

Gefördert durch:

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Landeszentrale
für politische Bildung
Nordrhein-Westfalen



Demokratiefähigkeit bilden

Wie Methoden der Achtsamkeit, Gewaltfreien
Kommunikation und Schulseelsorge zur Bildung
von Demokratiefähigkeiten im Bildungskontext
beitragen können



Projektverbund



Deutsche
Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne



Evang. Kliniken Essen-Mitte



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft



Stiftung Zentrum
für Türkeistudien und
Integrationsforschung
Türkiye ve Uyum
Araştırmaları
Merkezi Vakfı
Institut an der
Universität Duisburg-Essen

Inhalt

1. Einleitung (Lisa Brammertz, ZfTI).....	1
1.1 Literatur.....	4
2. Politische Bildung in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen (NRW) – Voraussetzungen und Potenziale für die Bildung von Demokratiefähigkeit (Köksal Çalışkan, ZfTI)	5
2.1. Einführung	5
2.2. Demokratie und politische Bildung	5
2.3. Normative Begründung politischer Bildung in der Nachkriegszeit.....	6
2.4. Erkenntnisse aus der Demokratieforschung.....	8
2.5. Politische Bildung in Deutschland.....	9
2.5.1. Definitionen und Problemlagen	10
2.5.2. Debatten und Konsense in der Politikdidaktik.....	12
2.5.3. Politikkompetenz.....	13
2.5.4. Demokratiepädagogik.....	14
2.5.5. Empirische Forschung zur politischen Bildung und Demokratiepädagogik.....	16
2.6. Politische Bildung in NRW	20
2.6.1. Schulische politische Bildung.....	20
2.6.2. Politische Bildung auf Hochschulebene	22
2.7. Fazit.....	23
2.8. <i>Demokratiefähigkeit bilden</i> im Kontext aktueller Curricula-Debatten.....	24
2.9. Literatur	29
2.10. Abbildungsverzeichnis.....	33
3. Wissenschaftliche Basislegung für eine demokratiefördernde Bildung aus Sicht der achtsamkeits- und (selbst)mitgeföhlsbasierten professionellen Persönlichkeitsentwicklung und Praxisforschung (Nils Altner und Ann-Kristin Krings, KEM)	34
3.1. Demokratiefördernde Bildung – was heißt das?	34
3.2. Erkenntnisse aus der achtsamkeits- und selbstmitgeföhlsbasierten pädagogischen Praxisforschung in Schulen und Hochschulen.....	36
3.2.1. Gelingensfaktoren.....	37
3.2.2. Achtsame Selbstregulation, pro-demokratische Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung.....	41
3.3. Integrierende Persönlichkeitsentwicklung und die politische Dimension des verkörperten Menschseins	42
3.4. Die Kultivierung von mitfühlender Achtsamkeit in Hochschulen und Schulen als Beitrag zur Demokratiebildung.....	44
3.5. Fazit und Ausblick	46
3.6. Literatur	47
4. Gewaltfreie Kommunikation und ihre Einbettung in die Demokratie(fähigkeiten)bildung (Yelda Balkuv, FöTEV-Nds e.V.)	50
4.1. Verbindungslinien zwischen Friedensbildung, Gewaltfreier Kommunikation und Demokratiebildung.....	52
4.2. Kultur der Gewaltlosigkeit als Teil der Demokratie- und Friedensbildung.....	54
4.3. Die Bedeutung der pädagogischen Beziehungen	55
4.4. Gewaltfreie Kommunikation (GfK).....	56
4.5. Gewaltfreie Kommunikation im Bildungskontext.....	57
4.6. Die Methode der Gewaltfreien Kommunikation	58
4.7. Umsetzungserfahrungen mit der Gewaltfreien Kommunikation am Lernort Schule im Modellprojekt „Wurzeln und Flügel“	60
4.7.1. „Wurzeln und Flügel“: Ausgangssituation	60
4.7.2. „Wurzeln und Flügel“: Projektziele.....	61
4.7.3. „Wurzeln und Flügel“: Zielgruppen	61
4.7.4. „Wurzeln und Flügel“: GfK-Trainings.....	62
4.7.5. „Wurzeln und Flügel“: Zielsetzung, Messinstrumente und Durchführung.....	63
4.7.6. „Wurzeln und Flügel“: Messinstrument quantitative Befragung	64
4.7.7. „Wurzeln und Flügel“: Ergebnisse	65
4.8. Fazit und Ausblick	66
4.9. Literatur	69

5. Evangelische Schulseelsorge: Durch Herzensbildung und transreligiöse Bildung Demokratiefähigkeit fördern – „Wir machen ein bisschen was mit Zitronen.“ (Marion Keuchen & Sabine Lindemeyer, PTI der EKIR und Universität Paderborn) ...	71
5.1. Einleitung	71
5.2. Begriffsklärung und Kontexte	71
5.2.1. Zum Hintergrund von Schulseelsorge	71
5.2.2. Zum Begriff und Verständnis von Seelsorge	71
5.2.3. Definition von Schulseelsorge	72
5.2.4. Vermittlung von religiösem Wissen und Wertebildung	72
5.3. Unser Projekt: Durch Schulseelsorge Demokratiefähigkeit fördern	73
5.3.1. Beruflicher Habitus als Lehrkraft versus Habitus als Schulseelsorgende	73
5.3.2. Eine seelsorgliche Intervention in der Praxis – „Wir machen ein bisschen was mit Zitronen.“	74
5.3.3. Eine Lehrkraft wird zur Schulseelsorgerin	75
5.4. Demokratiebildung durch Schulseelsorge / Fazit	75
5.5. Literatur	76
6. Fazit (Lisa Brammertz, ZfTI, Ann-Kristin Krings, KEM, & Yelda Balkuv, FöTEV-Nds e.V.)	77
Impressum	80

1. Einleitung

(Lisa Brammertz, ZfTI)

Wirft man einen Blick auf aktuelle Debatten im gesellschaftlichen wie politischen Raum, so prägen vermehrt Instabilität und Krisen das Bild. Die als beunruhigend empfundenen Entwicklungen führen zu einer zunehmenden Spaltung der Bevölkerung und es scheint sich darüber hinaus eine Unzufriedenheit in Bezug auf Macht- und Entscheidungsstrukturen zu entwickeln. Gleichzeitig differenzieren sich weite Teile der Bevölkerung zunehmend in voneinander abgegrenzte ökonomische, kulturelle, soziale, religiöse und auch politische Milieus. Aktuelle Forschungen zeigen deutlich, dass die Menschen immer mehr das Vertrauen in demokratische Institutionen und Entscheidungsprozesse verlieren (siehe Nassehi, 2020; Stroppe/Mauk, 2021). Parallel dazu ist in den vergangenen Jahren auch im Bereich der Hochschulen und Schulen Unzufriedenheit verstärkt zum Thema geworden und es wird thematisiert, inwiefern hier vorherrschende Strukturen noch zeitgemäß sind (siehe Hascher, 2004). Es stellt sich mithin die Herausforderung, zu einem Miteinander zu gelangen, das Respekt, Diversität, Inklusion, Partizipation und Gemeinwohlorientierung verbindet.

Die Notwendigkeit einer solchen Neuorientierung bestärkt auch der NRW-Demokratiebericht mit der dort diagnostizierten Diskrepanz zwischen dem formulierten Auftrag zur Bildung von Demokratiefähigkeit und dem aktuell in Hochschulen und Schulen vorgefundenen Mangel an tatsächlicher gelebter Demokratie [siehe Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Nordrhein-Westfalen im Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW-NRW), 2021]. Das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* nimmt genau diese Problematiken zum Anlass, bündelt die im Verbund vorhandenen Expertisen und erarbeitet praxistaugliche, evidenzbasierte Bildungs- und Entwicklungsangebote, die langfristig zu einer Haltungsänderung hin zu einer pro-demokratischen Gesellschaft beitragen sollen.

Was verstehen wir unter der „Demokratiefähigkeit“, die unser Projekt „bilden“ soll? Himmelmann (2005) vergleicht unterschiedliche Kompetenzmodelle, die zum Teil zielgruppenspezifisch sind (und so z. B. mit Blick auf Schüler*innen entwickelt wurden). Die Bestandteile dieser Modelle können ineinandergreifen (vgl. Himmelmann, 2005: 13) und beinhalten i.d.R.

eine kognitive Ebene (die das Verstehen politischer Zusammenhänge und politische Urteilsfähigkeit einschließt), Fertigkeiten, am politischen Prozess, am Gemeinschaftsleben teilzunehmen (einschließlich Konfliktfähigkeit und kommunikativer Kompetenz), aber auch Selbstwahrnehmung, Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Damit wird deutlich, dass zentrale Aspekte von Demokratiefähigkeit jenseits der rein kognitiven Ebene liegen. In diesem umfassenden Sinne soll das Projekt Demokratiefähigkeit fördern.

Demokratie und die Vermittlung demokratischer Kompetenzen sollten also multiperspektivisch gedacht werden. Die im Projekt vertretenen Expertisen der Projektpartner*innen repräsentieren dies bereits sehr deutlich, und es soll mit ihrer Hilfe herausgearbeitet werden, wie Hochschulen und Schulen der Zukunft aussehen können. Hierbei soll der aktuelle politikwissenschaftliche Forschungsstand als theoretische Basis dienen, von der aus Methoden der Achtsamkeit und Gewaltfreien Kommunikation (GfK) als konkrete Handlungsfelder entwickelt werden. Die entsprechenden Handlungsfelder orientieren sich an den Expertisen im Projektverbund und sind darüber hinaus in vielen Bereichen deckungsgleich mit den Präventionsmaßnahmen im Bildungsportal NRW des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB NRW) (siehe MSB-NRW, o. D.), wodurch das Projekt an diese bestehenden Angebote anknüpft und diese um das Handlungsfeld Schulseelsorge erweitert.

Das allgemein förderpolitische Ziel ist die Erarbeitung einer bildungswissenschaftlichen Basis einer integrierten Demokratiebildung in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Darauf aufbauend soll ein NRW-weites, teil-virtualisiertes Fortbildungsformat entwickelt und digital zur Verfügung gestellt werden. Ziel ist, im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung, zukünftigen Lehrkräften das Erleben einer pro-demokratischen Haltung zu vermitteln, um diese übergreifend an den Lernort Schule weiterzutragen. Der Fokus liegt hierbei weniger auf einer rein theoretisch-kognitiven Vermittlung entsprechender Fähigkeiten, sondern einer konkreten affektiven Erfahrbarmachung und Verinnerlichung. Zu diesem Zweck sollen besonders Elemente aus der Achtsamkeitsforschung und -praxis, der Gewaltfreien Kommunikation sowie der Schulseelsorge einbezogen und vermittelt werden.

Der Projektverbund geht davon aus, dass Demokratiebildung grundsätzlich nicht nur neu gedacht, sondern vor allem im täglichen Erleben auch erfahrbar gemacht werden muss und es gilt in der Zukunft herauszufinden, wie genau Demokratie als verkörperte Haltung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften etabliert werden kann. Hierzu wird zunächst fokussiert, inwiefern eine demokratische Persönlichkeitsbildung bereits gegenwärtig Teil der Ausbildung von Lehrkräften an Hochschulen ist und an welchen Stellen im Kerncurriculum das Fortbildungsformat anknüpfen kann, um mit einem möglichst hohen Wirkungsgrad verankert zu werden. Hierzu soll geprüft werden, inwiefern strukturelle Hürden vorhanden sind, die verhindern, dass das Wissen über Demokratie in Hochschulen und Schulen und entsprechende Kompetenzen tatsächlich zur Anwendung kommen. Es wird geprüft, ob ein zu entwickelnder *Code of Democratic Ethics* (CoDE) dabei helfen kann, solche Hürden zu überwinden. Dieser hätte zum Ziel, die Verkörperung pro-demokratischer Fähigkeiten der verschiedenen Zielgruppenvertreter*innen im Bereich von Hochschulen, Schulen und Verwaltungsinstitutionen zu identifizieren und zu fördern. Dieser CoDE soll an verschiedene Kompetenzbereiche, wie Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und kritisches Denken, aber auch Empathiefähigkeit sowie Kultur- bzw. Religionssensibilität anknüpfen und langfristig dazu beitragen, dass ein Sicherheitsgefühl zwischen den einzelnen Akteur*innen etabliert wird, damit Hochschulen und Schulen zu vertrauensvollen, angstfreien Räumen werden. (Zukünftige) Lehrkräfte sind hierbei eine ganz zentrale Zielgruppe des Projektes, da diese im Sinne einer Vorbildfunktion eine pro-demokratische Haltung und eine entsprechende Sensibilität vorleben und an ihre Schüler*innen vermitteln können. Es wird also gleichermaßen um die Frage gehen, wie genau eine Lehrkräftepersönlichkeit aussehen kann, um eine Schule der Zukunft mitzugestalten. Das zu erarbeitende Bildungsangebot legt den Fokus auf didaktisch-methodische Formate, die positive persönlichkeitsbildende Beziehungserfahrungen und Angebote zur Verfügung stellen, da der Projektverbund von der Annahme ausgeht, dass die Ausbildung von Demokratiefähigkeit durch ein entsprechendes Erleben und Verinnerlichen angestoßen wird.

Zur Erreichung dieser Ziele bündeln sich im Projekt folgende Expertisen: Das Zentrum für Türkei-

studien und Integrationsforschung (ZfTI) wird sich dabei vor allem mit Aspekten der transkulturellen Integrations- und Demokratieforschung sowie der Gewaltprävention beschäftigen. Die Föderation Türkischer Elternvereine in Niedersachsen (FöTEV-Nds e. V.) widmet sich der Beziehung von Demokratie und Gewaltfreier Kommunikation im Kontext von Bildung. Die Kliniken Essen-Mitte (KEM) behandeln Fragen zu Persönlichkeitsbildung, insbesondere Stressregulation, Achtsamkeit, Mitgefühl, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie partizipative Organisations- und Kulturentwicklung in Hochschulen und Schulen. Das Pädagogisch-Theologische Institut der Ev. Kirche im Rheinland (PTI / EKIR) in Kooperation mit der Universität Paderborn befasst sich mit der Frage, wie Schulseelsorge durch Herzensbildung und transreligiöse Bildung die Empathiefähigkeit stärken kann. Hierbei sollen vor allem Gelingensfaktoren ermittelt werden, derer es bedarf, um eine demokratiefördernde Schulseelsorge zu gewährleisten. Die Deutsche Sporthochschule Köln (DSHS) bearbeitet Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, Burnout-Prävention, körperlichen Aktivität und Demokratieförderung in der Sportlehrer*innenbildung. Erste Pilotstudien zu verschiedenen Lehr-Lern-Formaten sollen dazu dienen herauszufinden, welche Bedürfnisse die verschiedenen Zielgruppen, wie z. B. Studierende, Lehrende, Referendar*innen, Personen der Verwaltung etc. haben und was relevant ist, um demokratische Kompetenzen zu erlangen und zu vermitteln. Hierzu sollen die jeweiligen Kernwerte, Zukunftsbilder und Intentionen identifiziert werden, um darauf aufbauend ein Fortbildungsformat zu entwickeln.

Der Projektverbund geht davon aus, dass zentrale demokratiefördernde Fähigkeiten bild- und kultivierbar sind und insbesondere am Lernort Schule nachhaltig vermittelt werden können. Schule als solche ist überdies deswegen so zentral für die Vermittlung demokratischer Fähigkeiten, weil sie als „Zwangsinstitution“ und somit als prägender Sozialisationsort alle Menschen erreicht und sich demzufolge an alle gesellschaftlichen Gruppen, insbesondere auch demokratiefeindliche, richtet, die in anderen Kontexten (wie Peers, Familie, digitaler Raum usw.) nicht erreicht werden können. Gleichzeitig wird eine zentrale Aufgabe des Projekts sein, im Raum der Hochschule möglichst viele (zukünftige) Multiplikator*innen anzusprechen und ein entsprechend breites, vielfältiges Angebot zur Verfügung zu stellen.

Hierfür werden verschiedene Hochschulen adressiert, wobei in der Entwicklungsphase vor allem diejenigen einbezogen werden, an denen die am Projekt beteiligten Partner*innen unterrichten. Durch die Verbindung von Hochschule und Schule soll langfristig eine Änderung in der inter- und intrapersonellen Kommunikation erzielt werden, die idealerweise langfristig einen Beitrag dazu leistet, eine Verankerung einer demokratischen Haltung im Einzelnen und somit eine Änderung im gesellschaftlichen Miteinander zu erreichen.

