ansatzpunkte im Umgang mit vorhandenen Schüler:innenvorstellungen bieten die didaktischen Ansätze des Conceptual Change, der didaktischen Rekonstruktion und der Phänomenographie (vgl. Abschnitt 2.4). Sie zielen auf das Umstrukturieren kognitiver Strukturen der Lernenden ab. Flankierend kann auf die innerhalb der Chemiedidaktik verortete LEHR-Landkarte in Anlehnung an Feige et al (vgl. 2017, S. 3) verwiesen, die eine konkrete Anleitung für den Umgang mit alternativen Schüler:innenvorstellungen erläutert. Dieses Konzept lässt sich auch innerhalb der allgemeinbildenden Technikdidaktik implementieren und bietet daher einen wichtigen Ansatzpunkt zur Diagnose von und den Umgang mit Schüler:innenvorstellungen.

Für eine Weiterbeschäftigung mit dem in den Vignetten thematisierten Wärme-konzept nebst werkstoffbasierten Dämmmaßnahmen in der Unterrichtspraxis des Fachs Technik böte sich der Einsatz einer Wärmebildkamera an. Bei der Auswertung damit erstellter Gebäudeaufnahmen könnten die Lernenden anhand der Farbkonstellationen ermitteln, an welchen Stellen Energietransport stattfindet und wo dieser verhindert bzw. verringert wird. Weiterführend ließe sich untersuchen, welche Werkstoffe jeweils verbaut wurden, um abschließen klären zu können, wie ausgeprägt die materialspezifische Eignung zur Wärmedämmung ist.

Für den vorliegenden Forschungsbeitrag aus technikdidaktischer Perspektive wurde bewusst ein inhaltsanalytischer Ansatz gewählt. Explorativ konnten so Einsichten in Vorstellungen gewonnen werden, die sich die Schüler:innen im Vorfeld des Unterrichtsgeschehens zu Eigen gemacht haben und die sich aus

fachwissenschaftlicher Sicht als ergänzungs- bzw. korrekturbedürftig erwiesen. Allerdings bedarf es vertiefender Untersuchungen, um eine breitere Datenbasis zu erreichen und auch vorunterrichtliche Vorstellungen zu anderen Themenbereichen sicht- und für Unterrichtsplanungen nutzbar zu machen.

Abschließend soll auf die Grenzen der gewählten Erhebungsmethode eingegangen werden. Hier muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern die in den Vignetten dargestellten Szenarien die reale Situation der Lernenden widerspiegeln bzw. abbilden können. In Anbetracht des eher geringen Aufforderungscharakters der eingesetzten Vignetten wäre in Folgeuntersuchungen zu überprüfen, ob sich alltagsnähere Vignetten eher eignen, Schüler:innenvorstellungen zu ermitteln. Auch wäre zu überlegen, das Untersuchungssetting zu diversifizieren bspw. in Form einer Interviewstudie zu realisieren.

Literatur

- Atria, M.; Strohmeier, D. und Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld ‚Gewalt in der Schule‘. In: U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (Rowohlt's Enzyklopädie). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 233–249
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Balkowski, M. (2014). Wärmedämmstoffe. In: R. Sweekhorst (Hrsg.), *RWE Bau-Handbuch* (15. Aufl.). Frankfurt am Main: SDS
- Brovelli, D.; Bölsterli, K.; Rehm, M. und Wilhelm, M. (2013). Erfassen professioneller Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Ein Vignettest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 41 (4), S. 306–329.
- Döring, N. und Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer
- Duit, R. (2008). Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. In: *geographie heute*, 29 (265), S. 2–6
- Duit, R. (2000): Konzeptwechsel und Lernen in den Naturwissenschaften in einem mehrperspektivischen Ansatz. In: R. Duit und C. von Rhöneck (2000): *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Kiel: IPN, S. 77–103

- Duit, R. (1986). Wärmeverstellungen. In: *Naturwissenschaften im Unterricht-Physik/Chemie*, NiU, 34 (13), S. 195–198
- Duit, R. und Kesidou, D. (1988). Students Understanding of Basic Ideas. *Research in Science Education*. Dordrecht: Springer, S. 186–195
- Eicke-Henning, W. (2011). Kleine Geschichte der Dämmstoffe „Erster Teil“. In: *wksb – Zeitschrift für Wärmeschutz, Kälteschutz, Schallschutz, Brandschutz*, 65 (1), S. 6–34
- Eid, M. und Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion (Bachelorstudium Psychologie)*. Göttingen: Hogrefe
- Feige, E.-M.; Rutsch, J.; Dörfler, T. und Rehm, M. (2017). Von der Alltagsvorstellung zum fachwissenschaftlichen Konzept. Schülervorstellungen diagnostizieren und weiterentwickeln. In: *Unterricht Chemie* (159), S. 2–8
- Fischler, H. und Schecker, H. (2018). Schülervorstellungen zu Teilchen und Wärme. In: H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf und R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellung und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Berlin: Springer, S. 139–162
- Goreth, S. (2017). Erfassung und Modellierung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte im technikbezogenen Unterricht. In: B. Geißel und T. Gschwendtner: *Beiträge zu Technikdidaktik*, Band 4. Berlin: Logos.
- Gropengießer, H. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: D. Krüger, I. Prachmann und H. Schecker (Hrsg.), *Theorien der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 49–67
- Gropengießer, H. und Kattmann, U. (2009). Didaktische Rekonstruktion – Schritte auf dem Weg zu gutem Unterricht. In: B. Moschner, R. Hinz und V. Wendt (Hrsg.), *Unterrichten professionalisieren: Schulentwicklung in der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 159–164
- Halar, A. (2019). *Kulturelle Ausprägungen von vorunterrichtlichen Schülervorstellungen zu Wärme, Temperatur und Energie – Eine explorative Studie in Mosambik*. Ludwigsburg
- Harrison, G.A.; Grayson, J.D. und Treagust, F.D. (1999). Investigating a Grade 11 Student's Evolving Conceptions of Heat and Temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (1), S. 55–87
- Herwig, H.; Moschallski, A. (2014). *Wärmeübertragung Physikalische Grundlagen – Illustrierende Beispiele*. Wiesbaden: Springer
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley
- Jung, W. (1986). Alltagsvorstellungen und das Lernen von Physik und Chemie. In: *Naturwissenschaften im Unterricht Physik/Chemie* 34 (13), S. 2–6
- Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengießer, H. und Komorek, M. (1997). *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidak-*

- tische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3 (3), S. 3–18
- Kolb, S. (2004). Verlässlichkeit von Inhaltsanalysedaten. Reliabilitätstest, Errechnen und Interpretieren von Reliabilitätskoeffizienten für mehr als zwei Codierer. Medien & Kommunikationswissenschaft, 52 (3), S. 335–354
- Lombard, M.; Snyder-Duch, J. und Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. Human Communication Research, 28 (4), S. 587–604
- Mammes, I.; Adenstedt, V. und Gooß, A. (2020). Das Technikverständnis von Grundschulkindern. In B. Geißel und T. Gschwendtner (Hrsg.), Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten der Technikdidaktik (Beiträge zur Technikdidaktik, Bd. 6). Berlin: Logos, S. 39–65
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Meltzer, D. E. (2004). Investigation of students' reasoning regarding heat, work, and the first law of thermodynamics in an introductory calculus-based general physics course. American Journal of Physics, 72 (11), S. 1432–1446
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). Bildungsplan 2016. Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe 1 Technik-Wahlpflichtfach. Stuttgart
- Müller, R.; Wodzinski, R. und Hopf, M. (2011). Schülervorstellungen in der Physik. Festschrift für Hartmut Wiesner. 3. Aufl. Hallbergmoos: Aulis
- Murmann, L. (2009). Phänomenographie und Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel und S. Hellekamps (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS, S. 187–199
- Nepper, H.H. und Gschwendtner, T. (2020a). Schüler- und Lehrervorstellungen zu ausgewählten technischen Grundlagen der Mechanik und Energieversorgung. Journal of Technical Education (JOTED), 8 (1), S. 76–98
- Nepper, H.H. und Gschwendtner, T. (2020b). „Vom Treten der Pedale zur Bewegung der Räder“ – Pilotstudie zur Identifizierung von Schüler- und Lehrervorstellungen zum Aufbau und zur Funktionsweise eines Fahrradgetriebes. In: B. Geißel und T. Gschwendtner (Hrsg.), Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten der Technikdidaktik (Beiträge zur Technikdidaktik, Bd. 6). Berlin: Logos, S. 91–107
- Paik, S. H.; Cho, B. K. und Go, Y. M. (2007). Korean 4 to 11- Year- Old Student Conceptions of Heat and Temperature. Journal of Research in Science Teaching, 44 (2), S. 284–302
- Polifke, W. und Kopitz, J. (2009). Wärmeübertragung: Grundlagen, analytische und numerische Methoden. Pearson
- Pottgieser, U. (2009). Prinzipien der Baukonstruktion. Paderborn: UTB

- Posner, G. J.; Strike, K. A.; Hewson, P. W. und Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), S. 211–227
- Rehm, M. und Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: D. Krüger, I. Parchmann und H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 213–225
- Reusser, K. und Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 642–661
- Schäffler, H.; Bruy, E. und Schelling, G. (2005). *Baustoffkunde. Aufbau und Technologie, Arten und Eigenschaften, Anwendung und Verarbeitung der Baustoffe*. Würzburg: Vogel
- Schlagenhauf, W. und Wiesmüller, C. (2018). *Anliegen und Grundzüge Allgemeiner Technischer Bildung. Grundsatzpapier Nr. 1*. Berlin: DGTB
- Straub, F. (2020). Erfassung fachdidaktischer Kompetenzfacetten angehender Lehrpersonen technikbezogenen Unterrichts. Empirische Untersuchungen zur Erweiterung und längsschnittlichen Erprobung des Vignettentestinstrumentes PCK-T. Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss.
- Tepner, O. und Dollny, S. (2014). Entwicklung eines Testverfahrens zur Analyse fachdidaktischen Wissens. In: D. Krüger, I. Parchmann und H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 311–323
- VDI (2007). *Bildungsstandards Technik für den mittleren Bildungsabschluss*. Düsseldorf: VDI
- White, R. und Gunstone, R. F. (2008). The conceptual change approach and the teaching of science. In: S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, S. 619–628
- Witner, S. und Tepner, O. (2011). Entwicklung geschlossener Testaufgaben zur Erhebung des fachdidaktischen Wissens von Chemielehrkräften. *Chimica et ceterae artes rerum naturae didacticae*, 37 (104), S. 113–137
- Wiser, M. und Kipman, D. (1988). *The Differentiation of Heat and Temperature: An Evaluation of the Effect of Microcomputer Models on Students' Misconceptions*, Tech. Rep. No. TR88-20, Harvard Graduate School of Education, Educational Technology Center, Cambridge, Massachusetts
- Wiesner, H.; Schecker, H. und Hopf, M. (2013): *Physikdidaktik kompakt*. Hallbergmoos: Aulis

Autor:innen

Dr. Friederike Wolf. Lehrerin an einer Realschule und Lehrbeauftragte in der Abteilung: Technik an der Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
friederike_wolf@outlook.de

Dr. Hannes Helmut Nepper. Seit 2019 Akademischer Mitarbeiter für Technik und ihre Didaktik an der Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, seit 2020 Stv. Abteilungsleiter. Forschungsschwerpunkte: Förderung von Fehlersuchstrategien im technikbezogenen Unterricht, kumulatives Technikhernen unter besonderer Berücksichtigung physikalischer Grundlagen, Schüler- & Lehrervorstellungen im technikbezogenen Unterricht
hannes.nepper@ph-gmuend.de

Korrespondenzadresse:

Dr. Hannes Helmut Nepper

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Abteilung Technik

Oberbettringer Str. 200

D-73525 Schwäbisch Gmünd

Die Implementierung von Reanimationsunterricht

Eine Befragung von Biologielehrkräften zu Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen¹

Zusammenfassung. Die flächendeckende Implementierung von Reanimationsunterricht ist in Schulen vieler westlicher Länder, mit und ohne Gesetzesverpflichtung, uneinheitlich geblieben. Das Ziel dieses Beitrages ist die Erfassung eines Ist-Zustandes der Erfahrungen, Überzeugungen und Faktoren für das Gelingen einer zukünftigen Einführung von Reanimationsunterricht durch Biologielehrkräfte. Dazu wurde ein Fragebogen an weiterführende Schulen (N=1557 Biologielehrkräfte) im Regierungsbezirk Detmold (Nordrhein-Westfalen) versandt, der für das Thema „Implementierung von Reanimationsunterricht“ entwickelte Skalen zu Einflussvariablen (Überzeugungen, organisatorische Faktoren) enthielt. Statistische Analysen der Skalen wurden deskriptiv, unter Vergleich mit Hintergrundvariablen durch U-Tests vorgenommen. Bei einem Rücklauf von n=145 (9,31%) zeigten die Ergebnisse unter anderem, dass Erfahrung und Bewusstsein bezüglich des Themas Reanimationsunterricht trotz Empfehlung der Kultusministerkonferenz gering waren. Neben sehr hoher Akzeptanz der Notwendigkeit des Vorhabens, bestanden allerdings erkennbare Überforderungsbedenken. Förderoptionen wurden am ehesten bei Professionalisierungsmaßnahmen als zielführend bewertet. Mögliche Implikationen für die zukünftige Umsetzung im schulischen Kontext werden im Beitrag diskutiert.

Schlüsselwörter. Reanimation; CPR, Implementierung, Schulentwicklung, Biologie

¹ Das Projekt, in dessen Rahmen diese Studie entstanden ist, wurde finanziell gefördert durch die Ortskrankenkasse (AOK) Nordwest. Die Autoren versichern, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Implementing Cardiopulmonary Resuscitation Education

A survey of biology teachers on influencing factors and conditions

Abstract. A comprehensive implementation of cardiopulmonary resuscitation (CPR) lessons turns out to be challenging in schools of western civilisation. The aim is to examine the status quo of experiences, beliefs and factors for a successful introduction of lay resuscitation lessons through biology teachers. A questionnaire was sent to secondary schools (n=1557 biology teachers) in the administrative district of Detmold (North Rhine-Westphalia) which included scales for the assessment of influencing variables (beliefs, organisational issues) regarding the “implementation of lay resuscitation”. Statistical analyses were performed by descriptive measures, and if compared to background variables U-tests were calculated. Considering a total of 145 (9.31%) questionnaires sent back, the results indicated a low level of experience with and awareness of the topic despite a recommendation of the German Conference of the Ministers of Education. Teachers stated a high level of acceptance for the necessity of the project. However, mediocre concerns were expressed about being overwhelmed by the new task. Support was most likely considered to be useful in offering professionalisation. Implications for the future implementation in secondary (biology) education are discussed in the article.

Keywords. Resuscitation, CPR, implementation, school development, biology

1 Einführung

In Fragen der Ersten Hilfe fühlen sich viele Menschen unsicher (vgl. GfK Marktforschung Nürnberg 2017); gleichwohl kann sich die Bereitschaft zum Handeln als überlebenswichtig erweisen. Bei Maßnahmen zur Wiederbelebung ist die Unsicherheit besonders hoch (vgl. Forsa 2018), obwohl ein Eingreifen von Ersthelfenden die Überlebenschancen nach einem Herzstillstand um das Zwei- bis Vierfache erhöht (vgl. Wissenberg et al. 2013). Vor diesem Hintergrund wird in der öffentlichen Debatte Schulen eine Schlüsselrolle zugeschrieben: Ergänzend zur bereits verpflichtenden Rekrutierung von Ersthelfenden aus dem Kollegium² wird von medizinischen Fachgesellschaften zunehmend die frühzeitige Unterweisung von Schüler/innen in Reanimationsmaßnahmen durch entsprechend geschulte

2 Siehe z. B. § 24, 26 Abs. 1 DGUV-V 1; § 59 Abs. 8 SchulG Nordrhein-Westfalen oder § 5 Abs. 4 AufsVO Hessen. Vgl. auch das Urteil des Bundesgerichtshofes vom 4.5.2019 – III ZR 35/18 (Pressemitteilung Nr. 42/2019).

Lehrkräfte gefordert (vgl. Böttiger, Semeraro & Wingen, 2017). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Binnenstrukturen und personelle Ressourcen Hürden für eine weitreichende Implementierung in den schulischen Praxisalltag bilden und einer nachhaltigen Verankerung entgegenstehen (vgl. u. a. Schroeder et al. 2017; Dumcke et al. 2019). Wohl auch deshalb gibt es deutschlandweit bisher noch keine einheitlichen, verpflichtenden Regelungen (vgl. Schroeder et al., 2017).

Bei der Umsetzung von extern angestrebten Veränderungen wie dem Reanimationsunterricht können Schulen im Gegensatz zu Wirtschaftsunternehmen als selbstreferentielles System betrachtet werden (vgl. Holtappels 2013): Sie sind öffentliche Einrichtungen, deren Organisation in sich überwiegend operational geschlossen ist. Der Unterricht der Lehrkräfte ist im Sinne eines „Autonomie-Paritätsmusters“ (Altrichter & Eder 2004) individuell, autonom und entkoppelt von bürokratischen Vorgaben. Es herrscht eine hohe Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte. Die dezentrale Überprüfung der Umsetzung neuer Vorgaben ist kaum realisierbar, sodass an Schulen systemisch ein geringer Innovationsdruck vorliegen kann, der häufig mit individuellen Interessen oder Widerständen verbunden ist (vgl. Holtappels 2013; Schumacher 2008). Diese Umstände stellen potenzielle Gründe für klassische „Implementations-Lücken“ an Schulen dar. Inwiefern persönliche Faktoren (persönliche Überzeugungen, Erwartungen und Werte) sowie organisatorisch-strategische Variablen (Führung, Weiterbildung, Beratung, u. a.) für die Implementierung von Reanimationsunterricht durch Biologiefachlehrkräfte von Relevanz sind, untersucht der vorliegende Beitrag.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Schulische Innovationsprozesse

Innovationen an Schulen werden nach Altrichter und Wiesinger (vgl. 2004, S. 220) als soziale Aktivität aufgefasst, welche die Praktiken, das Wissen, zugrunde liegende Einstellungen, materielle Aspekte und organisationale Strukturen verändert. Ihre Umsetzung wird als Implementierung in die „Standardpraktik“ an einem sozialen Ort, wie Schulen, bezeichnet (vgl. ebd.). Für die Einführung eines bis dato nicht standardmäßig praktizierten Unterrichts zum Thema „Herzstillstand und Reanimation“ kann die Schulentwicklungsforschung grundlegende Hinweise liefern. Sie hat aufgezeigt, dass Innovationsprozesse multifaktoriell beeinflusste, zeitaufwändige und in mehreren Phasen ablaufende Vorgänge sind (vgl. Fullan 1994; Goldenbaum 2012; Holtappels 2013). Und dass effektiver Wandel nur dann erfolgen kann, wenn Identifikation und Qualifikation der Beteiligten ebenfalls mit angebahnt werden (vgl. Holtappels, 2014b, S. 14) und eine stetige

Auseinandersetzung durch intra- und interpersonale Einschätzungen der Neuerung erfolgt (vgl. Hameyer 2005).

Innovationsprozesse können anhand der drei *Strategien des Wandels* (vgl. Chin & Benne, zit. nach: Dalin, 1986, S. 24) beschrieben werden: (1) Machtstrategien, (2) rational-empirische und (3) normativ-reedukative Strategien. Machtstrategien sind dazu geeignet, äußere Strukturen und Bedingungen zu ändern. Rational-empirische Vorgehensweisen hingegen versuchen durch Kommunikation und Argumentation von einer Neuerung zu überzeugen. Da unvereinbare Werte und pädagogische Ansichten so oft nicht aufgelöst werden, kann diese Strategie zu Widerständen führen (vgl. „Konfliktparadigma“, Dalin 1986). Normativ-reedukative Strategien berücksichtigen daher die Bedürfnisse der Akteure (Werte, Ziele, subjektive Notwendigkeit, Selbstwirksamkeit, Überforderungsängste, u. a.), um Haltungen zu ändern und Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

Umsetzung innovativer Veränderungsprozesse in Schulen

Verschiedene Theorien zur Innovationsumsetzung greifen diese Strategien des Wandels auf. Die Theorie der Innovationsdiffusion etwa (vgl. Rogers 2003, S. 170–177) inkorporiert eine normativ-reedukative Strategie. Sie setzt bei den persönlichen Denk- und Verhaltensmustern der einzelnen Personen im System Schule an. Rogers beschreibt, dass zunächst wenige Personen eine Veränderung akzeptieren und übernehmen („early adopters“), sodass eine Breitenmobilisierung, die durch eine anwenderorientierte Strategie gefördert werden kann, erst später erfolgt. Eine nicht überzeugte Minderheit („laggards“), die sich der Innovation widersetzt, verbleibt schließlich (vgl. Rogers 2003, S. 180–187). Für den Beginn der Innovationsumsetzung sind vier Eigenschaften von besonderer Bedeutung:

- (1) Anerkennung des Vorteils der Änderung – auch in Bezug auf den schon vorhandenen Innovationsdruck
- (2) Kompatibilität mit Zielen und Werten sowie Klarheit von neuen Anforderungen
- (3) Angemessene Komplexität der Veränderung, z. B. schrittweise Umsetzungsmöglichkeiten
- (4) Überprüfbarkeit/Sichtbarkeit (Qualität) der Innovation, z. B. positives Feedback

Das Ganze im Blick: systemische Modellierung

In forschungshistorischer Perspektive hat der Umgang mit Innovationsprozessen eine Veränderung durchlaufen: Inzwischen ist bekannt, dass in einem System

wie der Schule viele Facetten zu berücksichtigen sind und vordefinierte Pläne nicht eins zu eins übernommen werden. Aufgrund der Komplexität schulischen Handelns haben sich zuletzt Mischformen von Strategien und theoretischen Schwerpunkten etabliert, die individuelle und organisatorische Aspekte vielfältig verknüpfen (vgl. Goldenbaum 2012; Holtappels 2014b; Schaumburg, Prasse & Blömeke 2009) – man spricht deshalb von einer systemischen Strategie. Holtappels (2013) heuristisches Modell der Gelingensbedingungen für Innovationsprozesse an Schulen führt die bisher dargestellten Faktoren aus der innovationstheoretischen Forschung im Sinne einer als effektiv beschriebenen normativ-reedukativen Umsetzung zusammen. Es basiert auf empirischen Daten aus Modellversuchen im Bereich der Schulentwicklung und Qualitätssicherung (vgl. Holtappels 2014a). Auf Holtappels „Architektur der Schule als lernende Organisation“, welche auch die Diffusion einer Neuerung auf Basis der intra-individuellen Bedürfnisse der Akteure durch seine drei Dimensionen berücksichtigt, wird in dieser Arbeit zurückgegriffen (vgl. Abb. 1). In Anlehnung an das Original (vgl. Holtappels 2007)³ besteht die Grundstruktur des hier genutzten Modells aus einem Dreieck („Trias“), das folgende Dimensionen abbildet (vgl. Holtappels 2013):