Im Folgenden wird durch Köksal Çalışkan (ZfTI) zunächst ein Überblick über den aktuellen politikwissenschaftlichen Forschungsstand bezogen auf die Politische Bildung und die Demokratiepädagogik in Deutschland mit besonderem Fokus auf NRW gegeben. Hierzu werden die rechtlichen Grundlagen sowie die Problemlagen der Politischen Bildung in Bezug auf ihre Hauptgegenstände und Ziele erläutert. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse und empirische Befunde der Politischen Bildung sowie der Demokratiepädagogik aufgearbeitet, in Bezug zueinander gesetzt und erste Schlussfolgerungen für die durch das Projekt zu entwickelnden Maßnahmen gezogen werden. Daran anknüpfend werden Verbindungslinien zum bildungswissenschaftlichen Forschungsstand und den Kernelementen des Projekts, bestehend aus Achtsamkeit, Gewaltfreier Kommunikation und Schulseelsorge, gezogen. Hier wird geschärft, was genau unter demokratiefördernder Bildung zu verstehen ist.

Durch Nils Altner und Ann-Kristin Krings (KEM) werden Erkenntnisse aus der achtsamkeitsbasierten pädagogischen Praxis an Hochschulen und Schulen, der integrierenden Persönlichkeitsentwicklung und der politischen Dimension des verkörperten Menschseins vorgestellt. Darauf aufbauend werden Schlüsse darüber gezogen, was die Kultivierung einer Achtsamkeitspraxis in Hochschulen und Schulen als Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann.

Es wird anschließend durch Yelda Balkuv (FÖTEV-Nds e.V.) dargelegt, welchen Beitrag die Gewaltfreie Kommunikation zur Bildung von Demokratiefähigkeiten im Hochschul- und Schulkontext leisten kann. Hierfür werden zunächst die Verbindungen zwischen der Gewaltfreien Kommunikation, der Friedensbildung und der Demokratiebildung erläutert. Außerdem wird die Bedeutung pädagogischer Beziehungen und

der Zusammenhang mit der Gewaltfreien Kommunikation im Bildungskontext dargelegt. Abschließend werden die Methoden der Gewaltfreien Kommunikation anhand eines Modellprojektes und den daraus resultierenden Umsetzungserfahrungen an einer Schule dargestellt.

Daran knüpft ein Beitrag von Marion Keuchen und Sabine Lindemeyer (PTI/EKiR) an, der das Verständnis von (Schul-) Seelsorge, die Vermittlung von religiösem Wissen und von Wertebildung in den (Hoch-) Schulkontext setzt, um zu zeigen, in welchem Maße die Schulseelsorge zu einer pro-demokratischen Haltung beitragen kann. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die im Forschungsverbund zu entwickelnden Interventionen gezogen.

1.1 Literatur

Hascher, Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Himmelfmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Berlin: BLK.

Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Nordrhein-Westfalen im Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW-NRW) (Hrsg.) (2021): Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen. Politische und Demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung. [online]. URL: K10_LpB_Demokratiebericht_A4_06-2021_rz.indd (mkw.nrw) [Stand 02.10.2023].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB-NRW) (o. D.): Prävention. [online]. URL: <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/praevention> [Stand: 04.05.2023].

Nassehi, Armin (2020): Das große Nein. Eigendynamik und Tragik des gesellschaftlichen Protests. Hamburg: Kursbuch Edition.

Stroppe, Anne-Kathrin/Mauk, Marlene (2021): Datenreport 2021. Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. [online]. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/politische-und-gesellschaftliche-partizipation/330219/einstellungen-zu-demokratie-und-sozialstaat/> [Stand: 03.08.23].

2. Politische Bildung in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen (NRW) – Voraussetzungen und Potenziale für die Bildung von Demokratiefähigkeit

(Köksal Çalışkan, ZfTI)

2.1. Einführung

Demokratie als Herrschaftsform hat ihre Ursprünge vor etwa 2.500 Jahren. Seit ihrer Entstehung wurde sie von politischer Bildung begleitet, wobei sich eine besonders starke Ausprägung nach dem Zweiten Weltkrieg beobachten lässt. Dieser Umstand begründete sich zum einen in der Notwendigkeit und dem Wunsch nach Sicherung des Friedens und dem Schutz der Menschenrechte – Krieg und Völkermord sollte unbedingt vorgebeugt werden. Ausdruck fand dieser Wunsch vor allem in der Gründung der Vereinten Nationen (UN) sowie in der anschließenden Veröffentlichung verschiedener Konventionen und Beschlüsse, welche für die politische Bildung als Gebot und als normative Grundlage zu verstehen sind.

Außerdem wurde politische Bildung nach dem Krieg in der Bundesrepublik als „Erziehungsinstrument“ begriffen, um Demokratie in der Gesellschaft zu verankern und somit das Entstehen einer weiteren Diktatur zu verhindern. Dementsprechend wurde politische Bildung nach dem Krieg an Schulen verankert.

Die Bedeutung politischer Bildung vor diesem Hintergrund wurde in den vergangenen Jahren erneut deutlich, denn die Demokratie scheint sich in einer Krise zu befinden (siehe Diamond, 2008, 2015; Fukuyama, 2015; Levitsky/Way, 2015; Merkel, 2016; Foa/Mounk, 2017; Forum MIDEM, 2018). Diese Wahrnehmung hängt vor allem mit wachsendem Rechtsextremismus und Rechtspopulismus zusammen, mit Vertrauenserosion demokratischer Institutionen sowie mit menschenfeindlichen Einstellungen in vielen Ländern – auch in etablierten Demokratien wie in Deutschland (siehe Achour, 2017; Zick/Küpper, 2021). Diese Entwicklungen sind Anlass zur Sorge.

Politische Bildung ist für die Demokratie unerlässlich, denn nach der Familie ist das Bildungssystem

der wichtigste Ort politischer Sozialisation. Politische Einstellungen, Wissen, Werte und Meinungen werden hier bestätigt und gefestigt, in Frage gestellt oder modifiziert. Dabei scheint die gesellschaftliche Entwicklung auf geringe Erfolge politischer Bildung hinzudeuten, was auch zu wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit den Erfolgen und Bedingungen politischer Bildung geführt hat, auch mit der Frage, wie politische Bildung künftig gestaltet werden soll, um die Resilienz von Demokratie zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Geschichte von Demokratie im Zusammenhang mit politischer Bildung gegeben, sowie von rechtlichen und demokratietheoretischen Grundlagen, auf die sich politische Bildung beruft. Anschließend wird die Situation politischer Bildung in Deutschland dargestellt. Dazu gehören ihre historische Entwicklung, fachliche Begrifflichkeiten und Diskussionen sowie empirische Befunde aus der Politikdidaktik und der Demokratiepädagogik. Mit Blick auf das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* wird zudem auf den aktuellen Stand politischer Bildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) eingegangen, auf Schul- sowie Hochschulebene. Perspektivisch werden abschließend dann zwei wegweisende Ansätze umrissen, die als Entwürfe einer Bildung der Zukunft Orientierung für das Projekt und die politische Bildung allgemein geben können.

2.2. Demokratie und politische Bildung

Die Demokratie hat ihren Ursprung im 6. und 5. Jh. v. Chr. in Athen, im antiken Griechenland. Ihre Entstehung war ein Resultat von Auseinandersetzungen zwischen den wohlhabenderen und ärmeren Bevölkerungsteilen Athens. Die Reformen von Solon (594 v. Chr.) zur friedlichen Beilegung dieser Auseinandersetzungen legten den Grundstein für Demokratie als Herrschaftsform, indem sie von der Idee her die politische Partizipation einfacher Menschen ermöglichten, wobei gleichwohl etwa Frauen und Sklav*innen keinerlei politische Rechte genossen.

Die Grundlagen der attischen Demokratie fassen drei Begriffe zusammen: *Isonomia*, *Isokratia* und *Isegoria*. *Isonomia* bezeichnete die Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz und versprach somit allen Bürgern die gleichen Rechte und Freiheiten.

Als Folge der Gleichheit vor dem Gesetz hatten alle Bürger auch das Recht und die Freiheit, an Herrschaftsausübung auf der legislativen, exekutiven und judikativen Ebene teilzunehmen, was mit dem Begriff *Isokratia* zusammengefasst war. Mit diesen beiden Grundsäulen der Demokratie wurde die Macht der reicheren Schichten gebrochen. Das war zu dieser Zeit vollkommen neu. Noch bemerkenswerter war aber die Anerkennung der Redefreiheit als Teil der Demokratie, also *Isegoria*. Nach Aristoteles war der Mensch ein politisches Wesen („Zoon Politikon“), was sich, so Aristoteles, am besten in politischen Handlungen wie Reden ausdrückte. Alle Athener durften in der Agora (auf dem Marktplatz, einer zentralen Versammlungsstätte) frei reden und diskutieren, etwa über Probleme oder über Gesetze (vgl. Vorländer, 2017: 7). Offenheit, Empathie, gegenseitiger Respekt und Selbstreflexion waren Hauptmerkmale dieser Redefreiheit, sie wurden deshalb von Hannah Arendt als Hauptvoraussetzung der attischen Demokratie eingeordnet (siehe Arendt, 2020).

Diese Demokratieerfahrung einfacher Bürger in Athen war zu dieser Zeit beispiellos und für die in anderen Stadtstaaten (Polis) lebenden Menschen unvorstellbar. Sie mussten sich nun aber eine ihnen bisher unbekannt Rolle als aktive Bürger aneignen. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, mussten sie bestimmte Eigenschaften erwerben. Die politische Bildung spielte in diesem Kontext eine entscheidende Rolle. Sie war Hauptvoraussetzung der Befähigung zu politischer Partizipation, der Schärfung eines „politischen Urteilsvermögens“ sowie der Ermöglichung eines „Grundkonsens“ unter den Athenern (Vorländer, 2017: 11). Sie war zugleich für den Erwerb rhetorischer Kompetenzen von besonderer Bedeutung, da auf Volksversammlungen oder in der Judikative meist nicht Inhalte, sondern rhetorische Kompetenzen den Ausschlag gaben (vgl. Piepenbrink, 2020: 47).

Politische Bildung erfolgte u. a. in Vereinen, durch Theateraufführungen und durch Literatur. Schule leistete ebenfalls einen erheblichen Beitrag dazu. Der Unterricht umfasste Fächer wie Sport, Grammatik und Musik, wobei alle Fächer „die Herstellung von Gemeinsinn und gesellschaftlichem Zusammenhalt“ (Leser, 2011: 15) zum Ziel hatten und somit auf die politische Bildung ausgerichtet waren.

Eine wichtige Rolle spielte zudem die Pädagogik. Zu ihrer Entstehung und Ausgestaltung leistete der Philosoph Sokrates einen entscheidenden Beitrag, indem er Kategorien wie *Selbstreflexion*, *Selbsterkenntnis*, *prüfende denkende Geisteshaltung*, *Mäeutik* und *dialogisches Denken* in die Diskussion einbrachte (siehe Gutmann, 2003). Pädagogik leitete sich begrifflich vom griechischen Wort „paidea“ ab, was einerseits „die Praxis der Zucht, der Erziehung zum tüchtigen Bürger“ bedeutete und andererseits „den Inhalt dessen, was durch Erziehung und Unterricht vermittelt werden sollte“ (Kuhlmann, 2013: 14).

Mit der Eroberung Athens durch die Makedonen in den Jahren 322-321 (v. Chr.) fand nicht nur diese Demokratieerfahrung ein Ende, sondern auch die politische Bildung. Nach der Antike bis zur Aufklärung beruhte Bildung hauptsächlich auf dem Glauben und somit dem Religionsunterricht. Sie fungierte bis zur Aufklärung in Europa zugleich aber auch als politische Bildung im Sinne der Legitimation politischer Herrschaft. Mit der Aufklärung begann sich ein national-säkulares Bildungswesen zu etablieren, womit sich auch die politische Bildung neu formierte. In dieser Zeit entstand der moderne Staat als Nationalstaat, der auf der Vorstellung von Herrschaft der Nation in einem bestimmten Territorium basierte. Das Hauptziel des Bildungswesens bestand nun hauptsächlich in der „Stiftung nationaler Identität“ (Sander, 2022: 14). Dieses Ziel prägte politische Bildung bis zum Zweiten Weltkrieg und verlor dann aufgrund einer Neubewertung der Gefahren von Nationalismus an Bedeutung.

2.3. Normative Begründung politischer Bildung in der Nachkriegszeit

In der Nachkriegszeit wurden deshalb die Rolle politischer Bildung sowie ihre Rahmenbedingungen neu bestimmt. Fortan sollte politische Bildung vor allem die Festigung von Demokratie zum Ziel haben, besonders in Deutschland.

Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand außerdem internationale Einigkeit darüber, dass ein weiterer Zivilisationsbruch mitsamt seinen massiven Angriffen auf Rechte und Freiheiten zahlloser Menschen unbedingt verhindert werden musste. Die Erziehung zur Demokratie war hier ein wichtiger

Aspekt, ebenso wie die Sicherung des weltweiten Friedens sowie der internationale Schutz von Rechten und Freiheiten. Zu diesem Zweck wurden neue Institutionen wie die UN ins Leben gerufen und Konventionen verabschiedet, die zur Rahmensetzung für die politische Bildung beitragen.

Die Charta der UN hat sich vor allem den Schutz der „Grundrechte des Menschen, [...] Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit [...] [sowie] die Gleichberechtigung von Mann und Frau“ (Präambel der UN-Charta, 1945) zum Ziel gesetzt. Zur Realisierung dieser Ziele gründeten die UN verschiedene Institutionen (z. B. den Wirtschafts- und Sozialrat, ECOSOC) und initiierten entsprechende Konventionen. Zwei von diesen Konventionen sind mit Blick auf die Regelung des Rechts auf Bildung besonders erwähnenswert: die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)* und die *Kinderrechtskonvention*.

Die Generalversammlung der UN proklamierte am 10. Dezember 1948 die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. In ihr werden nicht nur allen Menschen die gleichen Rechte und Freiheiten sowie der Schutz von Grundfreiheiten zugesichert, es wird auch betont, dass „durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten [...]“ (Präambel der AEMR, Bpb, 2009: 1) gefördert werden soll. Artikel 26 der Erklärung regelt das Recht auf Bildung. Sie soll, nach diesem Artikel, „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“, zudem soll sie „zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen“ (26/b) (AEMR, Bpb, 2009: 10 f.).

Die Generalversammlung der UN verkündete zusätzlich dazu am 20. November 1989 die *Kinderrechtskonvention* (siehe *Kinderrechtskonvention*, BMFSFJ, 2018). Sie verspricht allen Kindern die gleichen Rechte und Freiheiten sowie deren Schutz. Neben Artikel 28, der das Recht auf Bildung betont, ist besonders Artikel 29/1 erwähnenswert, der auf Bildungsziele und Bildungseinrichtungen Bezug nimmt:

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen

Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen; b) dem Kind, Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln. (Kinderrechtskonvention, BMFSFJ, 2018: 22 f.)

In beiden Konventionen wird kein expliziter Bezug zu politischer Bildung hergestellt. Da sie aber unter anderem das Recht auf Bildung und die Ziele von Bildung behandeln, können und müssen sie als Gebot und als normative Begründung politischer Bildung herangezogen werden.

Ferner hat die UN hinsichtlich Bildung verschiedene Programme initiiert und Ziele formuliert (bspw. das Aktionsprogramm „Bildung für alle“ oder die „Millenniums-Entwicklungsziele“), welche ebenfalls als Gebote und normativer Rahmen für politische Bildung betrachtet werden können. Dazu gehört nicht zuletzt auch die im Jahr 2015 verabschiedete „2030 Agenda for Sustainable Development“ (siehe UN, 2015).

In dieser Nachhaltigkeitsagenda wurden 17 Ziele, sogenannte „Sustainable Development Goals“ (SDGs), formuliert. Im Fokus der Agenda steht vor allem die Armutsbekämpfung. Die festgelegten Ziele adressieren nachhaltige Entwicklung in den Bereichen Wirtschaft, Ökologie und Soziales. Für die Erreichung dieser Ziele spielt Bildung eine wichtige Rolle. Das vierte der Ziele lautet daher „Inklusive und gleichberechtigte Bildung von hoher Qualität sicherstellen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ (UN, 2015). Politischer Schwerpunkt dieses Zieles ist es, „chancengerechte[n] Zugang zu Bildung über Grundbildung hinaus“ zu ermöglichen und die „Bedeutung des Lernens sowohl für die Arbeitswelt als auch für Global Citizenship“ zu berücksichtigen (Deutsche UNESCO Kommission, 2017: 4).

Unterziele und Implementierungsmechanismen präzisieren dieses Vorhaben. Sie sehen vor dem Hintergrund des Projektes *Demokratiefähigkeit bilden* vor,

dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education,

Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung. (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017: 8)

Zudem wird die entsprechende Ausrichtung der Lerninhalte sowie die Fokussierung „sowohl auf kognitive als auch nicht-kognitive Aspekte des Lernens“ (ebd.: 8 f.) empfohlen. Nach Beutel, Gloe und Marx (2022: 209) hat die Demokratiekompetenz kognitive, affektiv-motivationale sowie volitionale (politische Handlungsbereitschaft) Dimensionen. Ferner sollen „sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebungen für alle“ geschaffen sowie die „Ausbildung qualifizierten Bildungspersonals“ ermöglicht werden (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017: 9).

Zu dieser normativen Begründung der politischen Bildung gehört ebenfalls eine Empfehlung des Europarates von 2010. Der Europarat betrachtet seine „Kernaufgabe [...darin], Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern“, dabei ist der Rat davon überzeugt, „dass Bildung und Ausbildung bei der Erfüllung dieser Aufgabe eine zentrale Rolle spielen“ (Europarat, 2010: 5).

Es lässt sich kurzum festhalten, dass Bildungsziele und das Recht auf Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg international verankert wurden. Damit gelten sie auch als Gebot und normative Begründung für politische Bildung. Gleiches gilt für die SDGs: Zwar sind sie rechtlich nicht bindend, jedoch wird ihre Umsetzung seitens der UN auf freiwilliger Basis überprüft. Die Empfehlung des Europarates konkretisiert die Aufgabe und das Ziel der Bildung in Bezug auf politische Bildung explizit.

2.4. Erkenntnisse aus der Demokratieforschung

Wie oben dargestellt, wurde politischer Bildung nach dem Krieg eine entscheidende Rolle für die Demokratiefestigung beigemessen. Wie aber ist diese Entwicklung aus der Perspektive der Demokratieforschung einzuordnen?

Die empirische Forschung zur Demokratie, besonders politische Einstellungs-, Vorurteils- sowie Sozialkapitalforschung, hat in den letzten Jahrzehnten gezeigt, wie wichtig die Formierung demo-

kratischer Einstellungen, Werte und Meinungen für die Resilienz von Demokratie ist. Eine entsprechende politische Bildung an Schulen und an Hochschulen kann dazu entscheidend beitragen.

Die politische Einstellungsforschung geht davon aus, dass eine Demokratie trotz Herausforderungen und Krisen überlebensfähig ist, wenn sie auf Einstellungen, Werten und Meinungen ihrer Bürger*innen basiert, die sie stützen (siehe Almond/Verba, 1963). In der politischen Einstellungsforschung wird das als Kongruenz zwischen politischen Einstellungen der Bürger*innen (Mikroebene) und der Demokratie (Makroebene) beschrieben. Im Falle einer Inkongruenz, d.h., wenn die politischen Einstellungen der Bürger*innen die Demokratie nicht oder nicht mehr unterstützen, droht dem politischen System die Instabilität oder sogar der Zerfall. Einen Beitrag zur Herstellung dieser Kongruenz können Bildungsstätten potenziell auf der Mesoebene leisten, indem sie z. B. Orte praktisch gelebter und praktizierter demokratischer Regeln und Fähigkeiten werden (vgl. Edelstein, 2009: 7 ff., 54 ff. und 114 ff.) oder indem politische Bildung Wissen vermittelt. Der bisherige Forschungsstand zeigt allerdings, dass diese Ansätze für die Ausbildung individueller Demokratiefähigkeit nicht hinreichend sind.

Ein Faktor für die Entstehung von Inkongruenz können politische Vorurteile sein. Die politische Vorurteilsforschung zeigt, wie wichtig es ist, der Entstehung und Verfestigung von Vorurteilen im Laufe der politischen Sozialisation entgegenzuwirken (siehe Bergmann, 2006). Schulen und Hochschulen sind dabei wichtige Orte politischer Sozialisation. Sie können durch politische Bildung Vorurteilen entgegenwirken. Insbesondere sind politische Vorurteile und Ressentiments Nährboden für populistische, irrationale und demokratiefeindliche Bewegungen und Parteien (vgl. Priester, 2008).

Die Sozialkapitalforschung untersucht die Rolle von Sozialvertrauen für die Stabilität von Demokratie und damit für die Kongruenz von Bürger*innen und politischem System. Sie kommt zu dem Schluss, dass hohes zwischenmenschliches Vertrauen demokratische Institutionen stärkt (siehe Putnam, 1993). Besteht in den sozialen Beziehungen kein beziehungsweise lediglich geringes Vertrauen oder basieren sie gar auf Misstrauen, fehlt die gesellschaftliche Basis für Demokratische Steuerung

(Putnam, 2001). In dieser Hinsicht fällt politischer Bildung die Aufgabe zu, Sozialkapital zu stärken, etwa, indem sie mit ihren Angeboten die Entwicklung einer Bürgergesellschaft und die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten (auch über das Wahlrecht hinaus) unterstützt. Zugleich ist es demokratiethoretisch geboten, politische Partizipation möglichst Vielen zu ermöglichen. Dies setzt das Vorhandensein von Kenntnissen und Kompetenzen voraus („politische Mündigkeit“), die durch politische Bildung vermittelt werden.

2.5. Politische Bildung in Deutschland

Wie ging die politische Bildung in Deutschland (auch vor dem Hintergrund ihrer historischen Verantwortung) mit den Vorschlägen um, die zum einen aus den genannten Konventionen und Programmen resultieren, zum anderen aus der Demokratieforschung?

Die deutsche Teilung führte hier erwartungsgemäß zu unterschiedlichen Antworten. In der DDR wurde zwar Staatsbürgerkunde eingeführt, diese hatte aber die Aufgabe, die Politik des SED-Regimes zu rechtfertigen und seine Ideologie zu verbreiten. Also trug sie keineswegs zur Demokratieerziehung bei, bis sie schließlich nach der Wiedervereinigung abgeschafft wurde (siehe hierzu Scharenberg, 2004: 6 ff.; Jehle, 2018: 25 ff.; Sander, 2022: 21).

In der Bundesrepublik markierte das Ende des Zweiten Weltkriegs zugleich den Beginn einer neuen Ära für politische Bildung, die, wie oben schon dargestellt, als ein Instrument zur Demokratieerziehung verstanden wurde (vgl. Schiele, 2004: 3 ff.).

Unter den Alliierten waren die USA die Protagonisten einer „Reeducation-Politik“ und veranlassten deshalb im Jahr 1946 in ihrer Verwaltungszone eine fachliche Etablierung politischer Bildung in Schulen und Volkshochschulen (siehe hierzu Hufer, 2015; Hentges, 2012; Caruso/Schatz, 2018; Sander, 2022). Das „United States Social Studies Committee to Germany“ verfasste im Jahr 1947 einen Bericht, der die Durchdringung einer „Social Education“ in allen Schulen und Schulfächern zum Ziel erklärte (vgl. Caruso/Schatz, 2018: 8). Diese Empfehlung fand später jedoch keine Umsetzung.

Nach Gründung der Bundesrepublik erfolgte im Jahr 1950 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) über die „Grundsätze zur politischen Bildung an Schulen“ (vgl. Weißeno/Massing, 2020: 316). Der Beschluss ermöglichte die Einführung politischer Bildung an Schulen. Er hatte jedoch eine Schwäche, die für die politische Bildung späterer Zeit zum Problem wurde: Er empfahl zwar Fachunterricht an Schulen, traf jedoch keine Festlegung über eine einheitliche Bezeichnung (vgl. Sander, 2017: 43; Detjen, 2013: 34). Dies ist die Ursache dafür, dass politische Bildung heute in den Bundesländern unter unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten wird, wie „Gemeinschaftskunde“, „Sozialkunde“, „Wirtschaft und Politik“ oder „Sozialwissenschaften“, die sogenannten „Leitfächer“. Dementsprechend variieren auch Inhalte sowie die Gewichtung der Politik im Fachunterricht von Bundesland zu Bundesland, was tendenziell die Implementierung neuer politikdidaktischer Ansätze erschwert. Die Lage politischer Bildung in berufsbildenden Schulen gestaltet sich schwierig, da vor allem hier ein grundlegendes Konzept für die Umsetzung fehlt. Es fehlt an einem Konzept, das alle Bedürfnisse, die der Lernenden, die der Arbeitswelt und die der berufsbildenden Schulen, abdeckt (siehe Zurstrassen, 2022).

Der Beschluss erfasste ferner nur die schulische politische Bildung. Hochschulen wurden kaum als entsprechende Bildungsorte mitgedacht. Obwohl politische Bildung mittlerweile von Grundschule über Berufs- bis hin zur Erwachsenenbildung stattfindet, werden Hochschulen noch immer kaum als Orte politischer Bildung angesehen. Ihr Potenzial bleibt bisher weitgehend ungenutzt.

Weiterhin wurde 1952 auf Bundesebene die „Bundeszentrale für Heimatdienst“ gegründet, die 1963 in „Bundeszentrale für politische Bildung“ (bpb) umbenannt wurde (vgl. Hentges, 2012: 35 ff.). Starke Impulse für die fachliche Entwicklung der politischen Bildung in der Bundesrepublik folgten aus der Etablierung des Fachs Politikwissenschaft an den Universitäten in den 1960er Jahren, sowie aus der damit verbundenen Entstehung der Politikdidaktik.

Diese Skizze der Etablierung politischer Bildung in Deutschland wird folgend vertieft, indem Grundannahmen politischer Bildung und Diskussion, die es um die Gegenstände und Ausrichtung gegeben hat, dargestellt und Befunde empirischer Forschung

sowie zentrale Thesen der Demokratiepädagogik einbezogen werden.

2.5.1. Definitionen und Problemlagen

Definieren lässt sich politische Bildung kurz als Vermittlung politisch und sozialwissenschaftlich relevanten Wissens mit dem zentralen Ziel der Befähigung zu „Mündigkeit, Emanzipation und Selbsterkenntnis“ (Gessner, 2022: 52). Diese kurze Definition misst dem Vermittlungsprozess besondere Bedeutung zu, ebenso der Frage, was politisch und sozialwissenschaftlich relevantes Wissen ist.

Über das Hauptziel politischer Bildung besteht innerhalb der Politikdidaktik Einigkeit: Ermöglichung politischer Mündigkeit. Sie bedeutet nach Gessner (2022: 52), „dass Menschen lernen, von ihrer Vernunft Gebrauch zu machen und ihren Verstand zu nutzen“. Mündigkeit ist Grundvoraussetzung „für gesellschaftliche und politische Partizipation“ sowie „für die Entwicklung demokratischer Kultur“ (ebd.: 54).

Strittig ist demgegenüber die Frage, welches Wissen die politische Bildung primär vermitteln soll (sog. „Gegenstandsproblem“). Hier gibt es zwei Perspektiven: Die erste geht davon aus, dass hauptsächlich politikwissenschaftliches Wissen vermittelt werden muss. Dem zweiten Ansatz nach soll Wissen aus „Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Kulturwissenschaften“ (Hedtke, 2022: 46) weitergegeben werden. Vieles spricht für die zweite Perspektive, denn in den Bundesländern wird politische Bildung in der Regel im Rahmen breiter definierter Leitfächer angeboten. Außerdem besteht in der Literatur Uneinigkeit über die Frage, was politisch ist. Denn Vorschläge zur Definition des Politischen unterscheiden sich teils deutlich (vgl. Petrik, 2011: 1) und viel spricht dafür, „politische Mündigkeit“ breit und umfassend zu denken, weil so ein Anschluss an die individuelle Erfahrungswirklichkeit gelingt.

Die Frage nach dem Vermittlungsprozess ist die komplizierteste. Ein Aspekt ist dabei „das Zusammenreffen subjektiver politische[r] und soziale[r] Meinungen, Einstellungen und Wissensbestände mit dem Fachwissen“ (Gessner, 2022: 55 f.). In diesem Zusammenhang wird auch auf das sogenannte „Brückenproblem“ hingewiesen. Dieses meint:

die methodische Schwierigkeit von Lehrern und Lehrerinnen, eine nachhaltige Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand anzubahnen, die an die Gesellschaftsbilder, Alltagstheorien und Erfahrungen von Lernenden anknüpft [...] und deren wissenschaftliche Prüfung und Entfaltung ermöglicht. (Petrik, 2011: 1 f.)

Zudem besteht das sogenannte „Aushandlungsproblem“. Dabei geht es um „die interaktiven Schwierigkeiten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie der Schüler*innen untereinander, die häufig durch einseitige Medienwahl und Medien-Deutung verstärkt werden“ (Petrik, 2011: 2). Eine Dimension des Aushandlungsprozesses ist die Bestimmung dessen, wonach sich politische Bildung als Fachunterricht schwerpunktmäßig richten soll. Hierzu gibt es unterschiedliche Perspektiven wie Problemorientierung, Zukunftsorientierung, Fallorientierung, Schülerorientierung oder Werteorientierung. Welche Orientierung bei der Aushandlung der Themen im Sinne von Demokratiebildung besonders sinnvoll ist, lässt sich aus dem bisherigen Forschungsstand nicht ableiten.

Das nachstehende Schema von A. Petrik (2011: 2) verdeutlicht diese Probleme und ergänzt sie durch das Gegenstandsproblem, auf das bereits hingewiesen wurde. Alle drei Probleme werden durch die Politikdidaktik als Schlüsselprobleme politischer Bildung betrachtet.

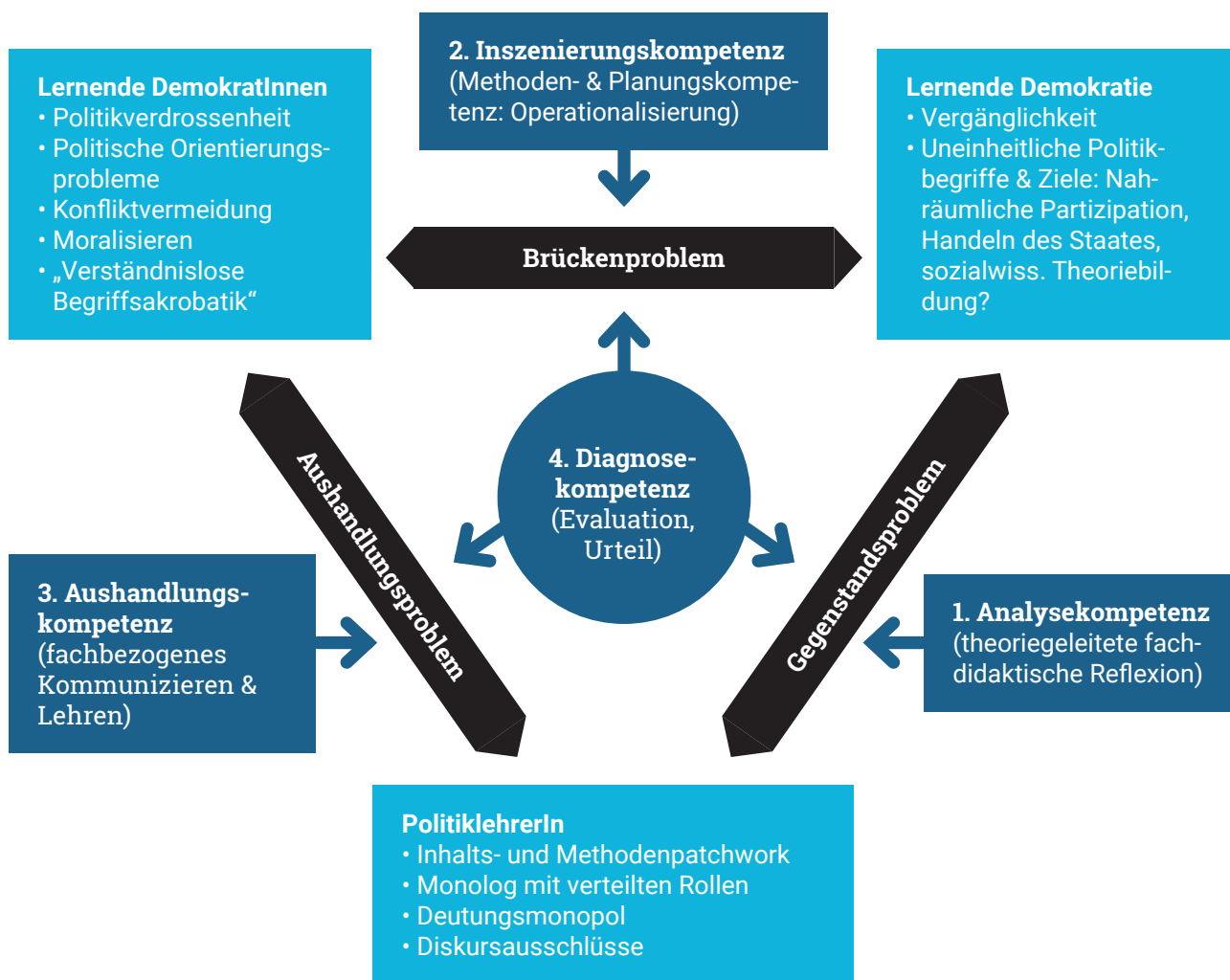


Abb. 1: Probleme politischer Bildung nach Petrik, Quelle: Petrik, Andreas (2011: 2).