- (1) *Visionen für Neuerungen*: Leitgedanken drücken sich in *Visionen* aus, welche die konsensuellen Ziele und Grundorientierungen eines Kollegiums abbilden: Dazu gehören Akzeptanz (Notwendigkeit, Nützlichkeit) und individuelle Überzeugungen (Lehrer/innenselbstwirksamkeit, themenbezogene Selbstwirksamkeit, Innovationsbereitschaft, u. a.) als Voraussetzungen für Wandel.
- (2) *Innovationsinfrastruktur* muss durch Arbeitsorganisationsprozesse geschaffen werden, sowohl intern, durch Schulleitungshandeln oder die Teilhabe und Steuerung von Lehrkräften, als auch durch finanzielle, fachliche und materielle externe Unterstützungsstrukturen.
- (3) *Innovationsstrategien* umfassen Methoden und Werkzeuge der Schule zur Selbstreflexion und -organisation, die sich als *Strategien* zur Entwicklung eignen: Darunter fallen die Analyse, Diagnose und Fortbildung zu Themen oder Methoden sowie die Konzept- und Unterrichtsentwicklung nebst deren Evaluation.

3 Holtappels Modell hat seinen Ursprung in der Entwicklung von Organisationen und Unternehmen und geht zurück auf die „fünf Disziplinen“ von Senge (1990, zit. n. Holtappels 2007, S. 16 f.), die sich zusammenfassen lassen zu drei Dimensionen: Leitgedanken, Infrastruktur und Werkzeuge. Diese Dimensionen fokussieren sich auf das Schaffen gemeinsamer Lerngelegenheiten der Organisationsmitglieder. Übertragen auf die Organisationsentwicklung in Schulen werden u. a. gemeinsame Zielerklärungen, Bestandsaufnahmen und die Konzeption von Plänen als bedeutend genannt (ebd.).

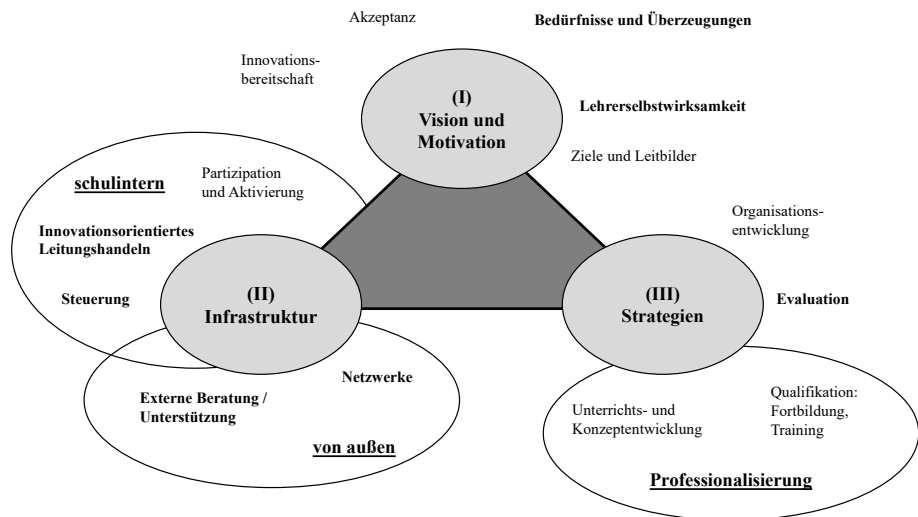


Abb. 1: Visualisierung relevanter Faktoren für Implementierungsprozesse an Schulen, angelehnt an die „Architektur der Schule als lernende Organisation“ mit ihren drei Dimensionen (graue Ellipsen) und den jeweiligen Gelingensbedingungen für Innovationen nach Holtappels (vgl. 2013, S. 57). In den Skalen des Fragebogens zu dieser Studie wurden Faktoren zusammengefasst (weiße Ellipsen).

2.2 Reanimationsbegriff und Legitimation schulischer Initiativen

„Reanimation“ bezeichnet die Basismaßnahmen nach einem Herz-Kreislauf-Stillstand zur Aufrechterhaltung eines minimalen Blutflusses, um eine schnelle Wiederherstellung der Sauerstoffversorgung zur Vermeidung zerebraler, Hypoxie-bedingter Schädigungen zu bewirken (vgl. Ziegenfuß 2017). Basismaßnahmen sollten bereits in den ersten Minuten durch medizinische Laien begonnen werden, ggf. also auch Schüler/innen sowie Lehrkräfte. Die Einführung von Unterrichtsanteilen zum Komplex Herzstillstand und Wiederbelebung in Schulen basiert auf der Empfehlung des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz von 2014, dem Thema ab Jahrgang sieben jährlich zwei Unterrichtsstunden zu widmen und Lehrkräfte entsprechend fortzubilden.⁴ Die Form der Umsetzung wurde dabei nicht spezifiziert und ist deshalb regional unterschiedlich (vgl. Schroeder et al. 2017). Erklärtes Ziel ist es aber, die Laienreanimationsquoten deutschlandweit durch eine frühzeitige Ausbildung zu steigern und so höhere

4 Beschlossen in der 395. Sitzung vom 06.06.2014.

Überlebensquoten als 42 % (vgl. Wnent et al., 2018) zu erreichen, wie es etwa der Erfolg anderer europäischer Länder demonstriert⁵.

Empirische Erkenntnisse zur Einführung und Umsetzung des Reanimationsunterrichts (vgl. Überblick von Dumcke et al. 2019) konnten bestätigen, dass die notwendige Körperkraft zur Ausübung einer suffizienten Reanimation bei Jugendlichen ab einem gewissen Alter in ähnlichem Maße wie bei Erwachsenen gegeben ist (vgl. Bohn et al. 2012, Jones et al. 2007). Die Spanne des als adäquat betrachteten Mindestalters reicht hierbei von 10 Jahren (vgl. Bohn et al. 2012) bis zu 13 Jahren (vgl. Jones et al. 2007).

Trotz des nachgewiesenen Lerneffektes und der Verbesserung der Wiederbelebungsleistung entsprechend der Qualitätsparameter (vgl. Perkins et al. 2015) offenbaren verschiedene Studien individuelle und organisatorische Hindernisse bei der schulischen Umsetzung. Obwohl Lehrkräfte oder geschulte ‚peers‘ als Instruktoren mit ähnlichem Lernergebnis wie medizinisches Personal eingesetzt werden können (vgl. Beck et al. 2015; Lukas et al. 2016), ist das subjektiv notwendige Kompetenzzempfinden und damit die Bereitschaft der befragten Lehrkräfte, bei der Reanimationsschulung eine Ausbildungsfunktion zu übernehmen, gering ausgeprägt (vgl. Malta Hansen et al. 2017; Nord 2017). Nach einer dänischen Interviewstudie resultiert niedriges Kompetenzzempfinden aus einer Überschätzung der medizinischen Anforderungen an den Unterricht (vgl. Zinckernagel et al. 2016, S. 6). Diese Einstellung entsteht durch die Unsicherheit, Wiederbelebungsmaßnahmen selbst routiniert durchzuführen (ebd.). Ähnliche Daten liefern Mpotos und Kolleg/innen (2013): Über 50 % der Befragten führen ihr fehlendes Engagement auf mangelndes Wissen zurück. Entsprechend hatte eine vorherige Erste-Hilfe-Fortbildung einen positiven Effekt auf das Kompetenzzempfinden und die Unterrichtsbereitschaft (vgl. Mpotos et al. 2013). Übereinstimmend wird in den vorliegenden retrospektiven Studien berichtet, dass ein fehlendes Angebot von Lehrerfortbildungen oder -coachings ein bedeutsamer negativer Prädiktor für die Umsetzung ist (vgl. Bakke, Bakke & Schwebs 2017; Reder & Quan 2003). Die bisherige Evidenz für erfolgreiche Lehrkräftefortbildungen zu den Themen Erste Hilfe und Wiederbelebungsmaßnahmen ist gering. Ein Trial von Iserbyt, Theys, Ward und Charlier (2017) konnte jedoch zeigen, dass sich als Fortbildungsinhalt neben praktischen Übungen (z. B. Durchführung einer Herzdruckmassage) der konkret praktizierte Wechsel der teilnehmenden Lehrkräfte von der Lerner-

5 Neben der Einführung im Schulunterricht wurde in Dänemark ein Wiederbelebungsstraining zum Führerscheinerwerb verpflichtend; es wurden 150.000 Selbstlernkits verteilt (2005–2010) und eine Telefonreanimation während des Notrufes etabliert. Zudem wurden vermehrt automatisierte Defibrillatoren installiert (Wissenberg et al. 2013, S. 1378).

in die Ausbilderrolle positiv auswirkt, weil damit Perspektivwechsel, Feedback, Phasierung, u. a. einhergehen.

Jenseits fehlender Weiterbildungsangebote erweisen sich im Schulsystem mangelnde zeitliche Kapazitäten und zu geringe finanzielle Ressourcen als Hemmnisse (vgl. u. a. Bakke, Bakke & Schwebs 2017; Malta Hansen et al. 2017; Salciccioli et al. 2017). Diese Faktoren führen beispielsweise dazu, dass das Thema Herzstillstand an Schulen ohne Verpflichtung zum allgemeinen Reanimationsunterricht nur als optionales Angebot für kleine ‚special interest‘-Gruppen behandelt wird, wie zwei englische Studien aus Calderdale bzw. London ergaben (vgl. Lockey, Barton & Yoxall 2016; Salciccioli et al. 2017). Auch nach der Einführung einer Verpflichtung berichten einige Studien vom Weiterbestehen der genannten Barrieren (vgl. Dumcke et al. 2019). Eine mögliche Ursache zeigte eine belgische Befragung: Von 4273 Lehrkräften kannten *trotz* einer gesetzlichen Verpflichtung nur 36 % die curriculare Vorgabe für Reanimationsunterricht (vgl. Mpotos et al. 2013), was auf eine defizitäre Kommunikation hindeutet. Malta Hansen et al. (2017) haben in ihrer Studie acht Jahre nach der verpflichtenden Einführung in Dänemark positive Prädiktoren für eine Umsetzung herausgearbeitet: Insbesondere die Kenntnis positiver Beispiele anderer Schulen bei der Umsetzung, gute und leicht zugängliche Materialien, die Ernennung eines Koordinators an der Schule und die Befürwortung einer gesetzlichen Verpflichtung scheinen die Bereitschaft von Lehrkräften (n=665) zu fördern.