Das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* beschäftigt sich didaktisch vor allem mit dem Brücken- sowie dem Aushandlungsproblem und will diesbezügliche Methoden umsetzen. Besonders hier manifestiert sich die Bedeutung und Rolle einer achtsamen und gewaltfreien Lehre, die die Demokratie auf die Erfahrungsebene zu bringen vermag. Akteur*innen, die als Primärzielgruppe durch *Demokratiefähigkeit bilden* adressiert werden sollen, sind die Lehrenden und ihre „Professionalität“. In der Literatur setzen sich kompetenzorientierte, strukturtheoretische und biografische Ansätze mit der Professionalität auseinander (siehe hierzu Rothland/Cramer/Terhart, 2018; May, 2022). Diese Ansätze werden auch von der Politikdidaktik berücksichtigt (vgl. May, 2022: 163).

Zum einen beinhaltet das Lehramtsstudium nicht genügend Demokratiebildung. Beispielsweise hat

Berkemeyer (2022: 593) stichprobenartig 24 Universitäten, die ein Lehramtsstudium anbieten, „in Bezug auf Seminare und oder Module zur Demokratiebildung“ untersucht. Er fand dabei an 13 Universitäten „keine expliziten Angebote“, bei den verbliebenen elf Universitäten gab es lediglich jeweils ein Angebot „zumeist in Form von Einzelveranstaltungen“ (ebd.). Berkemeyer weist darauf hin, dass es bisher keine Klarheit gibt, wie die „Demokratiebildung in die erste Phase der Lehrkräftebildung zu integrieren ist“ (ebd.: 594).

Eine weitere Herausforderung im Studium der Politiklehrkräfte besteht in der Fachauswahl. Ihr Bezugsfach ist eigentlich die Politikwissenschaft. Da politische Bildung je nach Bundesland im Rahmen unterschiedlicher Leitfächer angeboten wird, kommt meistens ein Politik- und Wirtschaftswissenschaftsstudium für Lehramtsstudierende in

Frage, oder „Sozialwissenschaften mit Anteilen an Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft“ (Oberle/Pohl, 2020: 509). Ein solches Studium stimmt mit den „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ der KMK von 2019 überein. Diese besagen, das Studium solle „politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftliche Kompetenzen vermitteln“ (KMK, 2019: 58 ff.; siehe hierzu außerdem Oberle/Pohl, 2020: 509). Nach Oberle und Pohl (2020: 514) kann dieser Zugschnitt des Studiums aus drei Fächern später zur Minderung der Unterrichtsqualität führen, weshalb es sinnvoll wäre, eine eigenständige Disziplin für Politiklehrkräfte anzubieten.

Allerdings ist die empirische Forschungslage dahingehend ungenügend, inwiefern Kompetenzen der Politiklehrer*innen Einfluss auf den Lernerfolg nehmen. Dieser Umstand kann damit erklärt werden, dass sich innerhalb der „Politikdidaktik bisher kaum Gedanken zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell für Lehrer/-innen gemacht“ (Weißeno/Weschenfelder/Oberle, 2013: 187) wurden.

Jenseits dieser institutionellen Rahmenbedingungen wird in der Politikdidaktik auf drei Spannungsfelder in Bezug auf die Haltung der Politiklehrkräfte im Unterricht hingewiesen, die Petrik (2011: 7 ff.) aus verschiedenen Studien aggregiert; diese Konfliktlinien sind: „Wissen versus Erfahrung“, „Relativismus versus Realismus“ (also inwiefern politische Phänomene und Begriffe als gegeben angesehen oder hinterfragt werden) und „unpolitische versus politische Haltung“. Diese Konfliktlinien kennzeichnen auch politikdidaktische Auseinandersetzungen. Seit langem wird beispielsweise debattiert, wie „politisch“ die Politiklehrkräfte sein dürfen.

2.5.2. Debatten und Konsense in der Politikdidaktik

Die Etablierung politischer Bildung in der Bundesrepublik war von Diskussionen um fachdidaktische Konzepte geprägt, die auch die oben genannten Spannungsfelder tangieren, in denen sich die Politiklehrkräfte bewegen (siehe hierzu May/Pohl, 2022: 30 ff.). Erste Konzeptionen in den 1960er und 1970er Jahren wurden von den sogenannten „Klassikern“ der politischen Bildung (K. G. Fischer, H. Giesecke, W. Hilligen, R. Schmiederer, B. Sutor) ausgearbeitet.

Weitere Ansätze entstanden im Laufe der 1990er Jahre, darunter die „Kommunikative Fachdidaktik“ (T. Grammes). Sie verortete „die Aufgabe des Unterrichts vornehmlich im Verstehen von und der kommunikativen Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Wissensformen (= Bereichslogiken) in der Lebenswelt, der Politik und den Sozialwissenschaften“ (May/Pohl, 2022: 33). Demgegenüber betonte W. Sander „die Ermöglichung von Freiheit als primärer Sinn politischer Bildung“ (ebd.). Nach seinem Dafürhalten sollte „Politikunterricht mit den individuellen Wahrnehmungen und Gesellschaftsbildern der Schüler/-innen [...] rechnen“ (ebd.). A. Petrik will hingegen „simulierte Ursprungssituationen [Gesellschaftsgründungen] in den Mittelpunkt des Unterrichts“ stellen und dabei nicht „fertiges Wissen präsentier[en]“, stattdessen werden „aktive Entdeckungsprozesse inszeniert“ (ebd.: 33 f.).

Jenseits dieser eher fachdidaktisch geprägten Positionen haben grundlegende Auseinandersetzungen über die gesellschaftspolitische Rolle politischer Bildung die Etablierung der Politikdidaktik nachhaltig beeinflusst.

Die erste große Debatte um politische Bildung in der Bundesrepublik datiert auf die 1950er Jahre. Sie

war zunächst vom Gegensatz zwischen Vertretern der staatsbürgerlichen Erziehung aus der Weimarer Republik [...] und Verfechtern eines am amerikanischen Pragmatismus orientierten, [...] erfahrungsbezogenen und sozialerzieherisch ausgerichteten Neuansatzes [...] geprägt. (Sander, 2022: 17)

Hier setzte sich der pragmatische Neuansatz durch, der später aber durch die Auseinandersetzungen im Zuge der 68er-Bewegung überlagert wurde. Progressive Intellektuelle sahen „politische Bildung als pädagogisches Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft“, während die „neuen ‚konservativen‘ Ansätze [...] die Aufgabe des Faches eher in der Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der sozialen Marktwirtschaft sahen“ (Sander, 2022: 18).

Der Gegensatz zwischen den beiden Lagern wurde zumindest teilweise durch eine Fachtagung in Beutelsbach entschärft, die die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg initiiert hatte. Hans-Georg Wehling, Mitarbeiter der Landeszentrale für

politische Bildung, verfasste einen Tagungsbericht mit der Überschrift „Konsens à la Beutelsbach?“. Er resümierte darin, auf der Tagung seien „drei Grundprinzipien politischer Bildung unwidersprochen geblieben“ (Sander, 2022: 19). Diese lauten wie folgt:

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

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

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. (zitiert nach Sander, 2022: 19 f.)

Der Beutelsbacher Konsens erfuhr gleichermaßen erheblichen Zuspruch wie auch einige Kritik (siehe Widmaier/Zorn, 2016). Nichtsdestoweniger beschreibt er aber bis heute den Rahmen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung in Deutschland.

Eine weitere Debatte haben zuletzt internationale Vergleichsstudien ausgelöst. Sie führten einerseits zu einer fachlichen Neuausrichtung der Politikdidaktik (Politikkompetenz) und andererseits zur Entstehung der Demokratiepädagogik.

2.5.3. Politikkompetenz

Verschiedene internationale Studien, wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) oder die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), stellten Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre signifikante Wissensdefizite bei Schüler*innen in Deutschland

fest („PISA-Schock“). In der Bildungspolitik diskutierte man anschließend umfassend über Standards und es wurde eine Expertise „zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (siehe Klieme et al., 2003) vorgelegt. Es wurde zudem auf die Notwendigkeit der Stärkung von Kompetenzen hingewiesen. Hinzu kamen vermehrt Forderungen nach einem Perspektivwechsel von Input zu Output, vor dem Hintergrund „(1) der beabsichtigten Lernergebnisse, (2) der diesen zugrunde liegenden Lehr-Lernprozesse und (3) der notwendigen Curricula mit Hilfe von Kompetenzmodellierungen“ (Winther, 2018: 1056).

Die Politikdidaktik reagierte auf diese Befunde vor allem mit der Vermittlung von Basiskenntnissen politischer Bildung. Die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE, 2004) legte einen Entwurf für nationale Bildungsstandards vor (siehe hierzu Sander, 2022; Weißeno, 2005). Dieser forderte die Politikdidaktik auf, sich der Wissensvermittlung zu widmen, aber zugleich die Entwicklung von Kompetenzen zu stärken. Innerhalb der Politikdidaktik sprach man ab diesem Zeitpunkt von „Politikkompetenz“.

Inzwischen entstanden in der Literatur verschiedene Politik-Kompetenzmodelle (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Ein ausführliches Modell stammt von P. Massing, I. Juchler, G. Weißeno, J. Detjen und D. Richter (siehe Massing/Juchler/Weißeno/Detjen/Richter, 2010; Massing, 2012). Dieses sieht vier Dimensionen politischer Kompetenz vor: „Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit sowie Politische Einstellung und Motivation“ (Massing, 2012: 23). Alle Kompetenzdimensionen beeinflussen sich hier gegenseitig.

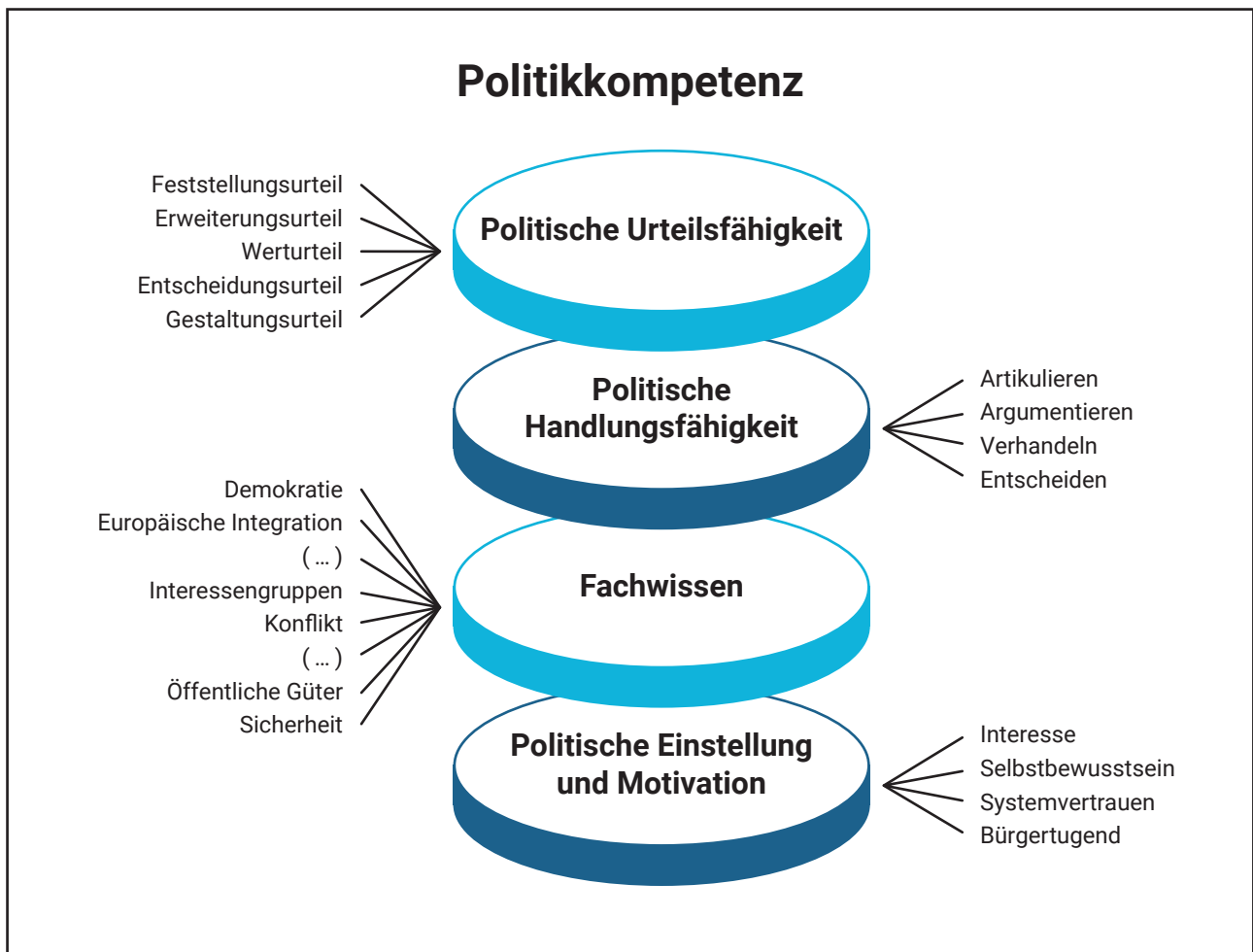


Abb. 2: Politikkompetenz (Dimensionen) nach Massing/Juchler/Weißen/Dejten/Richter, Quelle: Massing, Peter (2012: 24).

Trotz Beharren auf der Vermittlung von Fachwissen versteht das Konzept letzteres als „konzeptuelles Wissen“ und das Modell geht davon aus, dass „politische Phänomene [...] nur mit Hilfe konzeptuellen Wissens (zu) verstehen“ sind (ebd.: 24). Dem Ansatz nach soll Fachwissen „durch Fachkonzepte definiert und durch Basiskonzepte wie Ordnung, Entscheidung, Gemeinwohl strukturiert“ (ebd.) werden. Die „Aufgabe des Politikunterrichts“ besteht damit in der „Förderung und Strukturierung konzeptuellen Wissens der Lernenden“ (ebd.: 24 f.).

Dieses Verständnis von Fachwissen ist sehr breit und umfasst über 200 Begriffe und Definitionen. „Demokratie“ reiht sich hier unter anderen ein. Die Erziehung zu Demokratie, die eigentlich Entstehungsgrund politischer Bildung in der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg war, steht in diesem Modell nicht unbedingt im Zentrum. Diese Gewichtung vertiefte vorhandene Konflikte innerhalb der Politikdidaktik, aus denen dann die Demokratiepädagogik folgte.

2.5.4. Demokratiepädagogik

Die Demokratiepädagogik legt „den Fokus auf die Förderung demokratischer Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen“ (Gerdes, 2022: 1327). Daher betrachtet Demokratiepädagogik die Demokratieerziehung als Hauptgegenstand politischer Bildung. Dies verdeutlicht der KMK-Beschluss (2018: 1), der „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ ansieht. Die Demokratiepädagogik stellt sich damit gegen eine „vorwiegend kognitive, abstrakte und lebensferne, auf politische Institutionen im engeren Sinn bezogene Wissensvermittlung“ (Gerdes, 2022: 1334) politischer Bildung sowie gegen eine darauf ausgerichtete Politikdidaktik (siehe hierzu auch Edelstein, 2005: 208 ff.).

Die Demokratiepädagogik verdankt ihr Aufkommen unterschiedlichen Entwicklungen und Beiträgen mit mehr oder weniger gleichem Ziel (vgl. Beutel/Gloe/Reinhardt, 2022b). Erwähnenswert sind in diesem

Rahmen nicht nur wissenschaftliche und pädagogische Beiträge¹ (vor allem von P. Fauser, G. Himmelmann, W. Edelstein und W. Beutel), sondern auch verschiedene Programme und Projekte.

Dabei leisteten das Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission (BLK) „Demokratie lernen & leben“ (DLL) sowie der seit 1990 regelmäßig stattfindende Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ wichtige Beiträge zur Entstehung der Demokratiepädagogik (vgl. Beutel/Gloe/Reinhardt, 2022a: 29). Auch die Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) im Jahr 2005 sowie das Programm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) waren bedeutend.

Der Demokratiepädagogik liegen zwei zentrale Thesen zugrunde, „eine demokratietheoretische und eine demokratiepädagogische“ (Gerdes, 2022: 1331). Erstere entspringt unter Bezug auf E. W. Böckenförde und J. Habermas aus dem Umstand, dass

Demokratien ihre eigenen Voraussetzungen nicht schaffen können. Folglich können sie sich „nicht allein auf die politischen Institutionen“ berufen, um zu überleben, sondern benötigen „soziale und kulturelle Voraussetzungen“, die sie unterstützen (Gerdes, 2022: 1332). Die zweite These entspringt der Frage nach „der Reproduktion demokratischer Verhältnisse im Bildungsbereich“ (ebd.: 1333). Die Bildung kann ihren Beitrag dazu leisten,

wenn die Gestaltung der Bildungsverhältnisse selbst demokratisch ausgerichtet ist. Demokratische Urteils- und Handlungskompetenzen, insbesondere aber demokratische Einstellungen und Überzeugungen könnten nur dann erlernt werden, wenn die Lernenden selbst demokratische Erfahrungen machen können. (ebd.)

G. Himmelmann schlägt daher vor, die Demokratie zuerst als Lebensform, dann als Gesellschaftsform und erst dann als Herrschaftsform zu begreifen (Himmelmann, 2022: 43 ff.). Dies operationalisiert er für die Umsetzung folgendermaßen:

Demokratie →	Lebensform (personale, soziale, moralische Voraussetzungen)	Gesellschaftsform (Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft)	Herrschaftsform (Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren)
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen Ich-Kompetenz	soziales Lernen soziale Kompetenz	Politik-Lernen Demokratie-Kompetenz
Grundschule	XXX	XX	X
Sek. I	XX	XXX	X
Sek. II	X	XX	XXX

Abb. 3: Erziehung/Bildung zur „demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“ nach Himmelmann (X – XXX steht für die Schwerpunktsetzung), Quelle: Himmelmann, Gerhard (2022: 50).

¹ Besonders erwähnenswert hierzu; Fauser, P./Edelstein, W. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Fauser, P./Beutel, W. (2006): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag; Himmelmann, G. (2007): Demokratie Lernen: als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag; Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wie aus dieser Tabelle ersichtlich wird, soll Demokratie als Lebensform schon in der Grundschule erlernt werden und mit steigendem Alter geht das Selbstlernen zugunsten von Politiklernen zurück. Weiter geht die Demokratiepädagogik von vier Handlungsfeldern in der Schule aus. Sie alle haben das gleiche Ziel, die Partizipation der Lernenden zu steigern. Zugleich sollen sie auch einen Beitrag in den Bereichen „wechselseitige Anerkennungsverhältnisse, Verantwortungsübernahme, Stärkung der Selbstwirksamkeit und kooperatives Lernen“ (Gerdes, 2022: 1334) leisten (siehe hierzu auch Beutel/Fausser, 2005: 239 ff.; Leser, 2011: 9 f.; Edelstein, 2015: 17 ff.). Angedacht ist nach Gerdes (2022: 1334) die „Einrichtung von Klassenräten“, die „Förderung von Projekten, die durch die Gelegenheit zu gemeinsamer Planung, Verhandlung und Durchführung von Lehrinhalten Teambildungsprozesse ermöglichen“, die „Stärkung von innerschulischen Mitbestimmungsorganen (der Schüler*innen-Mitverwaltung, aber auch der Lehrkräfte und Eltern)“ sowie „außerschulische Kooperationen mit Partnerinstitutionen und -organisationen in der Kommune („Lernen durch Engagement“ bzw. „Service Learning“)

Ob das Ziel der Demokratiepädagogik, demokratische Kompetenzen, Einstellungen und Handlungen über die oben genannten schulischen Aktivitätsfelder zu fördern, (besser) erreichbar ist, ist nicht klar belegt, denn die empirische Forschungslage unterstützt diese These nicht uneingeschränkt. Die folgende Darstellung der Befunde empirischer Forschung zu politischer Bildung, zu Politikkompetenz und zur Demokratiepädagogik können eine Einschätzung fundieren, welcher Methoden sich das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* bedienen soll.

2.5.5. Empirische Forschung zur politischen Bildung und Demokratiepädagogik

In den letzten 25 Jahren gab es umfangreiche qualitativ-empirische Forschung innerhalb der Politikdidaktik. Aktuell stehen hier vor allem „Fragen nach der Tatsächlichkeit politischer Lernprozesse“ (Fischer/Lange, 2022: 99) im Mittelpunkt. Qualitativ-empirische Forschung zu politischer Bildung lässt sich nach Einschätzung von Fischer und Lange (2022: 99) vor allem in zwei Stränge unterteilen: „die interpretative Unterrichtsforschung und die Rekonstruktion subjektiver Lernbedingungen“.

Die interpretative Unterrichtsforschung richtet ihren Fokus vor allem auf „die Prozesse des Lehrens und Lernens im alltäglichen Politikunterricht“ (ebd.: 100). Entsprechende Arbeiten belegen, dass im Unterricht trotz Beutelsbacher Konsens „diverse Formen der Überwältigung“ zu beobachten sind, andererseits weist die Forschung ebenso auf die Gefahren eines „unpolitischen Politikunterrichts“ hin (ebd.: 100 f.). Es existieren zudem Arbeiten, denen zufolge „eine geringe Aufmerksamkeit für die interaktionistische Struktur und Dynamik von Unterricht“ (ebd.: 100) seitens der Lehrkräfte festzustellen ist. Weitere Studien unterstützen diesen Befund, indem sie den Umgang der Lehrkräfte mit abweichenden Wertvorstellungen sowie ihre Interaktion mit Lernenden als unzureichend einstufen (siehe ebd.: 101 f.).

Die Studien im Bereich der Rekonstruktion subjektiver Lehr-Lern-Bedingungen kommen zu dem Schluss, dass „ein kontrovers angelegter und diskursiv gestalteter Unterricht von den Schülern gewünscht“ (ebd.: 103) ist. Ebenso erwünscht ist die Gestaltung des Unterrichts in eine problemorientierte Richtung sowie die Thematisierung „aktuelle[r] Ereignisse“ (ebd.) im Unterricht. Der Forschungsstand zeigt, dass „die subjektiven Lernvoraussetzungen in der politischen Bildung weitgehend unbekannt“ (ebd.) sind. Feststellen ließ sich darüber hinaus, dass Erwartungen der Politikdidaktik und „das Professionswissen der Politiklehrkräfte oftmals nicht übereinstimmen“ (ebd.: 105).

In quantitativer Hinsicht besteht ein ausgeprägtes wissenschaftliches Interesse an Messungen von Wissenszuwachs sowie an Politikkompetenz (siehe Weißeno, 2022: 112). Eine Studie zur Messung der Politikkompetenz zeigt keine Verbesserung beim Wissensstand von Schüler*innen in Deutschland in den letzten zwei Dekaden (siehe ebd.). Bei Untersuchungen zu Politikkompetenz zeigten die Lernenden mit Migrationshintergrund eine „geringere Testleistung“ (ebd.: 113). Wie zuvor erläutert, zielt das Modell von Politikkompetenz auf die Bildung politischer Argumentations- und Urteilsfähigkeit ab. Die Studien zeigen allerdings eine faktisch geringe Urteilsfähigkeit (siehe ebd.).

Andere Studien belegen starke Auswirkungen emotionaler Faktoren „wie das Fachinteresse und das fachspezifische Selbstkonzept“ (ebd.: 113 f.) sowie von Motivation auf die Testleistung. Demgegenüber

gibt es bisher keine Belege der Verbesserung der Testleistung durch „Partizipationserfahrung“ (ebd.: 114), analog zu den Befunden zu demokratischen Kompetenzen, Einstellungen und Handlungen. An empirischer Forschung speziell zum Grundschulbereich mangelt es allerdings (vgl. Oberle/Pohl, 2020: 515).

Auch gibt es zu wenige empirische Studien zur Demokratiepädagogik bzw. zu ihren Handlungsfeldern (vgl. Beutel/Gloe/Marx, 2022: 209). Oben wurde auf die Bedeutung von Demokratiefähigkeit jenseits der kognitiven, affektiv-motivationalen und volitionalen Dimension hingewiesen, bisher fehlt es allerdings an Studien zur Entstehung dieser Kompetenzen (vgl. ebd.: 209 und 212). Die Forschung zeigt außerdem, dass die oben genannten konkreten Handlungsfelder zur Maximierung der Partizipation der Lernenden nicht regelmäßig zum Einsatz kommen, unter dem erwähnten Vorzeichen fehlender bundesweit einheitlicher Lehrinhalte für politische Bildung (siehe ebd.: 216).

Wie bereits deutlich gemacht wurde, legt die Demokratiepädagogik großen Wert auf verschiedene Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden in der und um die Schule. Die bisherige Forschung zeichnet aber ein ambivalentes Bild der Partizipationserfahrung hinsichtlich der Förderung demokratischer Haltungen. Es gibt viele Studien zu Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und zu deren möglichen Effekten bei den Lernenden (Leistung, Schulklima etc.), doch wenige davon widmen sich explizit diesem Aspekt. Es herrschte in der Demokratiepädagogik und auch in der Politikdidaktik die Erwartung, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten allgemein das Interesse an Politik, das politische Wissen und die Bereitschaft zur weiteren Partizipation fördern. G. Weißeno und B. Landwehr (2017: 181 ff.) fragen in diesem Zusammenhang, ob und inwieweit sich die vorherige Partizipationserfahrung auf politisches Wissen und auf Partizipationsbereitschaft auswirkt. Im Ergebnis hat die Partizipationserfahrung ihren Erkenntnissen nach zwar einen leicht positiven Effekt auf die Partizipationsbereitschaft, aber keinen (mittelbaren) Effekt auf das politische Wissen (vgl. ebd.: 187 f.). In einer anderen Studie fand Landwehr (2016) keinerlei Zusammenhang zwischen Partizipationserfahrung, politischem Wissen und Partizipationsbereitschaft.

Jüngst leisteten Kärner et al. (2023) ein „Scoping Review“ von 56 Studien zu Partizipation. Allerdings fehlen in der Auswertung die oben zitierten Arbeiten, die eher Skepsis bezüglich möglicher Partizipationseffekte nahelegen. Die Autoren haben ein Stufenmodell für Partizipation entwickelt, das vor allem „Gestaltung, Strukturierung und Organisation der externen Bedingungen des Lernens“ (ebd.: 1058 f.) darstellen soll:

Stufe	Ausprägung	Inhaltliche Charakterisierung
Relative Autonomie (über Partizipation hinaus)	Selbstorganisation	• Lernende organisieren und gestalten die externen Bedingungen ihres Lernens selbst, treffen Entscheidungen im Rahmen rechtsstaatlicher und gesellschaftlicher Referenzsysteme eigenständig und verantworten die getroffenen Entscheidungen; Lehrperson wird informiert und berät bei Bedarf
Partizipation (im engeren Sinne)	Selbstbestimmung	• Lernende treffen Entscheidungen über die Gestaltung der externen Bedingungen ihres Lernens selbst, indem sie selbstständig zwischen verschiedenen (mitunter vorgegebenen) Alternativen wählen; Lehrperson unterstützt bei Bedarf
	Mitbestimmung	• Lernende haben Beteiligungsrechts und tragen Mitverantwortung; Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens werden unter Einbezug aller Beteiligten (Lehrende und Lernende) getroffen (z. B. mittels Konsensprinzip oder Mehrheitsentscheidung)
	Mitwirkung	• Lehrperson gestaltet die externen Bedingungen des Lernens und gibt den inhaltlichen und strukturellen Rahmen vor; Lernende haben die Möglichkeit indirekter Einflussnahme durch die Artikulation eigener Vorstellungen und Interessen
Scheinbeteiligung (Vorstufe von Partizipation)	Einbeziehung	• Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst, bezieht jedoch nach eigenem Ermessen die Meinungen der Lernenden mit ein; Lernende werden ausreichend über lehrpersonenseitige Entscheidungen informiert
	Anhörung	• Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst und befragt Lernende nach deren Meinungen, die jedoch nicht zwangsweise einbezogen werden müssen
	Alibi-Teilnahme	• Lehrperson trifft relevante Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens selbst; Lernende werden zwar über Abläufe informiert, haben jedoch kein Mitspracherecht
Nicht-Partizipation	Fremdorganisation	• Lehrperson trifft alle relevanten Entscheidungen bzgl. der Organisation und Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens ohne Einbezug oder Befragung der Lernenden; Inhalte, Ziele und Abläufe werden aus der Perspektive der Lernenden fremddefiniert; Lernende werden angewiesen und nicht über Hintergründe und Abläufe informiert

Abb. 4: Stufen der Partizipation nach Kärner/Jüttler/Fritzsche/Heid, Quelle: Kärner, Tobias/Jüttler, Michael/Fritzsche, Yannick/Heid, Helmut (2023: 1059).

Welche Stufe der Selbstbestimmung entsprechend des Modells erreicht wird, kann sich in der „Unterrichtsform“, in „Lernziele[n] und Lerninhalte[n]“, in „Aspekte[n] der sozialen und didaktisch-methodischen Gestaltung, Strukturierung und Organisation der Lerngelegenheiten“ sowie in „Prüfungsformen und Bewertungskriterien“ zeigen (Kärner et al., 2023: 1061 f.), immer zwischen den Extrempolen Selbstorganisation und Fremdorganisation. Die meisten der analysierten Studien betrachten Partizipation als „Selbstbestimmung, Mitbestimmung“ oder als „Mitwirkung“ (ebd.: 1076 f.). Eine Studie untersuchte „Effekte von tatsächlicher versus scheinbarer Schüler:innenmitbestimmung, fand jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Varianten“ (ebd.: 1076).

Die Autoren haben dann die Effekte der Partizipation auf Lernende und z. T. auch auf Lehrende in vier Variablen zusammengefasst: a) „Emotional-motivationale“, b) „Unterrichts- und Beziehungswahrnehmung“, c) „Leistungsbezogene“, d) „Andere Variablen“ (ebd.: 1078 ff.). Auf der emotional-motivationalen Ebene zeigt sich, dass Partizipationserfahrung durchaus positive Effekte auf Lernende hat. Dies gilt ebenso für Lehrkräfte (vgl. ebd.: 1078 f.).

Auf die Unterrichts- und Beziehungswahrnehmung hat die Partizipation ebenfalls positive Effekte (vgl. ebd.: 1079). Sie wird von Lernenden positiv wahrgenommen und verbessert das Schul- und Klassenklima, ebenso wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander (vgl. ebd.: 1079 f.). Es wird zugleich ein – wenn auch schwach – positiver Zusammenhang zwischen Partizipation und „der lernerseitigen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme“ (ebd.: 1080) festgestellt. Ferner stellen die Lernenden mit Partizipationserfahrung „deutlich mehr elaborierte Fragen“ im Unterricht im Vergleich zu den Lernenden, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben (ebd.: 1080 f.).