3 Forschungsinteresse und Hypothesen

Der systemischen Theorie für eine Innovationsumsetzung im Sinne einer normativ-reduktiven Strategie folgend soll die vorliegende prospektive empirische Befragung Defizite und Potenziale im Vorfeld einer Einführung von regulärem Reanimationsunterricht an NRW-Schulen aus der Perspektive von Biologielehrkräften in Ostwestfalen-Lippe (Regierungsbezirk Detmold, Nordrhein-Westfalen) analysieren.⁶ Hintergrund für diese Auswahl ist das Ziel, die persönlichen Einstellungen von Lehrkräften eines Fachs zu ermitteln, das neben dem Sportunterricht in besonderer Weise als geeignetes Medium für die Unterstützung des Lernprozesses betrachtet werden kann: Biologielehrkräfte verfügen über eine grundlegende Kenntnis des menschlichen Herz-Kreislaufsystems, Erfahrung bei sensib-

6 Seit Herbst 2017 gibt es einige Schulen in Nordrhein-Westfalen, die am freiwilligen Modellprojekt „Laienreanimation an Schulen in NRW“ teilnehmen; eine Ausweitung als Regelangebot ist geplant (vgl. Felzen et al. 2020).

len Gesundheitsthemen, und sie können den Fachlehrplan auf eine Integration der neuen Inhalte hin bewerten.

Daher soll dieser Beitrag beschreiben, wie sich Denkmuster und Bedürfnisse der betroffenen Biologielehrkräfte in Bezug auf die konkrete Innovation „Reanimationsunterricht“ in einer Frühphase vor bzw. zu Beginn einer Modell-Umsetzung in Nordrhein-Westfalen darstellen. Dabei werden die drei Dimensionen von Holtappels Modell verwendet, welche sowohl als persönliche Einstellungen und Beliefs wie auch organisatorische Belange der Befragten operationalisiert sind (vgl. Tab. 1). Die bisherige Evidenz weist darauf hin, dass geringes Bewusstsein eine übergeordnete Rolle einnimmt; weiterhin sind fehlendes oder falsches Kompetenzerfinden als Ursachen bereits belegt worden (Dimension I; vgl. z. B. Mpotos et al. 2013; Zinckernagel et al. 2016; Dumcke et al. 2019). Diese Faktoren werden statistisch (H 1, H 2) zusammen mit organisatorischen Faktoren (Dimensionen II und III) als weitere Einflussmerkmale analysiert (vgl. ebd.; H 3).

Die Fragestellung „Welche spezifischen Einstellungen haben Biologielehrkräfte zum Reanimationsunterricht?“ wird drei Annahmen folgend untersucht:

- H1 Biologielehrkräfte sind sich in geringem Ausmaß bewusst, dass Reanimation als Schulthema umgesetzt werden soll.
- H2 Biologielehrkräfte berichten eine geringe subjektive Sicherheit (Kompetenz, Wirksamkeit, Überforderung).
- H3 Finanzielle und qualifizierende Maßnahmen stellen für Biologielehrkräfte positive Erfolgsfaktoren dar.

3.1 Testinstrument und verwendete Skalen

Der Paper-Pencil-Fragebogen wurde für die Erhebung konzipiert und gliederte sich in drei Abschnitte, die Tabelle 1 aufzeigt. Abgesehen von den demographischen Hintergrundvariablen wurden geschlossene Häufigkeitsskalen, Zustimmungsskalen oder Valenzskalen mit forcierten Antwortoptionen (ohne Mittelkategorie) verwendet (Tab. 1).

Die Itembildung erfolgte in Anlehnung an das systemische Modell von Holtappels in Eigenentwicklung oder in Modifikation validierter Instrumente. Die Aussagen wurden für den prospektiven Kontext – die befragten Lehrkräfte befanden sich vor oder in der Initiationsphase zur Einführung von Reanimationsunterricht – mit einer hypothetischen Instruktion (bspw. *Stellen Sie sich vor, an Ihrer Schule soll es Reanimationsunterricht geben ...*) versehen. Die Beschreibung der Skalen

anhand eines Beispiels ist Tabelle 1 zu entnehmen. Die Items zu den Skalen sind im Detail dem Anhang zu diesem Beitrag zu entnehmen.

3.2 Datenerhebung und Stichprobe

An der Querschnittstudie konnten 1557 Lehrkräfte mit der Facultas Biologie im Regierungsbezirk Detmold (ohne Grundschulen und Berufskollegs) teilnehmen. Die Distribution des Fragebogens wurde mit Unterstützung der Bezirksregierung per Mail an die Schulleitungen mit der Bitte um Weitergabe erzielt. Zur informierten Einwilligung in die Befragung wurde ein Informationsschreiben über Zweck, Datenschutz und Umfragezeitraum (zwei Monate) beigefügt.

146 Fragebögen wurden bis Befragungsende ausgefüllt zurückgesandt, von denen $n=145$ Datensätze (9,31%) auswertbar waren. Die Stichprobe ist somit nicht repräsentativ für alle Lehrkräfte weiterführender Schulen. Mit regionalen, durch Föderalismus bedingten Unterschieden ist umso mehr zu rechnen, als die Landesinitiativen hinsichtlich des untersuchten Themas durchaus heterogen sind (Schroeder et al. 2017).

Mit 46,9% war etwa die Hälfte der Teilnehmenden an einem Gymnasium beschäftigt, 28,3% an einer Realschule. Die Altersgruppen waren annähernd gleich verteilt, die größte Kohorte stellten mit 31,7% die 46–55-Jährigen. Von den Befragten waren 71,7% Frauen (1,4% k.A.), Sport als Zweitfach unterrichteten 10,3% (0,7% k.A.).

3.3 Statistisches Verfahren und Gütekriterien

Die statistischen Auswertungen (Statistical Package for the Social Science; SPSS v.25; IBM, Armonk/NY, USA) wurden deskriptiv vorgenommen (Mittelwerte, Standardabweichungen, relative Häufigkeiten). Für die Berechnung von Gruppendifferenzen wurde die kategoriale Variable *Alter* dichotomisiert und die Grenze etwa zur Hälfte des Berufslebens angesetzt (25–65 Jahre; Mitte: 45 Jahre). Unterschiede (Geschlecht, u.a.) wurden durch nichtparametrische Tests (Mann-U-Test) berechnet (Signifikanzniveau von $p \leq 0,05$).

Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität wurden durch eine standardisierte Teilnehmer/innen-Information mit Instruktion und den geschlossenen Fragebogen sichergestellt. Für die Reliabilität wurde die interne Konsistenz überprüft ($\alpha \geq 0,70$; Robinson, Shaver & Wrightsman 1999, S. 13f.). Neben der

Skala (Referenz)	Beispielaussage (aus den Items)	Items	N (%)	α	IIC (Bereich)	r_{itc}
A Allgemeine Daten						
Demographie	Einzelitems: Altersgruppe, Geschlecht, Zweifach Sport, letzte Teilnahme Erste-Hilfe-Kurs (kategoriale/dichotome Auswahl)	-	145 (100)	n. b.	n. b.	n. b.
Persönliche Erfahrungen bei der Umsetzung Skala: 0-nie .. 4 regelmäßig	<i>In den letzten drei Jahren habe ich davon gehört, dass sich das Thema laut Expertenmeinung sinnvoll an Schulen vermitteln ließe.</i>	6	136 (93,8)	.83	.45 (.58)	.43-.73
B Individuelle Einstellungen und Überzeugungen (vgl. Abschnitt 2.1) Skala: 1-trifft überhaupt nicht zu ... 6-trifft voll und ganz zu						
Notwendigkeit	<i>Ich halte Schule für den passenden Ort für diese Neuerung, da sie junge Menschen mehrere Jahre lang erreichen kann.</i>	4	145 (100)	.92	.75 (.15)	.78-.86
Bereitschaft (veränd. Jerusalem, 2001, erg. um eigene Items).	<i>Ich werde Freude daran haben, mich für meinen Unterricht mit diesem wichtigen Thema auseinanderzusetzen.</i>	7	141 (97,2)	.84	.43 (.50)	.42-.68
Überforderung (veränd. Jerusalem, 2001)	<i>Ich bezweifle, dass ich zukünftig die Handlungskompetenzen für die Wiederbelebung vermitteln kann.</i>	4	141 (97,2)	.69	.38 (.52)	.28-.61
Kontrollierte Motivation (Anreize) (veränd. n. Schellenbach-Zell, 2009, S. 122f.)	<i>Ich würde mich bei der Einführung mehr engagieren, wenn ich Entlastungsstunden erhalte.</i>	3	142 (97,9)	.58	.31 (.22)	.29-.46

Skala (Referenz)	Beispielaussage (aus den Items)	Items	N (%)	α	IIC (Bereich)	r_{IIC}
I						
Kompetenzwahrnehmung (veränd./gekürzt Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2001)	<i>Auch wenn alle anderen Personen nur herumstehen, bin ich sicher, dass ich der Person erfolgreich helfen kann.</i>	8	134 (92,4)	.90	.52 (.41)	.61-.80
Lehrersebstwirksamkeit (veränd./gekürzt Schwarzer & Schmitz, 2001)	<i>Ich kann erforderliche Neuerungen oder Veränderungen für den Modelversuch auch gegenüber skeptischen Fachkollegen durchsetzen.</i>	6	137 (94,5)	.80	.41 (.40)	.42-.62
C						
Systemische (organisatorische) Gelingensbedingungen						Skala: 1-sehr unwichtig ... 6-sehr wichtig
I						
Int. Schulentwicklungsmanagement	<i>Eine verantwortliche Steuergruppe oder ein/e Koordinator/in wird festgelegt.</i>	9	132 (91,0)	.84	.37 (.37)	.43-.65
II						
Externe Beratung und Unterstützung	<i>Reanimationsunterricht wird langfristig als Reform- und Bildungsziel festgelegt.</i>	5	136 (93,8)	.75	.38 (.50)	.42-.66
III						
Professionalisierungsangebote	<i>Die Kompetenzen im Bereich Wiederbelebung müssen durch spezifische Fortbildungen erweitert werden.</i>	6	138 (95,2)	.81	.42 (.53)	.44-.64
Evaluierungsangebote	<i>Die Umsetzung wird durch die Forschung extern begleitet und ausgewertet.</i>	3	136 (93,8)	.79	.55 (.24)	.53-.72

Tab. 1: Übersicht über die Skalen mit Beschreibung und Itemkennwerten. Sofern keine Referenz genannt ist, handelt es sich um eigene Entwicklungen der Autoren. Erläuterungen: α : Cronbachs alpha; IIC: Mittlere-Inter-Item-Korrelation; r_{IIC} : korrigierte Item-Skala-Korrelation. n. b.: Berechnung nicht möglich.

Übernahme von Items aus bestehenden, validierten Testinstrumenten wurden für eine näherungsweise Überprüfung der Konstruktvalidität exploratorische Faktorenanalysen zur Bestätigung der Subskalen berechnet (basierend auf den Dimensionen Vision/Motivation, Infrastruktur und Strategien). Für die verwendeten Einzelskalen resultierten nach Revision zufriedenstellende einfaktorielle Lösungen mit Faktorladungen > 0,50.⁷

4 Ergebnisse

4.1 Bewusstsein bei Biologielehrkräften

Die befragten Lehrkräfte hatten in den letzten drei Jahren im Mittel kaum subjektive Erfahrungen und waren sich der Relevanz der Einführung von Reanimationsunterricht an Schulen und für alle Schüler/innen nicht bewusst. Während Erste Hilfe im Mittel immerhin selten ($M = 1,15$, vgl. Tab. 2) Unterrichtsthema war, war es die Wiederbelebung überwiegend gar nicht. Und während die befragten Lehrkräfte selten oder manchmal ($M = 1,57$) auf Erste-Hilfe-Fortbildungen hingewiesen wurden (durch Kollegium oder Schulleitung), war kaum bekannt, dass es eine ministerielle Empfehlung zur Einführung von Reanimationsunterricht gibt und Lehrkräfte als Ausbilder/innen fungieren sollen (vgl. Tab. 2). Entsprechend

Item (Kurzbeschreibung)	M	95%-KI	Median	SD	R
Erste Hilfe im Unterricht durchgeführt	1,15	0,94–1,35	01,00	1,22	4,00
Reanimationsübungen im Unterricht durchgeführt	0,34	0,18–0,50	00,00	0,96	4,00
Für Reanimationsunterricht an der Schule eingesetzt	0,69	0,49–0,89	00,00	1,17	4,00
Von der Empfehlung (KMK, med. Verbände) erfahren	1,32	1,10–1,55	01,00	1,31	4,00
Von der Ausbilderaufgabe für Lehrkräfte erfahren	0,85	0,64–1,06	00,00	1,23	4,00
Fortbildungsangebote für Erste Hilfe erhalten	1,57	1,33–1,80	01,00	1,37	5,00

Tab. 2. Deskriptive Darstellung der Skala Persönliche Erfahrungen (0-nie bis 4-regelmäßig). Erklärungen: M: Mittelwert; 95%-KI: Konfidenzintervall; SD: Standardabweichung; R: Spannweite; KMK: Kultusministerkonferenz ($n = 136$).

7 Die Skala „Kontrollierte Motivation durch Anreize“ ($\alpha = 0,58$) erreichte diesen Wert nicht, höchstwahrscheinlich aufgrund der Kürze von drei Items (vgl. Cortina, 1993).

gering war der bisherige Einsatz für eine Beschäftigung mit dem Thema an der Schule ($M = 0,69$).

Diese Befunde zeigten keine Differenzen bezüglich des Geschlechts, doch sind es vornehmlich ältere Biologielehrkräfte, die sich für einen schulischen Reanimationsunterricht eingesetzt haben (≥ 46 Jahre; $U_{(136)} = 1754,0$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,043$). Ein Erste-Hilfe-Kurs innerhalb der letzten drei Jahre führte ebenfalls zu einem bewusst häufigeren Engagement für die Thematik ($U_{(136)} = 1486,5$; $p = 0,009$; $\eta^2 = 0,035$). Biologielehrkräfte mit Sport als zweitem Fach erhielten häufiger Hinweise zu Erste-Hilfe-bezogenen Fortbildungen ($U_{(134)} = 1198,5$; $p = 0,047$; $\eta^2 = 0,028$) und haben häufiger wahrgenommen, dass Reanimationsunterricht mit Lehrkräften als potenziellen Ausbildern ($U_{(136)} = 1482,5$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,048$) empfohlen wird.

4.2 Individuelle Einstellungen und Überzeugungen

Die Einstellungen und Überzeugungen von Biologielehrkräften in der Dimension *Motivation und Vision* (vgl. Tab. 1) lagen im Mittel insgesamt oberhalb eines Wertes von 4,0 („trifft etwas zu“; ausgenommen *Überforderung* mit inverser Polung), was mäßigen bis hohen Ausprägungen entspricht (dargestellt in Abb. 2a).

Die Skalen *Kompetenzwahrnehmung*, *LehrerSelbstwirksamkeit* und die *Überforderungserwartung* ermöglichen zusammen eine Aussage zum subjektiven Sicherheitsgefühl beim Thema Laienreanimation in der Schule. Bei einem Mittelwert von 3,23 ($SD = 1,00$) fühlten sich die Lehrkräfte wenig bis mäßig mit der (neuen) Aufgabe überfordert. Besonders relevante Faktoren bei der Analyse der Items waren die nicht hinreichend verfügbare Unterrichtszeit ($M = 3,92 \pm 1,55$) und unzureichende medizinische Kenntnisse ($M = 3,34 \pm 1,52$). Die Kompetenzwahrnehmung erweist sich als mäßig bis gut ($M = 4,24 \pm 0,92$): Die befragten Lehrkräfte waren eher zuversichtlich, eine Reanimation als Nichtroutinehandlung ausführen und sich dabei auf ihre Fähigkeiten verlassen zu können ($M = 4,23 \pm 0,92$). Die LehrerSelbstwirksamkeit wird als überwiegend hoch eingeschätzt ($M = 4,35 \pm 0,72$), die fächerübergreifende Umsetzung im Kollegium jedoch nicht ganz so unproblematisch gesehen ($M = 3,38 \pm 1,15$).

4.3 Systemische Gelingensbedingungen

Organisatorische Faktoren, die Biologielehrkräfte als wichtig für einen dauerhaften Reanimationsunterricht wahrnehmen, zeigt Abbildung 2b. Hoch relevant

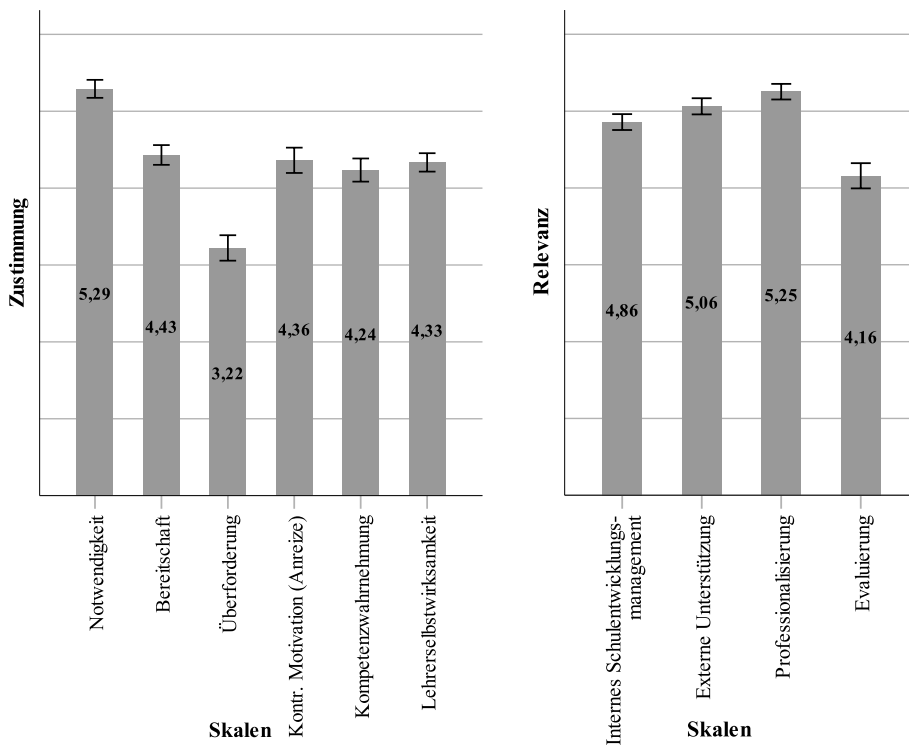


Abb. 2a und b: Mittelwerte der Skalen für a) die Zustimmung (1-keine bis 6-volle Zustimmung) bei den individuellen Lehrerüberzeugungen (Motivation/Vision) und b) für die Wichtigkeit (1-gar keine bis 6-hohe Wichtigkeit) strategischer und infrastruktureller Gelingensbedingungen. Fehlerbalken: 95%-Konfidenzintervall (n = 142).

sind Maßnahmen zur Professionalisierung (M = 5,25 ± 0,62) und eine Unterstützungs- und Beratungsstruktur (M = 5,06 ± 0,98).

Als Professionalisierungsmaßnahmen werden praktische Fortbildungen zum Thema Reanimation angeführt (M = 5,41 ± 0,77), besondere Bedeutung wird praxisgerechten und erprobten Unterrichtsmaterialien zugeschrieben (M = 5,46 ± 0,75 bzw. 5,46 ± 0,80). Der höchste Bedarf an externer Unterstützung wird für die Finanzierung des Vorhabens „Reanimationsunterricht“ durch die Landesregierung geltend gemacht sowie für die Bereitstellung von besonderen Materialien, bspw. Übungsphantomen für die Schulen (M = 5,17 ± 0,85 bzw. 5,56 ± 0,68), und die Etablierung eines Netzwerks von Ansprechpartnern vor Ort (M = 5,10 ± 0,96). Evaluationsangebote, insbesondere wissenschaftliche Begleitprogramme, waren im Mittel weniger wichtig für die Lehrkräfte. Schulinterne Strukturen, etwa eine für Neuerungen offene Leitung (M = 5,06 ± 0,93), die das

Kollegium beteiligt ($M = 5,08 \pm 0,86$), begünstigten nach Einschätzung der Lehrkräfte eine Umsetzung von Reanimationsunterricht.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie zielte darauf ab, die Erfahrungen, Überzeugungen und Bedürfnisse von Biologielehrkräften bei der Einführung von Reanimationsunterricht ganzheitlich zu erfassen. Die Ergebnisse können Einsichten in persönliche, infrastrukturelle und strategische Faktoren beisteuern, welche im deutschen Bildungssystem die für Planung einer Initiationsphase zur Laienreanimation an Schulen im Sinne einer normativ-reedukativen Vorgehensweise relevant sein können (vgl. Goldenbaum 2012, S. 101 f.).

Die gewonnenen Daten bestätigen Hypothese 1. Ähnlich wie in bekannten Studien (u. a. Mpotos et al. 2013), scheinen sich (Biologie-)Lehrkräfte kaum der Empfehlung und ihrer eigenen Rolle für Unterricht zum Thema Reanimation bewusst zu sein; eine Identifikation mit der Aufgabe und deren Umsetzung ist folglich nicht möglich. Besonders die transparente Kommunikation von Anforderungen und Zielen hat Schulinnovationsforschung (vgl. u. a. Goldenbaum 2013; Altrichter & Wiesinger 2004, S. 222) als bedeutsam herausgestellt. Hier liegt ein erhebliches Potenzial, das durch externe Initiator/innen, Schulbehörden und lehrerbildende Universitäten ausgeschöpft werden kann, um Lehrkräfte vom Nutzen einer Innovation wie der Einführung von Reanimationsunterricht für die Gesellschaft im Allgemeinen und Schulen im Besonderen zu überzeugen. Möglichkeiten böte hier beispielsweise die Einrichtung einer offiziellen Onlineplattform für Lehrkräfte mit einer gezielten ‚Werbephase‘.