Aus der Literaturanalyse ergibt sich auch ein positiver Zusammenhang zwischen Partizipation und leistungsbezogenen Variablen wie Noten, Wissenserwerb oder Problemlösungsfähigkeit, wobei auch Arbeiten ausgewertet wurden, die eben diesen Zusammenhang nicht zeigen konnten (vgl. ebd.: 1081). Auch bezüglich weiterer Variablen weisen die Autoren in der Gesamtschau auf uneindeutige Befunde hin. Auf der einen Seite zeigen einige Studien einen positiven Zusammenhang zwischen Partizipation

und Aspekten der Demokratiekompetenz, während eine durchaus großangelegte Studie mit fast 3000 Befragten auf der anderen Seite „keine signifikanten Zusammenhänge mit der Demokratiezufriedenheit, dem politischen Interesse, populistischen Einstellungen und der Kompromissbereitschaft“ findet, hingegen einen signifikant positiven, aber diskussionsbedürftigen (s. u.), Zusammenhang mit Autoritarismus (ebd.).

Letztere, in der Bodenseeregion in drei Ländern (Deutschland, Schweiz und Österreich) durchgeführte Studie² kann nicht nur keinen Zusammenhang zwischen schulischer Mitbestimmung und politischem Interesse nachweisen, sondern auch keinen Zusammenhang zwischen der empfundenen schulischen Demokratie, der Zufriedenheit mit der Schule oder der Wahrnehmung von Lehrpersonen („schulklimatische Faktoren“) und Partizipation (siehe Jungkunz, 2023: 121). Was die Einschätzung der eigenen politischen Kompetenz angeht, haben Partizipation in der Schule und im öffentlichen Raum einen positiven Effekt (vgl. ebd.: 125); die oben genannten schulklimatischen Faktoren haben hingegen keinen Effekt auf politische Kompetenzwahrnehmung (vgl. ebd.).

Weiterhin hat die Studie „die Auswirkungen von Mitbestimmung auf die Wahrnehmung der Gesellschaft“ untersucht (ebd.: 126). In Betracht gezogen wurden dabei „(1) die Zufriedenheit mit der Demokratie, (2) demokratische Grundüberzeugungen im Sinne von Kompromissbereitschaft und Autoritätsvorstellungen und (3) populistische Einstellungen“ (ebd.). Die Studie stellt bei den Befragten aus den drei Ländern eine hohe (über 75%) Zufriedenheit mit der Demokratie fest (ebd.: 127). Sie findet aber gleichzeitig „keinen Einfluss von schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten auf die Zufriedenheit mit der Demokratie“ (ebd.), wobei Effekte angesichts der geringen Varianz statistisch auch schwer nachweisbar sein sollten (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu findet die Studie starke Zusammenhänge zwischen der „Zufriedenheit mit der Schule“ sowie der „positive[n] Wahrnehmung der Lehrpersonen“ mit Demokratiezufriedenheit, während der Demokratiegrad der Schule auf die Demokratiezufriedenheit keinen Einfluss hat (ebd.).

Die Studie untersuchte ferner den Effekt der Partizipation auf Kompromissbereitschaft und Autoritätsvorstellungen. Sie findet „keinen nennenswerten Einfluss“ der Partizipation auf Kompromissbereitschaft (ebd.: 130). Dagegen haben der Demokratiegrad der Schule und die positive Wahrnehmung der Lehrpersonen einen starken Effekt hierauf (vgl. ebd.).

Bei den Autoritätsvorstellungen findet die Studie erstaunlicherweise, „dass ein höherer Grad an schulischen Beteiligungsmöglichkeiten mit stärkeren autoritären Haltungen einhergeht“ (ebd.). Nur die positive Wahrnehmung der Lehrpersonen steht negativ mit autoritären Haltungen im Zusammenhang (vgl. ebd.: 131). Ein Erklärungsbeitrag zu diesem kontraintuitiven Befund mag in der COVID-19-Pandemie liegen, die in die Erhebungszeit fiel und dazu geführt haben mag, dass „sich Jugendliche in solchen Momenten mehr Eindeutigkeit und klare Ansagen wünschen“ (ebd.: 131 f.).

Was die populistischen Einstellungen anbelangt, zeigt die Studie keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Partizipation und populistischen Einstellungen, d. h. Partizipation hat keinen Effekt im Sinne der „Verstärkung oder Verringerung populistischer Einstellungen“ (ebd.: 136). Demgegenüber hat die positive Wahrnehmung der Lehrpersonen einen „negativen Effekt“ und interessanterweise der Demokratiegrad der Schule „einen positiven Effekt auf populistische Einstellungen“ (ebd.: 136 f.).

Im Ergebnis bekräftigt der Forschungsstand, dass Partizipation in der Schule emotional-motivational positiv wirkt. Achtsamkeit und Gewaltfreie Kommunikation (GfK) können diese Effekte der Partizipation verstärken. Eine auf Achtsamkeit und GfK basierende Partizipation kann nicht nur die emotional-motivationalen Variablen positiv beeinflussen, sondern möglicherweise auch gegen populistische Einstellungen und autoritäre Haltungen wirken. Es geht nicht nur um schulische und universitäre Partizipation in rein struktureller Hinsicht, sondern um die Förderung individuellen Beteiligungserlebens.

Zweitens hat gerade eine auf Achtsamkeit und auf GfK basierende Partizipation das Potenzial, die leistungsbezogenen Variablen sowie die Unterrichts-

² Diese Studie wurde von einem Forschungsteam unter der Leitung von G. Quenzel durchgeführt und die Ergebnisse als Sammelband veröffentlicht. Siehe Quenzel, G./Beck, M./Jungkunz, S. (Hrsg.) (2023): Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

und Beziehungswahrnehmung positiv zu beeinflussen. Sie wirkt sich auf das Schul- und Klassenklima positiv aus, was nicht zuletzt die Leistung der Lernenden, die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und Lernenden sowie die Beziehungen unter den Lernenden verbessert.

Zusammenfassend zeigt die Forschung, dass die Wirksamkeit von Partizipationsansätzen gerade auf der emotionalen und schulklimatischen Ebene liegt, hier weisen Studien am häufigsten und am deutlichsten Effekte nach, und es lohnt sich, partizipationsbasierte Ansätze gerade in diese Richtung weiterzuentwickeln und im Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* weiterzuentwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Auf der Kompetenzebene bedeutet dies die Aussicht auf die Förderung von Kompromissbereitschaft und Kompromissfähigkeit.

Die Literatur zeigt darüber hinaus, dass die „Lehrkräfte aller Fächer der weiterführenden Schulen [...] ihre eigenen Kompetenzen zur demokratischen Bildung [...] größtenteils als ausreichend“ (Beutel/Gloe/Marx, 2022: 217) beurteilen. Zugleich gaben sie an, „ihre Ausbildung habe sie auf die Erfordernisse von Demokratiebildung [...] nur bedingt vorbereitet“ (ebd.: 217 f.). Es wurde zudem belegt, dass angehende Lehrkräfte sich nicht auf die Anforderungen der Förderung demokratischer Bildung vorbereitet fühlen (siehe ebd.: 218 und 223). Demgegenüber belegen verschiedene Studien den Zusammenhang zwischen Schulklima und Lernerfolg sowie die Rolle der Haltung der Lehrenden und Lernenden für den Lernerfolg (siehe ebd.: 222 und 224).

Was sind also die Potenziale für das Projekt? Viele Studien betonen die Bedeutung emotionaler Faktoren und der Haltung der Lehrkräfte sowie der Art und Weise der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden für den Lernerfolg. Da Achtsamkeit und Gewaltfreie Kommunikation diese Faktoren adressieren sowie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden stärken können, erachtet *Demokratiefähigkeit bilden* sie als wichtige Elemente für die Bildung von Demokratiefähigkeit. Dabei wurden Ansätze, sie in die Lehrer*innenbildung zu integrieren, bisher nicht systematisch evaluiert, was im Rahmen von *Demokratiefähigkeit bilden* geschehen soll.

2.6. Politische Bildung in NRW

Das Land NRW veröffentlichte im Jahr 2021 einen Demokratiebericht, der die Strategien und Instrumente der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen darstellt und in diesem Rahmen die Einschätzung trifft, dass die politische Bildung im Land „über eine funktionierende Struktur mit einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren“ verfügt, die es jedoch „zu stärken und auszubauen“ gilt (LpB-NRW, 2021: 6). Dem Bericht zufolge beginnt politische Bildung in NRW bereits im Elementarbereich, wo auf der Grundlage des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) „erzieherische Strategien, die demokratieaffine Ziele verfolgen“ (ebd.: 23), wie z. B. Partizipation, vermittelt werden. Weitere Orte staatlicher politischer Bildung in NRW sind Schulen und Hochschulen, wie folgend weiter ausgeführt wird. Zugleich konstatiert der Bericht eine geringe Zufriedenheit „mit der demokratischen Praxis“, ebenso im Bereich „lebensweltliche[r] Aspekte einer Demokratie“ (ebd.: 6 und 31 ff.). Der Bericht hebt hervor:

Während Demokratie als Staatsform stark in den Köpfen der Menschen verankert ist, gilt das etwas weniger stark von Demokratie als Lebensform. Je näher Demokratie und die damit verbundenen Prozesse (z. B. Konfliktaustrag) rücken und je stärker die eigene Haltung gefragt ist (z. B. Kompromissfähigkeit, Toleranz), desto niedriger ist die Zustimmung. (ebd.: 35)

Für NRW gibt es einige Erkenntnisse, die zum Verständnis dieses Befundes beitragen können, ergänzend zu der oben bereits für Deutschland insgesamt vorgenommenen Analyse der Defizite und Herausforderungen der politischen Bildung. Im Folgenden wird daher die Situation der politischen Bildung und Demokratiebildung in NRW dargestellt. Dabei wird zunächst die Situation an Schulen beleuchtet, bevor die Hochschulebene in den Blick genommen wird.

2.6.1. Schulische politische Bildung

Klare Ansatzpunkte für eine wirksame politische Bildung auf schulischer Ebene ergeben sich nicht nur aus dem Ziel politischer Bildung von politischer Mündigkeit, sondern auch aus den Notwendigkeiten, die sich aus rechtlichen Bestimmungen ergeben. Übereinstimmend mit dem Grundgesetz, das allen das Recht auf Bildung und auf freie Ent-

faltung der persönlichen Identität zusichert, sichert das Schulgesetz NRW das allgemeine Recht auf Bildung (IM-NRW, Schulgesetz, 2005, Artikel 1). Artikel 2 regelt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Hier besteht die klare Pflicht (2/2), dass die Erziehung zum Ziel haben muss, „im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen“ zu führen.

Ferner verpflichtet dieser Artikel (2/4) Schulen, die „zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen“ weiterzugeben. Sie sind zudem verpflichtet, „das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl“ zu fördern sowie „verantwortlich“ unter anderem am „politischen Leben teilzunehmen“. Laut Gesetz (2/7) muss die Schule ein Ort von „Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen“ sein. Hier gelten qua Gesetz außerdem das Indoktrinationsverbot und das Neutralitätsgebot (2/8).

Diese Bestimmungen des Schulgesetzes können als Gebot und als Grundlage für eine effektive politische Bildung und/oder Demokratiebildung betrachtet werden, die nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern auch eine Haltung von Wertschätzung, Offenheit und Toleranz weitergibt sowie eine Gemeinwohlorientierung fördert, was sich mit dem Fokus des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* deckt.

Politische Bildung wird in den Schulen NRWs im Rahmen des Fachunterrichts ab Jahrgangsstufe 5 angeboten. Der Fachunterricht wird laut Bericht des Landes mit digitalen „Medien zur politischen Bildung“ einerseits und der „Möglichkeit der Nutzung von außerschulischen Lernorten und Bildungspartnerschaften“ andererseits gefördert (LpB-NRW, 2021: 24). Darüber hinaus sollen auch andere Fächer einen Beitrag zur politischen Bildung leisten, da „Politische Bildung und Demokratieerziehung“ sowie „Menschenrechtsbildung“ in allen neuen Kernlehrplänen seit 2019/2020 explizit als „verbindlich zu erfüllende Querschnittsaufgaben“ ausgewiesen werden (LpB-NRW, 2021: 24). Zusätzlich fördert das Land Projekte oder Programme wie „Demokratisch Handeln“, „Schule der Vielfalt“ oder „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, die ebenfalls zur

politischen Bildung beitragen (LpB-NRW, 2021: 24). Diese verschiedenen Angebote korrespondieren mit einem durchaus vorhandenen Entwicklungsbedarf: Schaut man auf die jüngere Situation politischer Bildung und/oder Demokratiebildung im Land, zeigt sich Entwicklungsbedarf, der sich in Studienergebnissen niederschlägt. Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS, 2016), an der aus Deutschland nur NRW beteiligt war, offenbarte unterdurchschnittliche demokratische Kompetenzen der Lernenden der achten Jahrgangsstufe in NRW (siehe hierzu Schulz et al., 2018). Die zweite Runde der ICCS wurde im Jahr 2022 durchgeführt. Die Ergebnisse hierzu wurden bisher nicht veröffentlicht.

Ferner wird an der Universität Bielefeld seit 2017 ein Schulranking zur politischen Bildung in NRW erstellt. Der letzte Bericht erschien im Jahr 2021. Darin heißt es, die Gewichtung der Politik im neuen Fach „Wirtschaft und Politik“ gehe bei der gymnasialen Sekundarstufe trotz Erhöhung der Stundenzahl zurück. Laut Schulministerium NRW sollen die zusätzlichen Stunden „für die Stärkung der ökonomischen Bildung eingesetzt werden“ (Hedtke/Gökbudak/Hagedorn, 2021: 16 f.). „Mit der Umbenennung des Leitfaches von Politik-Wirtschaft in Wirtschaft-Politik unterstreicht die nordrhein-westfälische Landesregierung den didaktischen Primat von Ökonomie vor Demokratie“, heißt es in einer Kritik der Verfasser der Studie (ebd.: 17).

Man muss hier anmerken, dass es in Bezug auf den Stundenanteil bundesweit keine einheitlichen Regelungen gibt und der Stundenanteil des Leitfaches für politische Bildung von Land zu Land unterschiedlich ist (vgl. Sander, 2017: 43). Das Ranking zeigt, dass die Stundenzahl der politischen Bildung an nicht-gymnasialen Schulformen in NRW, verglichen mit anderen Bundesländern, deutlich höher liegt (3,7%, Median: 2,6%). Damit steht NRW an der Spitze des Landesvergleichs (vgl. Hedtke/Gökbudak/Hagedorn, 2021: 18).

In welchen Klassenstufen die Leitfächer der politischen Bildung unterrichtet werden, variiert von Bundesland zu Bundesland. In Bayern etwa wird sie erst ab der zehnten Klasse angeboten, während die politische Bildung als Schulfach in NRW bereits in den Klassen fünf bis neun der gymnasialen Sek. I. unterrichtet wird. In NRW erhalten die entsprechenden

Schüler*innen damit dreieinhalb bis vier Jahre lang wöchentlich zwei Stunden Unterricht in Wirtschaft und Politik (vgl. ebd.: 37 ff.). Das Land belegt dafür Spitzenpositionen, was die Lernzeit in Wirtschaft und Politik angeht (vgl. ebd.: 22 ff.). Das Ranking zeigt jedoch auch, dass die Schuldemokratie als Lerninhalt in NRW nur wenig Raum einnimmt (vgl. ebd.: 22).

Ein großes Problem für politische Bildung besteht darin, dass Politikunterricht bundesweit meistens „fachfremd“ gelehrt wird (vgl. Sander, 2017: 43). Das bedeutet, dass z. B. Geschichtslehrer*innen Leit-fächer der politischen Bildung unterrichten. Dieser Befund gilt auch für NRW. Im Rahmen des erwähnten Rankings der Uni Bielefeld wurde eine Betrachtung über das Fachlichkeitsniveau politischer Bildung in NRW angestellt. Betrachtet wurde darin der Zeitraum von 2006 bis 2020. Der Bericht verweist auf „eine systematische Schlechterstellung der Politischen Bildung bei der fachlichen Unterrichtsqualität gegenüber den anderen Fächern“ (Hedtke/Gökbu-dak/Hagedorn, 2021: 33).