Während das Kompetenzzempfinden und die Bereitschaft von Lehrkräften (s. Hypothese 2) in bisherigen Studien (vgl. u. a. Malta Hansen et al. 2017; Mpotos et al. 2013; s. hierzu Abschnitt 2. 2) oftmals gering ausgeprägt waren, trifft dies bei unserer Untersuchung nicht in dieser Klarheit zu. Dennoch werden in der Befragung Überforderungsängste sichtbar, die aus der Einschätzung resultieren, dem Unterrichtsthema „Reanimation“ als Lehrkraft nicht hinreichend gewachsen zu sein (vgl. Zinckernagel et al. 2016). Im Detail (gering empfundenes medizinisches Wissen, Zeitdruck durch Lehrpläne) spiegeln die Ängste aggregierte Erkenntnisse aus früheren Studien wider (vgl. die Übersicht bei Dumcke et al. 2019): Während die Problematik eines anspruchsvollen Lehrplans nur durch dessen schulpolitische Anpassung oder curriculare Pflichtvorgabe zu lösen ist, ist der Faktor „mangelndes Fachwissen“ unmittelbar mit der Fragestellung von Finanzierung und

Qualifizierung des allgemeinen Reanimationsunterrichts (s. Hypothese 3) verbunden. Diese bieten zugleich eine Lösungsstrategie auf Ebene der Lehrkräfte.

Wie in bisherigen Untersuchungen (vgl. Abschnitt 2.2) und bei Holtappels (2013) als strategische Bedingung beschrieben, erweist sich Qualifizierung in der vorliegenden Studie als eine Schlüsselbedingung. Hypothese 3 ist somit durch die Befragungsergebnisse nochmals bestätigt worden. Dieser Umstand bietet sehr gute Ansatzpunkte für Unterstützungsmaßnahmen und unterstreicht die Bedeutung einer „mixed strategy“ bzw. systemischen Unterstützung, die solchen Bedürfnissen Rechnung zu tragen hat. Beispielsweise bieten schulische Fortbildungen Gelegenheit zum individuellen Verarbeitungsprozess. Dabei sollen Lehrkräfte zwar leitlinienbasierte Reanimationsfähigkeiten erlernen, aber auch in Ausbilderaufgaben geschult werden, weil sich diese Funktion maßgeblich von der bloßen Fähigkeit zur Reanimation unterscheidet (vgl. Iserbyt et al., 2017) und didaktische Überlegungen zur Handlungsorientierung, Interessengengese, Aufgabenstellung und Rückmeldung von Schülerfehlern u. a. als Kernkompetenzen einschließt. Diese Kernkompetenzen sollten proaktiv von teilnehmenden Lehrkräften geübt werden. Insgesamt sollten solche Maßnahmen innovationsbezogen diskutiert werden, idealerweise öfter in einem interdisziplinären Netzwerk oder Gipfeln aus Mediziner/innen, Gesundheitsexpert/innen, Didaktiker/innen und Schulbeteiligten. Darüber hinaus leben Initiationsphasen bei Innovationsprozessen von wechselseitigen Kommunikationskanälen, wobei „early adopters“ Vorteile und Ziele der Neuerung ins Kollegium weitertragen. Dazu sollte in Fortbildungen ein aufklärender Bestandteil bedacht sein und Konzepte und Leitfäden für den Unterricht und dessen Vorbereitung dem ermittelten Bedürfnis nach angeboten werden (vgl. Goldenbaum 2012, S. 102).

Für die erfolgreiche Umsetzung des Reanimationsunterrichts ist eine gesicherte Finanzierung von Ausbildungsmaßnahmen und Übungsmaterialien unumgänglich. Dies wirft die Frage nach einer politischen Entscheidung zur flächendeckend obligatorischen Einführung auf, denn eine Pflicht ohne Begleitmaßnahmen führte oft nur zu Teilerfolgen (vgl. Malta Hansen et al. 2017). Ein weiteres Angebot zur Professionalisierung und Zeitersparnis können daher erprobte Konzepte und Arbeitsmaterialien sein. Eine konsequente Entwicklung solcher geprüfter Angebote und deren Verfügbarkeit (z. B. über eine Onlineplattform) kann – auch darüber hinaus – zur weiteren Überzeugung von Lehrkräften beitragen („Kommunikationsstrategie“). Denn: Auch wenn die Notwendigkeit in dieser Studie als hoch angesehen wurde, steht sie im Widerspruch zur bisher geringen Praktizierung von Reanimationsunterricht, sodass weitere negative Einflüsse, wie die hier beschriebenen, als Limitation anzunehmen sind.

Schließlich sind in der vorliegenden Studie einige Limitationen zu berücksichtigen: Da für die Befragung nur 145 Biologielehrkräfte einer Region rekrutiert werden konnten, lassen sich keine generalisierbaren Aussagen vornehmen. Aufgrund der geringen Rücklaufquote, die mutmaßlich ein Ergebnis des indirekten Verteilungssystems der Fragebögen ist, kann ein potenzieller Response-bias nicht ausgeschlossen werden, sodass engagierte Schulen und Lehrkräfte überrepräsentiert sein dürften und Engagement und Kompetenz ggfs. überschätzt werden. Eine Wiederholung der Befragung mit einer größeren Teilnehmerzahl und zu einem späteren Zeitpunkt in der Implementierungsphase mit kritischer Validierung der Skalen des Messinstrumentes ist deshalb empfehlenswert. Sofern mehrere Lehrkräfte einer Schule an der Untersuchung teilgenommen haben, verringert sich die Anzahl und Repräsentativität der Schulen im Sample, da die Schulzugehörigkeit nicht erfasst wurde. Zuletzt kann eine Verzerrung der Selbstaussagen durch den hypothetischen Charakter der Fragen nicht ausgeschlossen werden, da die Teilnehmer/innen zum Thema der Studie über keine Erfahrungswerte verfügten und ihre Meinungsbildung nicht abgeschlossen war. Damit einhergehend sollten zur weiteren Ausdifferenzierung der quantitativen Faktoren und Bedingungen qualitative Interviews mit erfahrenen und unerfahrenen Lehrkräften stattfinden, um so praxisrelevante Unterstützungsangebote anwenderorientiert zu gestalten.

6 Implikationen

Zusammenfassend können im Lichte der Untersuchungsergebnisse insbesondere eine Verbesserung der ‚Werbung‘ für die Reanimationsthematik, eine Bereitstellung geeigneter Kommunikationskanäle und die Entwicklung von Lehrerfortbildungskonzepten nebst erprobten Unterrichtshandreichungen empfohlen werden, woran in unserem Projekt „Leben retten macht Schule“ gearbeitet wird. Im Rahmen der Fortbildungen sollte vor allem der Perspektivwechsel in die Lehrendenrolle fokussiert und praktiziert werden, um das Kompetenzzempfinden und die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte weiter zu stärken und Unsicherheiten abzubauen. Aufgrund einer höheren Erste-Hilfe-Erfahrung und eines in der Studie gezeigten, besseren Bewusstseins, können Lehrkräfte der Fächerkombination Biologie/Sport, die niederschwellig zugänglich sind, eine primäre Zielgruppe für Multiplikator:innen (‚facilitators‘) bilden. Sie könnten nach einer Ausbildung eine Ausweitung des Unterrichts voranbringen und Wissen ins Kollegium transferieren. Schließlich legen die Befunde der Studie den Schluss nahe, dass die Nachhaltigkeit der Innovationsmaßnahmen durch ein zuverlässiges Finanzierungskonzept gewährleistet sein muss (vgl. auch Felzen et al. 2020).

Literatur

- Altrichter, Herbert und Eder, Ferdinand (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund*. Weinheim: Juventa, S. 195–221
- Altrichter, Herbert und Wiesinger, Sophie (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: H. Mandl und G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, S. 220–233
- Bakke, Håkon K., Bakke, Harald K. und Schwebs, Runa (2017). First-Aid Training in School. Amount, content and hindrances. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, 61(10), S. 1361–1370. <https://doi.org/10.1111/aas.12958>
- Beck, Stefanie; Issleib, Malte; Daubmann, Anne und Zollner, Christian (2015). Peer Education for BLS-Training in Schools? Results of a randomized-controlled, noninferiority trial. *Resuscitation*, 94, S. 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.06.026>
- Bohn, Andreas; van Aken, Hugo K.; Möllhoff, Thomas; Wienzek, Holger; Kimmeyer, Peter; Wild, Elke et al. (2012). Teaching Resuscitation in Schools: Annual tuition by trained teachers is effective starting at age 10. A four-year prospective cohort study. *Resuscitation*, 83(5), S. 619–625. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2012.01.020>
- Böttiger, Bernd W.; Semeraro, Federico und Wingen, Sabine (2017). “Kids Save Lives”: Educating schoolchildren in cardiopulmonary resuscitation is a civic duty that needs support for implementation. *Journal of the American Heart Association*, 6(3), e005738. <https://doi.org/10.1161/JAHA.117.005738>
- Cortina, Jose M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), S. 98–104
- Dalin, Per (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh
- Dumcke, Rico; Wegner, Claas; Böttiger, Bernd W.; Kucknat, Luisa und Rahe-Meyer, Niels (2019). The process of implementing cardiopulmonary resuscitation training in schools: A review of current research. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics (JIPED)*, 23(2), S. 141–166
- Felzen, Marc; Schröder, Hanna; Beckers, Stefan K.; Böttiger, Bernd W.; Rott, Nadine; Koch-Schultze, Ruth et al. (2020). Evaluation des Projekts zur Einführung von Laienreanimation an Schulen in Nordrhein-Westfalen. *Der Anaesthesist*. <https://doi.org/10.1007/s00101-020-00889-1>
- Forsa. (2018). *Umfrage: Erste Hilfe und Wiederbelebung. Im Auftrag der Johanniter Unfall-Hilfe e. V. und der Bundesarbeitsgemeinschaft Erste-Hilfe (BAGEH)*.

- Zugriff am 29.03.2020. Verfügbar unter https://www.johanniter.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/JUH/BG/Meldungen/Umfrage_Forsa_Ergebnisse_Erste_Hilfe.pdf
- Fullan, Michael G. (1994). Innovations, Implementation of (Art.). In: T. Husén und T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd Ed., Bd. 5). Oxford u. a.: Pergamon Press (Elsevier Science), S. 2839–2847
- GfK Marktforschung Nürnberg. (2017, 8. September). Angst vor Erster Hilfe – Umfrage. Eine repräsentative Umfrage des Gesundheitsmagazins „Apotheken Umschau“. Zugriff am 29.03.2020. Verfügbar unter <https://www.presseportal.de/print/3729873-print.html>
- Goldenbaum, Andrea (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>
- Hameyer, Uwe (2005). Wissen über Innovationsprozesse. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. *Journal für Schulentwicklung (jse)*, (4), S. 7–19
- Holtappels, Heinz G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management: Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: N. Berkemeyer und H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change-Management: Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 11–39
- Holtappels, Heinz G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: M. Rürup und I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde (Educational governance, Bd. 21)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 45–69
- Holtappels, Heinz G. (Hrsg.) (2014a). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann
- Holtappels, Heinz G. (2014b). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung*. In: H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann, S. 11–47
- Iserbyt, Peter; Theys, Lieselot; Ward, Phillip und Charlier, Nathalie (2017). The Effect of a Specialized Content Knowledge Workshop on Teaching and Learning Basic Life Support in Elementary School. A cluster randomized controlled trial. *Resuscitation*, 112, S. 17–21. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.11.023>
- Jerusalem, Matthias (2001). Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern. 1995. In: R. Schwarzer und M. Jerusalem (Hrsg.),

- Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Univ., S. 81–84. Zugriff am 15.08.2017. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Jones, Ian; Whitfield, Richard; Colquhoun, Michael; Chamberlain, Douglas; Vetter, Norman und Newcombe, Robert (2007). At What Age Can Schoolchildren Provide Effective Chest Compressions? An observational study from the Hearts-tart UK schools training programme. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 334(7605), 1201. <https://doi.org/10.1136/bmj.39167.459028.DE>
- Lockey, Andrew S.; Barton, Katherine und Yoxall, Heather (2016). Opportunities and Barriers to Cardiopulmonary Resuscitation Training in English Secondary Schools. *European Journal of Emergency Medicine: Official Journal of the European Society for Emergency Medicine*, 23(5), S. 381–385. <https://doi.org/10.1097/MEJ.0000000000000307>
- Lukas, Roman-Patrik; van Aken, Hugo K.; Molhoff, Thomas; Weber, Thomas; Rammert, Monika; Wild, Elke et al. (2016). Kids Save Lives. A six-year longitudinal study of schoolchildren learning cardiopulmonary resuscitation: Who should do the teaching and will the effects last? *Resuscitation*, 101, S. 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.01.028>
- Malta Hansen, Carolina; Zinckernagel, Line; Ersboll, Annette K.; Tjornhoj-Thomsen, Tine; Wissenberg, Mads; Lippert, Freddy K. et al. (2017). Cardiopulmonary Resuscitation Training in Schools Following 8 Years of Mandating Legislation in Denmark. A nationwide survey. *Journal of the American Heart Association*, 6(3), e004128. <https://doi.org/10.1161/JAHA.116.004128>
- Mpotos, Nicolas; Vekeman, Eva; Monsieurs, Koenraad; Derese, Anselm und Valcke, Martin (2013). Knowledge and Willingness to Teach Cardiopulmonary Resuscitation. A survey amongst 4273 teachers. *Resuscitation*, 84(4), S. 496–500. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2013.01.023>
- Nord, Anette (2017). *Bystander CPR. New aspects of CPR training among students and the importance of bystander education level on survival*. Linköping: Linköping University Electronic Press
- Perkins, Gavin D.; Handley, Anthony J.; Koster, Rudolph W.; Castrén, Maaret; Smyth, Michael A.; Olasveengen, Theresa et al. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. Section 2. Adult basic life support and automated external defibrillation. *Resuscitation*, 95, S. 81–99. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.015>
- Reder, Sheri und Quan, Linda (2003). Cardiopulmonary Resuscitation Training in Washington State Public High Schools. *Resuscitation*, 56(3), S. 283–288.
- Robinson, John P.; Shaver, Phillip R. und Wrightsman, Lawrence S. (1999). *Measures of Political Attitudes (Measures of social psychological attitudes, vol. 2)*. San Diego [u. a.]: Acad. Press

- Rogers, Everett M. (2003). *Diffusion of Innovations* (Social science, Fifth edition). New York: Free Press
- Salciccioli, Justin D.; Marshall, Dominic C.; Sykes, Mark; Wood, Alexander D.; Joppa, Stephanie A.; Sinha, Madhurima et al. (2017). Basic Life Support Education in Secondary Schools. A cross-sectional survey in London, UK. *BMJ Open*, 7(1), e011436. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011436>
- Schaumburg, Heike; Prasse, Doreen und Blömeke, Sigrid (2009). Implementation von Innovation in der Schule. In: S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie Organisation Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 596–600
- Schellenbach-Zell, Judith (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Zugl. Univ. Diss. Wuppertal. Wuppertal.
- Schroeder, Daniel C.; Ecker, Hannes; Wingen, Sabine; Semeraro, Frederico und Böttiger, Bernd W. (2017). „Kids Save Lives“ – Wiederbelebungstrainings für Schulkinder. Systematische Übersichtsarbeit. *Der Anaesthesist*, 66(8), S. 589–597. <https://doi.org/10.1007/s00101-017-0319-z>
- Schumacher, Lutz (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In: E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 279–290
- Schwanzer, Andrea (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener* (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 74). Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.183>
- Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2001). Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. 1981 (rev. 1999). In: R. Schwarzer und M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Univ., S. 58–60. Zugriff am 15.08.2017. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, Ralf und Schmitz, Gerdamarie S. (2001). Lehrer- Selbstwirksamkeitserwartung und Kollektive Selbstwirksamkeit (rev. 1999). In: R. Schwarzer und M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Univ., S. 60–61; S. 84–86. Zugriff am 15.08.2017. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Wissenberg, Mads; Lippert, Freddy K.; Folke, Fredrik; Weeke, Peter; Hansen, Carolina M.; Christensen, Erika F. et al. (2013). Association of national initiatives to improve cardiac arrest management with rates of bystander interven-

- tion and patient survival after out-of-hospital cardiac arrest. *JAMA*, 310(13), S. 1377–1384. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.278483>
- Wnent, Jan; Gräsner, Jan-Thorsten; Seewald, Stephan; Brenner, Sigrid; Jantzen, Tanja; Fischer, Matthias et al. (2018). Jahresbericht: Außerklinische Reanimation 2017 des Deutschen Reanimationsregisters. *Anästhesiologie & Intensivmedizin*, 59, S. 355–357. Verfügbar unter <https://www.ai-online.info/archiv/2018/06-2018/ausserklinische-reanimation-2017-des-deutschen-reanimationsregisters.html>
- Ziegenfuß, Thomas (2017). *Notfallmedizin (Springer-Lehrbuch, 7., überarbeitete Auflage)*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-21127-0>
- Zinckernagel, Line; Malta Hansen, Carolina; Rod, Morten H.; Folke, Fredrik; Torp-Pedersen, Christian und Tjornhoj-Thomsen, Tine (2016). What Are the Barriers to Implementation of Cardiopulmonary Resuscitation Training in Secondary Schools? A qualitative study. *BMJ Open*, 6(4), e010481. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010481>

Autoren

- Rico Dumcke.** Mitarbeiter im Osthusenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie, Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Implementierung von Reanimations- und Gesundheitsunterricht im Fach Biologie an weiterführenden Schulen
rico.dumcke@uni-bielefeld.de
- Prof. Dr. Claas Wegner.** Leiter des Osthusenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie, Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Bildung, Begabung
claas.wegner@uni-bielefeld.de
- Prof. Dr. med. Dr. rer. nat. Niels Rahe-Meyer.** Chefarzt der Klinik für Anästhesiologie und operative Intensivmedizin, Franziskus Hospital, Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Anästhesie, Intensivmedizin, Spezielle anästhesiologische Intensivmedizin, Notfallmedizin, Spezielle Schmerztherapie, Palliativmedizin, Qualitätsmanagement, Krankenhaushygiene
niels.rahe-meyer@franziskus.de

Korrespondenzadresse:
 Rico Dumcke
 Universität Bielefeld
 Osthusenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung
 Fakultät für Biologie/Biologiedidaktik
 Universitätsstraße 25
 D-33615 Bielefeld

Anhang

Allgemeine Daten

Erläuterungen: $N = 145$

Hintergrundvariable		n	(%)
Schulform	Gymnasium	68	46,9
	Gesamtschule	20	13,8
	Sekundarschule	2	1,4
	Realschule	41	28,3
	Hauptschule	6	4,1
	Förderschule	5	3,4
	Andere oder keine Angabe	3	2,1
Geschlecht	Männlich	39	26,9
	Weiblich	104	71,7
	Keine Angabe	2	1,4
Zeitraum seit letztem Erste HilfeKurs	Keine Teilnahme	3	2,1
	< ½ Jahr	26	17,9
	< 1 Jahr	22	15,2
	< 3 Jahre	54	37,2
	> 3 Jahre	13	9,0
	> 5 Jahre	27	18,6

Hintergrundvariable		n	(%)
Altersgruppe	26–35 Jahre	34	23,4
	36–45 Jahre	36	24,8
	46–55 Jahre	46	31,7
	56–67 Jahre	29	20,0
	Keine Angabe	0	0,0
Sport ist zweites Fach	Nein	129	89,0
	Ja	15	10,3
	Keine Angabe	1	0,7
Zeuge eines Kreislaufstillstandes	Nein	111	76,6
	Ja	31	21,4
	Keine Angabe	3	2,1

Erfahrungen

Erläuterungen

Skala: 0-nie ... 4-regelmäßig

α : Cronbachs alpha; MW: Mittelwert; SD: Standardabweichung; N: Stichprobenumfang; (-) umzupolendes Item

Skala	Persönliche Erfahrungen		α	0,83	
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<p>Die Skala repräsentiert mögliche Erfahrungs- und Kommunikationsräume für das Thema Reanimationsunterricht und operationalisiert den Erreichungsgrad der befragten Lehrkräfte bezüglich der Thematik.</p>		<i>In den letzten drei Jahren ...</i>			
	1	... habe ich „Erste Hilfe“ ganz allgemein in meinen Unterricht integriert.	1,15	1,220	136
	2	... habe ich Reanimationstrainings mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht durchgeführt.	0,34	0,960	136
	3	... habe ich mich dafür eingesetzt, dass Reanimationstraining an meiner Schule stattfindet.	0,71	1,224	136
	4	... habe ich davon erfahren, dass sich das Thema laut Expertenmeinung sinnvoll an Schulen vermitteln ließe.	1,34	1,351	136
	5	... habe ich gehört, dass flächendeckender Reanimationsunterricht durch die Lehrkräfte erfolgen soll.	0,87	1,281	136
	6	... wurde ich auf Fortbildungsangebote zum Thema Erste-Hilfe bzw. Wiederbelebungsmaßnahmen hingewiesen.	1,58	1,401	136

Individuelle Überzeugungen der Lehrkräfte

Erläuterungen

Skala: 1-trifft überhaupt nicht zu ... 6-trifft voll und ganz zu

α : Cronbachs alpha; MW: Mittelwert; SD: Standardabweichung; N: Stichprobenumfang; (-) umzupolendes Item

Skala	Notwendigkeit		α	0,92	
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Für die Annahme von Innovationen ist die Bewertung der Notwendigkeit ein wichtiger Prädiktor und erfasst die Überzeugung einer Person von Vorteil und der Sinnhaftigkeit einer Sache.</i>	1	Ich halte es für ganz richtig, dass den Kindern lebensrettende Maßnahmen bereits im Schulalter öfter bewusst gemacht werden.	5,36	0,761	145
	2	Ich halte Schule für den passenden Ort für diese Neuerung, da sie junge Menschen mehrere Jahre lang erreichen kann.	5,30	0,747	145
	3	Ich halte es für dringend notwendig, dass die Schule die Gesellschaft frühzeitig auch für Erste Hilfe und Wiederbelebung sensibilisiert.	5,33	0,717	145
	4	Ich halte Wiederbelebung als Teil gesellschaftlicher Grundbildung und Verantwortung für ein Schulthema.	5,17	0,923	145

Skala	Bereitschaft	α	0,84		
Quelle	veränd. Jerusalem, 2001, erg. um eigene Items				
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Bereitschaft ist die positive Grundeinstellung für eine Neuerung, welche den Einsatz für eine Angelegenheit und die Auffassung der Veränderung als Herausforderung operationalisiert. Stress wird dabei als mit positiven Emotionen verbunden empfunden.</i>	1	Ich bin bereit, die mit dem Thema verbundenen Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten.	4,68	1,095	144
	2	Durch die Beschäftigung mit dem Thema will ich mich weiterentwickeln.	4,34	1,240	143
	3	Die Implementierung des Themas ist interessant, weil sie mich neu herausfordert.	3,98	1,264	143
	4	Ich als Fachlehrerin/Fachlehrer kann mir vorstellen, den Wiederbelebungunterricht grundsätzlich durchführen.	4,41	1,203	144
	5	Bei Änderungen im Fach Biologie ist mir wichtig, mich selbst zu engagieren.	4,35	1,022	141
	6	Ich bin zuversichtlich es zu schaffen, Themenfelder des Fachunterrichts in Verbindung mit Wiederbelebung interessant zu gestalten.	4,71	0,901	143
	7	Ich werde Freude daran haben, mich für meinen Unterricht mit diesem wichtigen Thema auseinanderzusetzen.	4,50	1,006	143

Skala	Überforderung	α	0,69		
Quelle	stark veränd. nach Jerusalem, 2001				
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Überforderung entsteht durch eine negative Bewertung stressrelevanter Situationen oder Aufgaben. Neuerungen werden als Bedrohung empfunden und Misserfolge werden eher erwartet.</i>	1	Ich befürchte, dass mich die organisatorischen Belastungen überfordern, wie Unterrichtsform, Planung, Materialbeschaffung, o. ä.	3,00	1,289	143
	2	Ich bezweifle, dass ich zukünftig die Handlungskompetenzen für die Wiederbelebung vermitteln kann.	2,65	1,167	144
	3	Ich mache mir Sorgen wegen der fachlichen/medizinischen Expertise, die ich beim Wiederbelebungunterricht haben muss.	3,34	1,520	143
	4	Ich habe Zweifel, dass der volle Lehrplan in Biologie mir zeitliche Reserven lässt, um Wiederbelebung zu integrieren.	3,92	1,552	143

Skala	Kontrollierte Motivation (Anreize)	α	0,58		
Quelle	veränd. nach Schellenbach-Zell, 2009 (Skala „Anreize“)				
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Kontrollierte Motivation umfasst als Skala Anreize für mehr Engagement bezüglich der Neuerung. Sie umfasst eine soziale, finanzielle und organisatorische Belohnung.</i>	1	Ich würde mich bei der Umsetzung mehr engagieren, wenn ich ausgefeilte Materialien und Konzepte hätte.	4,98	1,054	144
	2	Ich würde mich bei der Einführung mehr engagieren, wenn ich Entlastungsstunden erhalte.	4,32	1,555	143
	3	Ich würde mich bei der Umsetzung mehr engagieren, wenn ich Anerkennung durch Schulleitung und Kollegium erhalte.	3,74	1,500	143

Skala	Kompetenzwahrnehmung	α	0,90		
Quelle	veränd./gekürzt nach Schwanzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2001				
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
Kompetenzen sind nach Weinert (2003, S. 27f.) Fähig- und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen verbunden mit der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft zur Anwendung. Die Skala schließt prospektive Wirksamkeitserwartung der Lehrkräfte (Bandura, 1977) sowie das situationsbezogene Selbstkonzept bezüglich der eigenen Durchführung einer Reanimation ein.	1	Auch wenn alle anderen Personen nur herumstehen, bin ich sicher, dass ich der Person erfolgreich helfen kann.	4,35	0,99	144
	2	Wenn jemand unerwartet zusammenbricht und nicht mehr atmet, fühle ich mich unsicher und weiß nicht, was zu tun ist. (-)	3,19	1,37	143
	3	In Erster Hilfe kenne ich mich ziemlich gut aus.	4,11	1,08	142
	4	Ich bin überzeugt, bei einem Herz-Kreislaufstillstand gut zu helfen, auch wenn ich nicht an alle wichtigen Schritte genau weiß.	4,16	1,17	144
	5	Bin ich Zeuge eines Herz-Kreislaufstillstands kann ich mich auf mein Wissen verlassen.	4,00	1,27	143
	6	Bei Situationen, in denen medizinisches und biologisches Wissen benötigt wird, fallen mir gewöhnlich nicht so schnell gute Handlungswege ein. (-)	2,78	1,18	143
	7	Im Vergleich zu den anderen, kenne ich mich mit der Herzdruckmassage nicht aus. (-)	2,39	1,30	140
	8	Ich weiß, dass ich die Kompetenz habe, eine Wiederbelebung durchzuführen, wenn ich mich dafür anstrengte.	4,80	1,13	142

Skala	LehrerSelbstwirksamkeit		α 0,80		
Quelle	veränd./gekürzt nach Schwarzer & Schmitz, 2001				
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>LehrerSelbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung von Lehrkräften, eine Anforderung (auch gegen Barrieren) zu bewältigen. Kollektive Überzeugungen nehmen darüber hinaus gemeinsame Kapazitätsreserven und die Fähigkeit einer Gruppe auf, gemeinsam Ziele zu erreichen (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195).</i>	1	Ich bin mir sicher, dass ich Ideen entwickeln kann, mit denen ich günstige Unterrichtsstrukturen zum Thema Herz, Kreislauf und Wiederbelebung schaffe.	4,57	0,948	142
	2	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrerinnen und Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, das Projekt Reanimationsunterricht in die Tat umzusetzen, auch wenn die Ressourcen für das Thema gering oder unklar sein sollten.	4,22	1,095	143
	3	Wir werden ganz gewiss einen fächerverbindenden Ansatz für den Reanimationsunterricht finden, weil wir als Lehrergruppe öfter auf diese Weise zusammenarbeiten.	3,83	1,152	141
	4	Ich kann erforderliche Neuerungen oder Veränderungen für den Modellversuch auch gegenüber skeptischen Fachkollegen durchsetzen.	4,04	0,978	140
	5	Ich bin davon überzeugt, dass wir Lehrkräfte gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn wir uns die thematische Kompetenz aneignen müssen.	4,71	0,854	143
	6	Ich traue mir zu, die Schüler für das neue Projekt/den Modellversuch „Reanimation in Schulen“ zu begeistern.	4,66	1,020	141

Systemische Gelingensbedingungen

Erläuterungen

Skala: 1-sehr unwichtig ... 6-sehr wichtig

α : Cronbachs alpha; MW: Mittelwert; SD: Standardabweichung; N: Stichprobenumfang

Skala	Internes Schulentwicklungsmanagement		α	0,84	
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Diese Skala erfasst Variablen auf Ebene der Schule, welche zu einer Implementierung von Neuerungen beitragen: Eine innovationsorientierte Schulleitung und Mechanismen der Steuerung im Kollegium.</i>	1	Anregungen für Neuerungen und Kritik werden von der Schulleitung ernst genommen und aufgegriffen.	5,06	0,925	143
	2	Die Schulleitung bezieht das Kollegium in Entscheidungen mit ein.	5,08	0,863	142
	3	Die Schulleitung gibt projektbezogen Feedback und Wertschätzung.	4,76	1,027	141
	4	Die Schulleitung unterstützt den Prozess ausreichend mit eigenen, klaren Zielen.	4,57	1,087	138
	5	Die Schulleitung initiiert die Rahmenbedingungen für die Veränderung.	4,86	0,918	140
	6	Das themenbezogene Wissen wird regelmäßig im Kollegium weitergegeben und ausgetauscht.	4,83	0,949	143
	7	Den Fachgruppen (bspw. Biologie/ Sport) wird eine Mitgestaltungsmöglichkeit gegeben.	5,17	0,694	142
	8	Eine verantwortliche Steuergruppe oder ein/e Koordinator/in wird festgelegt.	4,54	1,236	142
	9	Das gesamte Kollegium wird über die Entwicklung informiert.	4,87	0,985	141

Skala	Externe Beratung		α	0,75	
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Veränderungen in Schulen kommen nicht ohne Unterstützungsmaßnahmen für Struktur und Organisation aus, etwa Materialien, Gelder, Fachberatung. Die Skala erfasst die relevante Infrastruktur.</i>	1	Die Landesregierung unterstützt das Projekt entlastend, bes. finanziell.	5,17	0,848	140
	2	Schulen, die sich in der Anfangsphase engagieren, wird ein Netzwerk für Information und Austausch geboten.	4,84	0,994	142
	3	Reanimationsunterricht wird langfristig als Reform- und Bildungsziel festgelegt.	4,66	1,010	142
	4	Es gibt klare Ansprechpartner beteiligter, außerschulischer Institutionen (weitere Schulen, Universität, Klinik).	5,10	0,955	142
	5	Den Schulen wird Material (wie Übungspuppen) extern gestellt (z. B. in einem Materialpool).	5,56	0,680	141

Skala	Professionalisierungsangebote		α	0,81	
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Lehrerprofessionalisierung ist eine wichtige Komponente, um Vorbehalte abzubauen. Diese Skala erfasst dabei zwei Facetten der Unterstützung: Fortbildungsmaßnahmen und unterrichtspraktische Hilfen.</i>	1	Lehrkräfte erhalten didaktische und methodische Informationen, um Reanimationsunterricht zu vermitteln.	5,46	0,753	140
	2	Lehrkräfte erhalten praktische Reanimationstrainings durch Medizinerinnen und Mediziner.	5,41	0,771	143
	3	Die Kompetenzen im Bereich Wiederbelebung müssen durch spezifische Fortbildungen erweitert werden.	5,13	0,824	142
	4	Die Schulen erhalten konkrete, praxiserprobte Unterrichtsmaterialien für den Unterricht.	5,46	0,796	143
	5	Für die eigene Ausgestaltung bleiben den Schulen und Fachgruppen freie Gestaltungsmöglichkeiten („Baukastenprinzip“).	5,01	0,746	143
	6	Die Schulen erhalten für Unterrichtszwecke aufbereitete medizinische Informationen und erfahrungsbasierte Praxistipps.	5,22	0,806	142
	7	Die Schulen erhalten fächerkonforme, kompetenzorientierte Konzepte (bspw. Reihenplanung).	4,85	1,148	143

Skala	Evaluationsangebote		α	0,79	
Kurzbeschreibung	Nr.	Aussage	MW	SD	N
<i>Evaluation ist wichtiger Bestandteil eines Innovationsprozesses. Die Skala erfasst wissenschaftliche Begleitung, Modellversuche und alltagstaugliche Evaluationsinstrumente als Unterstützungsmaßnahmen.</i>	1	Die Umsetzung wird durch die Forschung extern begleitet und ausgewertet.	4,03	1,179	139
	2	Schulen werden Evaluationsmöglichkeiten geboten.	3,99	1,177	141
	3	Die Machbarkeit von Materialien und Inhalten wird wissenschaftlich erprobt.	4,48	1,156	141

Zitierte Literatur

- Bandura, Albert (1977). Self-Efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), S. 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Jerusalem, Matthias (2001). Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern. 1995. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der 172 psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 81–84). Berlin: Freie Univ. Zugriff am 15.08.2017. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schellenbach-Zell, Judith (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Zugl. Univ. Diss. Wuppertal. Wuppertal
- Schmitz, Gerdamarie S. und Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, Bd. 44, S. 192–214). Weinheim [u. a.]: Beltz
- Schwanzer, Andrea (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener* (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 74). Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.183>
- Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2001). *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*. 1981 (rev. 1999). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 58–60). Berlin: Freie Univ. Zugriff am 15.08.2017. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>

- Schwarzer, Ralf und Schmitz, Gerdamarie S. (2001). Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und Kollektive Selbstwirksamkeit (rev. 1999). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen
- Weinert, Franz E. (2003). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim [u. a.]: Beltz