Die Studie beschreibt das Fachlichkeitsniveau in Hauptschulen als „sehr niedrig“ (ebd.: 31), konkret bedeutet dies, dass hier 75% bis 90% der Politik-lehrkräfte aus anderen Fächern wie z. B. Geschichte kommen (ebd.). Das Fachlichkeitsniveau an Real-schulen und an Gesamtschulen ist etwas höher als an Hauptschulen. Hier kommen 60% der Politik-lehrkräfte aus anderen Fächern (ebd.: 32 f.). Im Vergleich dazu liegt das Fachlichkeitsniveau an Gymnasien höher. Hier wird nur zu 25% fachfremd unterrichtet (ebd.: 34).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf schulischer Ebene in NRW zwar eine normative Grundlage für politische Bildung existiert, tatsäch-lich bestehen in der Praxis jedoch einige Schwierig-keiten, wie häufig fehlende Fachlichkeit von Lehrenden, zusätzlich zu den allgemeinen Heraus-forderungen der politischen Bildung.

2.6.2. Politische Bildung auf Hochschulebene

Bereits oben wurde darauf hingewiesen, dass die Hochschulen (natürlich ausgenommen im Rahmen gesellschaftswissenschaftlicher Studiengänge und entsprechender Lehramtsausbildungen) bisher

kaum Orte politischer Bildung und/oder Demokratie-bildung sind. Damit stellt sich die Frage, wie politi-sche Bildung und/oder Demokratiebildung auf Hoch-schulebene aussehen könnte und welche Chancen und Herausforderungen sie beinhaltet. Das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* adressiert diese Fragen. Der Demokratiebericht NRW weist darauf hin, dass alle Universitäten und Hochschulen „autonom“ sind und daher „eigenständig über ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung und über die Einrichtung von Studienangeboten“ entscheiden (LpB-NRW, 2021: 25). Damit weist der Bericht auf die (aus guten Grün-den fehlenden) echten politischen Steuerungsmöglichkeiten der Hochschulausbildung hin.

Folgend wird zunächst kurz die Gesetzeslage als normative Begründung für politische Bildung und/oder Demokratiebildung dargestellt.

Im Hochschulgesetz des Landes NRW (2019) fin-det man kaum Regelungen darüber, wie Demokra-tie auf Hochschulebene gefördert werden soll. Lediglich Artikel 53 erklärt, dass die Studierendenschaft, bestehend aus den an der Hochschule ein-geschriebenen Studierenden, „ihre Angelegenheiten selbst“ verwaltet. Dabei hat sie unter anderem fol-gende Aufgaben (Hochschulgesetz des Landes NRW, 2019, Artikel 53/2):

1. *die Belange ihrer Mitglieder in Hochschule und Gesell-schaft wahrzunehmen;*
2. *die Interessen ihrer Mitglieder im Rahmen dieses Geset-zes zu vertreten;*
3. *an der Erfüllung der Aufgaben der Hochschulen (§ 3), insbesondere durch Stellungnahmen zu hochschul-oder wissenschaftspolitischen Fragen, mitzuwirken;*
4. *auf der Grundlage der verfassungsmäßigen Ordnung die politische Bildung, das staatsbürgerliche Ver-antwortungsbewusstsein und die Bereitschaft zur akti-ven Toleranz ihrer Mitglieder zu fördern;*
5. *fachliche, wirtschaftliche und soziale Belange ihrer Mit-glieder wahrzunehmen; dabei sind mit angemessenen Vorkehrungen die besonderen Belange der Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung, mit Ver-antwortung für nahe Angehörige mit Pflege- oder Unter-stützungsbedarf sowie mit Kindern zu berücksichtigen;*
6. *kulturelle Belange ihrer Mitglieder wahrzunehmen*

Soweit speziell die Lehramtsausbildung betroffen ist, verpflichtet Artikel 58/6 die Hochschulen, ge-meinsam mit der Landesregierung, zur Gewähr-

leistung einer „Lehrerbildung, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt“. Was darunter genau zu verstehen ist und ob eine Demokratiebildung dazugehört, bleibt unklar. Eine solche Implementierung scheint allerdings möglich. Angehende Lehrkräfte für Politik in NRW können ihr Studium in der sogenannten ersten Phase, „an zehn der elf lehrerbildenden Universitäten absolvier[en], die entsprechende Lehramtsstudiengänge anbieten“ (LpB-NRW, 2021: 26). Die zweite Phase (Referendariat) erfolgt „in Form eines Vorbereitungsdienstes an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und an Ausbildungsschulen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang gibt es eine Reihe von Regelungen, die für die politische Bildung und Demokratieerziehung relevant sind.

Hinsichtlich der Demokratiebildung in der Lehrer*innenbildung, bezogen auf die sogenannte zweite Phase der Lehramtsausbildung, ist ein KMK-Beschluss ergangen. Dieser kann als Gebot und normativer Rahmen verstanden werden. Darüber hinaus existiert ein „Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst“.

Die von der KMK (2019: 60) veröffentlichten, die Leitfächer politischer Bildung betreffenden, „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ treffen einige Bestimmungen in Bezug auf den Zusammenhang von Fachdidaktik und Demokratie. Der Beschluss betont „politische, ökonomische und gesellschaftliche Sozialisation von Jugendlichen, Probleme und Handlungsstrategien bei der Realisierung individueller Lebenschancen und Demokratie fördernder gesellschaftlicher Teilhabe“ (ebd.). Ferner werden „grundlegende Aspekte des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion im Unterricht, Ansätze der Berufsorientierung und der Demokratiedidaktik“ gefordert (ebd.).

Das vom Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB-NRW) erlassene „Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst“ (2021) regelt die „Kompetenzen und Standards“ für die zweite Phase der Lehramtsausbildung (Referendariat). Darin lassen sich allerdings keine Regelungen zur Förderung von Demokratie finden. Das Kerncurriculum beschreibt für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) „einheitlich“ und „obligatorisch“ geltende Handlungsfelder (MSB-NRW, 2021: 1 f.).

Gefordert werden aber Selbstreflexion und die Beachtung der Vielfalt „in ihrer Mehrdimensionalität von genderspezifischen, kulturellen und sprachlichen Aspekten bis hin zu Diversitätsmerkmalen wie u. a. behinderungsspezifischen Bedürfnissen“ (ebd.: 3). Die Vielfalt gilt es in allen Handlungsfeldern als „Potenzial“ zu berücksichtigen, ferner sollen „Lehrkräfte [...] Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität“ vermitteln sowie „selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ fördern (ebd.).

Diese Bestimmungen sind gute Anknüpfungspunkte an die Ziele des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden*, die darauf gerichtet sind, speziell in der Lehramtsausbildung (und in der Folge auch in der Schule) Wertschätzung und Anerkennung zu fördern, einschließlich Empathie, Achtsamkeit, gegenseitigem Respekt, Gewaltfreier Kommunikation, Vertrauen und Selbstreflexion, auch über den Aspekt der Diversität hinaus. Auf diese Weise kann demokratisches Handeln gefördert werden. Verankert man diese Elemente in der Lehramtsausbildung und sorgt dafür, dass sie auch in der Schule Beachtung finden, besteht die Möglichkeit einer „Kaskade“, die über die Lehrenden Haltungen und Handlungen der Schüler*innen beeinflusst. Anknüpfungspunkte für eine Etablierung von Hochschulen als Orte politischer Bildung jenseits der Fachwissenschaft fehlen auf normativer Ebene.

2.7. Fazit

Aus der oben geleisteten Analyse der Voraussetzungen und Potenziale lässt sich für das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* der folgende Rahmen für die Arbeit ableiten. Dabei berücksichtigen wir sowohl normativ gesetzte Vorgaben wie auch die wissenschaftsbasierten Befunde zu den Bedingungen von Demokratieförderung im Rahmen politischer Bildung.

- Kognitive und partizipative Aspekte von Demokratiebildung bedürfen einer nachhaltigen Ergänzung durch Elemente von Achtsamkeit und Gewaltfreier Kommunikation.
- Eine auf Achtsamkeit und Gewaltfreie Kommunikation basierte Bildung trägt dazu bei, die Schlüsselprobleme der Politikdidaktik (Brücken-, Aushandlungs- und Gegenstandsproblem) zu entschärfen,

also die Vermittlungsprozesse zwischen Lehrenden, Lernenden und Inhalten zu verbessern.

- Die Grundlage von Demokratiebildung auf Basis von Achtsamkeit und Gewaltfreier Kommunikation gilt es im frühen Kindesalter, spätestens ab dem Grundschulalter, zu schaffen und diese Orientierung politischer Bildung sollte hier im Mittelpunkt stehen. Entlang der Bildungskette sind diese Aspekte mit stärker kognitiv und partizipativ ausgerichteten Ansätzen begleitend weiterzuentwickeln.
- Dies gilt ausdrücklich auch für den Bereich der Hochschule, womit einerseits die fach einschlägige Lehramtsausbildung gemeint ist, aber auch die Etablierung von Hochschule als Ort der Demokratiebildung insgesamt. Das Projekt kann insbesondere im Bereich von Schule und Lehramtsausbildung an entsprechende normative Vorgaben anknüpfen.
- Demokratiebildung sollte an ein breites Verständnis des Politischen und der Demokratie anknüpfen, um Schüler*innen, Studierende und Lehrende in ihrer Lebens- und Erfahrungswirklichkeit anzusprechen.
- Die Schulen in NRW sind (nicht zuletzt herkunftsbezogen) diverse Lernorte, deren Potenziale es für eine achtsamkeits- und GfK-basierte Demokratiebildung zu nutzen gilt. Dabei geht es auch um den aktiven Einbezug von Lehrenden und Lernenden mit Migrationsgeschichte und die Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit und politischen Mündigkeit. Ebenso geht es darum, politischen Vorurteilen, die populistisch instrumentalisiert werden können, entgegenzuwirken und Sozialkapital in der superdiversen Gesellschaft zu bilden.

2.8. *Demokratiefähigkeit bilden im Kontext aktueller Curricula-Debatten*

Es zeigen sich also Herausforderungen für die politische Bildung auf unterschiedlichen Ebenen. Die Herausforderungen werden umso größer, wenn man an die sozialen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen denkt. Wie steht es um die Herausforderungen der Zukunft? Wie kann die Standhaftigkeit der Demokratie in einer sich rasch wandelnden, digitalisierten Welt unterstützt werden? Aus der Perspektive des Projektes *Demokratiefähigkeit bilden* bedarf es einer politischen Bildung, welche nicht nur Wissen vermittelt, sondern vielmehr die Verinner-

lichung demokratischer Werte, Haltungen und Vorstellungen anregt und eine persönliche Entwicklung veranlasst.

Die Wissenschaft versucht, Antworten auf diese Fragen zu geben, genauso wie auf die Herausforderungen politischer Bildung. Eine dieser Antworten auf die Frage nach der Bildung der Zukunft kommt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Sie (2020) veröffentlichte vor einiger Zeit ein Konzept („Lernkompass 2030“) über die zu verändernden Lerninhalte und die Bildung der Zukunft, das aus dem OECD-Projekt „Future of Education and Skills 2030“ hervorgeht. Das Konzept stellt sich unter anderem folgende Fragen:

Wie können wir Lernende auf Arbeitsplätze vorbereiten, die noch nicht existieren? Wie können wir sie befähigen, gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, die noch nicht absehbar sind, und Technologien zu nutzen, die es noch nicht gibt? Was brauchen Lernende, um sich in einer vernetzten Welt zurechtzufinden, in der sie verschiedene Perspektiven und Weltanschauungen verstehen und wertschätzen, respektvoll mit anderen interagieren und verantwortungsbewusst für Nachhaltigkeit und kollektives Wohlergehen eintreten sollen? (OECD, 2020: 8)

Nach dem Konzept erfordern diese Fragen einen weiteren Wandel des Bildungswesens. Bildung musste zunächst mit dem industriellen Wandel des 19. Jahrhunderts umgehen, womit sich das Schulwesen tiefgreifend verändert hat: Ziel der neuen Massenbildung im 19. Jh. war es, „eine Erwerbstätigkeit vorzubereiten“, das „Curriculummodell war daher statisch, linear und standardisiert“ (ebd.: 12 und 15). Im zwanzigsten Jahrhundert wurde neben der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt die „Selbstverwirklichung“ (ebd.: 13) zum Bildungsziel, ohne dass die Curricula dem konsequent entsprachen (ebd.: 13 und 15). Im 21. Jahrhundert wurde dann „die Bildung für staatsbürgerliches Engagement“ (ebd.: 14 und 15) als Bildungsziel formuliert.

Trotz allem werden „die meisten Lernenden im 21. Jahrhundert nach wie vor von Lehrkräften mittels pädagogischer Methoden des 20. Jahrhunderts in schulischen Einrichtungen des 19. Jahrhunderts unterrichtet [...]“ (ebd.: 11). Es bedarf umfassender Veränderungen.

Das auf der Grundlage der „Notwendigkeit der Vernetzung und Verflechtung“ im Rahmen des Projekts „Future of Education and Skills 2030“ der OECD erarbeitete Curriculum war fortan nicht mehr linear, sondern vielmehr „dynamisch“, „flexibel“ sowie „stärker auf die Bedürfnisse der und des Einzelnen zugeschnitten“, auf diese Weise sollen „alle Lernenden ihre einzigartigen Begabungen entwickeln und so ihr volles Potenzial ausschöpfen können“ (ebd.: 14 f.). Es geht darum, die „[...] Kompetenzen (Kenntnisse, Skills, Haltungen und Werte), die Lernende heute benötigen, um sich in der Zukunft zurechtzufinden und diese so zu gestalten, dass ein besseres Leben möglich und das individuelle und gesellschaftliche Wohlergehen gesichert wird“, zu fördern sowie sich mit der Frage auseinanderzusetzen, „wie Lernumgebungen gestaltet werden können, die solche Kompetenzen fördern“ (ebd.: 11). Vor diesem Hintergrund schlägt der Lernkompass sieben Elemente vor, damit Lernende „zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv“ (ebd.: 21) beitragen können. Diese sieben Elemente lauten wie folgt (ebd.: 20 f.):

1. Student Agency und Co-Agency

Student Agency ist definiert als die Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die Welt um sie herum positiv zu beeinflussen, sowie die Kapazität, sich ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen. [...] Schülerinnen und Schüler entwickeln Co-Agency in interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden und bereichernden Beziehungen mit den Gleichaltrigen, mit Lehrkräften, Eltern und Gemeinschaften in organischer Weise in einem umfassenderen Ökosystem des Lernens.

2. Transformationskompetenzen

Um die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu meistern, muss Schülerinnen und Schülern die Handlungskompetenz und das Gefühl vermittelt werden, dass sie zur Gestaltung einer Welt beitragen können, in der Wohlergehen und Nachhaltigkeit für sie selbst, für andere und für den ganzen Planeten erreichbar sind. Der OECD-Lernkompass 2030 stellt drei ‚Transformationskompetenzen‘ heraus, die Schülerinnen und Schüler benötigen, damit sie erfolgreich sind, zu unserer Welt beitragen und eine bessere Zukunft gestalten können: Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Verantwortungsübernahme.

3. Lerngrundlagen

Der OECD-Lernkompass 2030 definiert die Lerngrundlagen (core foundations) als Voraussetzungen für das weiterführende Lernen in allen Curriculumbereichen: Schlüsselkompetenzen, Wissen sowie Haltungen und Werte. Diese zentralen Grundlagen bilden die Basis für die Entwicklung von Student Agency (Handlungs- und Gestaltungskompetenz) und Transformationskompetenzen.

4. Wissen

Im OECD-Lernkompass 2030 umfasst Wissen theoretische Konzepte und Ideen neben praktischem, bei der Erfüllung bestimmter Aufgaben gewonnenem Verständnis. Das Projekt Education and Skills 2030 hat vier verschiedene Arten von Wissen herausgestellt: disziplinäres Wissen, interdisziplinäres Wissen, epistemisches Wissen und prozedurales Wissen.

5. Skills

Skills sind die Fähigkeiten und das Vermögen, Aufgaben durchzuführen sowie das eigene Wissen verantwortungsvoll zu nutzen, um ein Ziel zu erreichen. Der Lernkompass 2030 der OECD unterscheidet drei verschiedene Arten von Skills: kognitive und metakognitive Skills, soziale und emotionale Skills sowie praktische und physische Skills.

6. Haltungen und Werte

Haltungen und Werte verweisen auf die Prinzipien und Überzeugungen, die die Entscheidungen, Urteile, Verhaltensweisen und Handlungen der oder des Einzelnen auf dem Weg zu dem eigenen Wohlergehen und dem der Gesellschaft und der Umwelt beeinflussen.

7. Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (AAR-Zyklus)

Der Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (AAR-Zyklus) ist ein iterativer Lernprozess, in dem die Lernenden ihr Denken kontinuierlich verbessern und somit zielgerichtet und verantwortungsvoll handeln. In der Phase der Antizipation überlegen die Lernenden, wie sich ihre heutigen Handlungen auf die Zukunft auswirken können. In der Phase der Aktion entwickeln die Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit, ihr Handeln auf das allgemeine Wohlergehen auszurichten. In der Phase der Reflexion verbessern die Lernenden ihr Denken und dies führt dazu, dass sie besser für ihr persönliches Wohlbefinden und das Wohlergehen der Gesellschaft und der Umwelt eintreten.

Weiterhin nimmt dieses Projekt „die Lehrkräfte-Kompetenzen und -Profile“ in den Blick, „die die Schüler und Schülerinnen dabei unterstützen können, ihr volles Potenzial zu verwirklichen“ (ebd.: 21).

So kommt zudem den „Lehrerinnen und Lehrern [...] bei der effektiven Umsetzung der Curricula eine Schlüsselrolle zu“, außerdem „bleiben die Beziehungsaspekte des Unterrichtens – ein guter Beratender, eine gute Mentorin zu sein – menschliche Fähigkeiten von bleibendem Wert“, trotz technologischer Veränderungen (ebd.). Sie führen nicht zuletzt zur Verbesserung der „Unterrichtsqualität“ (ebd.).

Was bedeuten diese Vorschläge und dieses Konzept der OECD für politische Bildung auf Hochschul- und Schulebene? Sie sind auf der Hochschulebene nur bedingt anschlussfähig, weil sie stark auf die Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter abstellen, jedoch können sie Anstoß zur Förderung einer gemeinwohlorientierten Haltung auf Hochschulebene sein.

Das Konzept betont die Anpassung des Curriculummodells und der Pädagogik. Das alte Curriculummodell des 19. und 20. Jahrhunderts, das scheinbar immer noch Anwendung findet, soll aufgegeben und ein „flexibles“, „dynamisches“ und auf einzelne Bedürfnisse „zugeschnittenes“ Modell entwickelt werden. Dies ist von Nöten für die Nutzung der Potenziale und Entwicklung der Begabungen der Lernenden. Die Lernenden müssen außerdem in der Schule die Möglichkeit erhalten, die für sie und für ihren Beitrag zur aktiven Gestaltung der Zukunft nötigen Skills, Werte und Haltungen vermittelt zu bekommen, sie zu praktizieren und zu verinnerlichen. Auf diese Weise kann man auf Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft reagieren.

Die Vorschläge und das Konzept der OECD sind von großer Bedeutung für politische Bildung, für die Entwicklung einer demokratischen Haltung sowie für ein respektvolles Miteinander. Sie haben auch das Potenzial, die Brücken- und Aushandlungsprobleme der politischen Bildung zu lösen. Zugleich können sie zur Förderung einer gemeinwohlorientierten Haltung erheblich beitragen. Dies stärkt Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Die emotionale Dimension politischer Bildung, der in der Forschung große Bedeutung für Lernerfolg und Demokratiefähigkeit beigemessen wird, sowie die Qualität der Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden stehen nicht im Fokus der OECD. Wie kann man diese Dimensionen in die Vorschläge integrieren?

Hier könnten die Instrumente des „Sozial-Emotionalen-Lernens“ („Social-Emotional-Learning“, SEL) herangezogen werden. Das Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP) der UNESCO veröffentlichte kürzlich ein Buch (Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems, 2020), das sich mit der Debatte um SEL auseinandersetzt. Hier fungiert SEL als „Schlüssel zur Bildung“, indem der Lernerfolg grundsätzlich von „sozialen und emotionalen Erfahrungen des Lernenden“ abhängt (Nandini/Duraiappah, 2020: 28).

SEL kann:

als der Prozess des Erwerbs von Kompetenzen, Fähigkeiten und/oder Einstellungen definiert werden, um Emotionen zu erkennen und zu bewältigen, Fürsorge und Anteilnahme für andere zu entwickeln, positive Beziehungen aufzubauen, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen und herausfordernde Situationen zu bewältigen. (ebd.: 27)

SEL als Strategie basiert darauf, dass:

Menschen komplexe soziale und emotionale Wesen sind, deren Wohlergehen davon abhängt, dass sie lernen, ihre Bedürfnisse effektiv miteinander zu kommunizieren und mit ihren Emotionen auf gesunde Weise umzugehen. Diese Bedürfnisse und Fähigkeiten sind universell – jedes menschliche Gehirn entwickelt sich, um soziale und emotionale Fähigkeiten wie Empathie, Mitgefühl und Perspektivenübernahme zu ermöglichen. (ebd.: 25)

Zur Förderung dieser Fähigkeiten kann SEL einen erheblichen Beitrag leisten: So können „Wut und Aggression mit SEL-Verhaltenswerkzeugen trainiert und auf friedliches und konstruktives Handeln umgelenkt werden“ (ebd.). Dazu tragen besonders „der Aufbau von Kompetenzen zur Aufmerksamkeitsregulation durch Programme zur Achtsamkeit [...] und Emotionsregulation [...] und Mitgefühl“ bei, sie „regulieren und reduzieren Aggression und Gewalt, und fördern friedliches und prosoziales Verhalten“ (ebd.: 26). Dies ist gerade vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass weltweit „Intoleranz, Gewalt und Extremismus“ ebenso zunehmen wie „Angstzustände, Stress und Depressionen bei Jugendlichen“ (ebd.).

Die Arbeit geht davon aus, dass die Instrumente und Strategien, die „Aggression, Gewalt, Angst und Wut“ regulieren und reduzieren, „auch zu einem besseren

akademischen Erfolg beitragen“ können (ebd.). Folglich können und sollen „Kompetenzen zur Aufmerksamkeitsregulation und Emotionsregulation“ (ebd.) Lerneffektivität fördern, so dass die Stressregulation nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Lehrkräften Wirkung entfaltet (ebd.: 45).

Nach Darlegung dieser Zusammenhänge stellt das durch das MGIEP veröffentlichte Werk die Hauptkompetenzen der SEL auf drei Ebenen dar [Übers. d. Verf.] (ebd.: 34):

A. Ich-Ebene

1. *Aufmerksamkeitsregulierung: Die Fähigkeit, sich auf die Gegenwart zu konzentrieren und zu fokussieren.*
2. *Selbstregulierung: Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und Einflüsse auf das Verhalten zu identifizieren und zu erkennen.*
3. *Emotionale Regulierung: Die Fähigkeit, eigene Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen effektiv zu regulieren.*
4. *Kritischer Fokus: Ein Prozess zum Sammeln und Analysieren von Informationen und zum Durchführen einer kritischen Analyse der internen Konsistenz von Argumenten, Fakten, Daten und Schlussfolgerungen.*

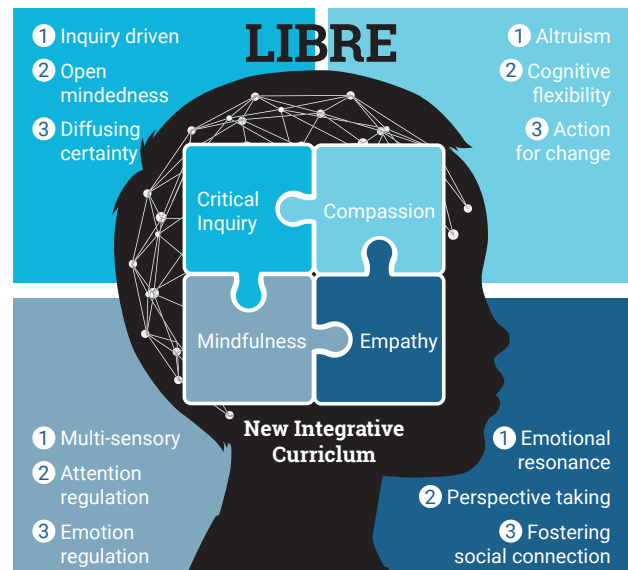
B. Soziale Ebene

1. *Empathie: Eine Kombination aus Fühlen und Erfassen von Emotionen anderer sowie die Fähigkeit, die Emotionen anderer Menschen zu identifizieren und zu verstehen.*
2. *Soziales Bewusstsein: Die Fähigkeit, Vielfalt zu schätzen und andere zu respektieren.*
3. *Beziehungsfähigkeiten: Die Fähigkeit zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten, zuzuhören und anderen zu helfen.*

C. Ebene von Handlungsfähigkeit, Verhaltensänderung und Aktion

1. *Mitgefühl: Die Neigung, Maßnahmen zu ergreifen, um anderen zum Besseren zu helfen.*
2. *Kooperation: Ohne Hintergedanken mit anderen zusammenarbeiten.*
3. *Verantwortliche Entscheidungsfindung: Verständnis der Folgen des eigenen Verhaltens in Bezug auf das Wohlergehen anderer.*

Auf der Grundlage des SEL wurde folgendes Curriculummodell erarbeitet (LIBRE):



Libre is UNESCO MGIEP's flagship initiative to design a curriculum for 'Social-Emotional Learning (SEL)

Abb. 5: nach dem LIBRE-Modell des UNESCO MGIEP, Quelle: UNESCO MGIEP (o. D.).

SEL hat eine starke Verbindung zur Achtsamkeit und betrachtet diese als einen Teil des Curriculummodells, der LIBRE. In diesem Modell sowie im Kompetenzmodell des SEL sind außerdem einige Elemente vorhanden, die sehr eng mit Gewaltfreier Kommunikation zusammenhängen. Zudem können Achtsamkeit und Gewaltfreie Kommunikation als Methoden den Lernerfolg unterstützen, eine demokratische Haltung sowie demokratische Fähigkeiten fördern und Aggressivität, Wut und Intoleranz bekämpfen. Daher soll SEL mit einem starken Fokus auf Achtsamkeit und auf Gewaltfreie Kommunikation betrieben werden. So können die emotionalen und interaktionistischen Dimensionen der Lehr-Lernprozesse ergänzt werden, die im „Lernkompass“ der OECD fehlen. Diese Kombination könnte eine Grundlage für eine Bildung der Zukunft darstellen, genauso wie eine Grundlage für politische Bildung auf Schul- und gegebenenfalls Hochschulebene.

Wie lässt diese Kombination sich aber auf der Schulebene umsetzen? Sie kann an das oben dargestellte Modell von G. Himmelmann (Abb. 3) angeschlossen werden. Die durch die SEL benannten Kompetenzen auf der Ich-Ebene könnten dann in der Grundschule mit der „Ich-Kompetenz“ nach Himmelmann zusammengebracht werden. Einerseits lernen Grundschul Kinder Aufmerksamkeits- und

Selbstregulierung sowie emotionale Regulierung, andererseits einen kritischen Blick zu entwickeln. Dies unterstützt das Begreifen von Demokratie als Lebensform.

In Sekundarstufe I können die Sozialkompetenzen des SEL und Himmelmanns kombiniert vermittelt werden. Zugleich können ab hier die von der OECD vorgeschlagenen sieben Elemente berücksichtigt werden. So werden die sozialen Kompetenzen wie Empathie, soziales Bewusstsein und Beziehungsfähigkeiten durch Lernen soziopolitischer Themen (Konflikte, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft etc.) ergänzt. Hier müssten die Lernenden beginnen, die von der OECD vorgeschlagenen sieben Elemente zu üben und zu verinnerlichen. Außerdem sollen Methoden von Achtsamkeit und Gewaltfreier Kommunikation ab Sek. I erlernt, verinnerlicht und verkörpert werden. In der Sekundarstufe II können die Kompetenzen auf Handlungsfähigkeits- oder Aktionsebene wie Mitgefühl, Kooperation und verantwortliche Entscheidungsfindung mit dem „Politik-Lernen“ zusammen betrachtet, erlernt, verinnerlicht und verkörpert werden. Zugleich wären die sieben Elemente ab hier in ihrer Gänze anzuwenden.

So lässt sich Demokratie erst als „Lebensform“, dann als „Gesellschaftsform“ und „Herrschaftsform“ nachhaltig begreifen, zudem lassen sich so die oben dargestellten Probleme im Vermittlungsprozess politischer Bildung verringern.

Die Hochschulen wurden bisher nicht als Orte politischer Bildung begriffen, wie oben betont wurde. Deshalb muss zuerst ein Konsens darüber bestehen, ob politische Bildung auf Hochschulebene anzubieten ist. Unklar ist und deshalb diskutiert werden muss, wer politische Bildung genießen soll: alle Studierenden, nur Lehramtsstudierende oder nur Politiklehramtsstudierende.

Politische Bildung für *alle* Studierenden dürfte mit dem Selbstverständnis und wissenschaftlicher Autonomie von Hochschulen schwer in Einklang zu bringen sein. Lediglich auf freiwilliger Basis können Kurse zu politischer Bildung oder Demokratiebildung angeboten werden. Das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* empfiehlt politische Bildung für alle Studierenden daher nur auf freiwilliger Basis als ein Modul, das Demokratiebildung, Achtsamkeit, Gewaltfreie Kommunikation und SEL umfassen soll.

Im Rahmen des Lehramtsstudiums wäre die Integration von politischer Bildung oder Demokratiebildung hingegen grundsätzlich wünschenswert, um angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen durchgängiger Demokratieerziehung vorzubereiten. So steht zur Debatte, für *alle* Lehramtsstudierenden in jedem Fall ein *verpflichtendes* Modul zu etablieren, das auch das Erlernen, Verinnerlichen und Verkörpern von Methoden der Achtsamkeit sowie der Methoden von SEL und Gewaltfreier Kommunikation beinhaltet.

Aus mindestens zwei Gründen ist das Erlernen der Kompetenzen von GfK, Achtsamkeit und SEL für Lehrkräfte im Allgemeinen von großer Bedeutung: Einerseits wird dadurch die interaktionistische Dimension des Vermittlungsprozesses positiv beeinflusst, das Schulklima verbessert und der gegenseitige Respekt gefördert. Dadurch ist ein besserer Lernerfolg zu erwarten. Andererseits empfiehlt das KMK-Gutachten zum Lehrkräftemangel (2023) explizit Achtsamkeitsübungen gegen psychische Probleme von Lehrkräften wie Burnout. Gerade die Verinnerlichung und Verkörperung der Kernkompetenzen des SEL kann für die Professionalität der Lehrkräfte bedeutsam sein. Die Verinnerlichung und Verkörperung von Emotionsregulierung, Mitgefühl und Empathie ist ebenfalls für alle Lehrkräfte, auch zur Förderung ihrer Professionalität, von besonderer Relevanz. So können insbesondere die oben genannten Aushandlungs- und Brückenprobleme adressiert werden.

Ein zukünftiges Pflichtmodul für Politiklehrkräfte sollte derweil aus *mehreren* Kursen zur Demokratie bestehen und ebenfalls Achtsamkeit und Gewaltfreie Kommunikation umfassen, gleichermaßen sollten die Hauptkompetenzen des SEL als verpflichtende Lehrinhalte etabliert werden.

Empfehlenswert ist außerdem die langfristige Auseinandersetzung mit der Frage, ob ein Fach für Politiklehrkräfte an den Universitäten zu entwickeln ist. In der Zwischenzeit sollte grundsätzlich in allen Schularten eine Anhebung des Fachlichkeitsniveaus sichergestellt werden.

2.9. Literatur

Achour, Sabine (2017): Im Zeitalter des Rechtspopulismus: Quo vadis, politische Bildung? In: Burkhard Jungkamp/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus. Berlin: FES, S. 33-38.

Almond, Gabriel/Verba, Sydney (1963): The Civic Culture. Boston: Little Brown.

Arendt, Hannah (2020): Vita Activa oder vom tätigen Leben. München: Pieper.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bergmann, Werner (2006): Was sind Vorurteile. [online]. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/vorurteile-271/9680/was-sind-vorurteile/> [Stand: 18.05.2023].

Berkemeyer, Nils (2022): Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 591-599.

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2005): Demokratie als Thema und Aufgabe der Schulentwicklung. In: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227.

Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Marx, Alexandra (2022): Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 205-231.

Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022a): Demokratiepädagogik. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 19-42.

Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker

(2022b): Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 154-184.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 6. Auflage. Berlin: Eigenverlag.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2009): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. [online]. URL: <https://www.bpb.de/themen/recht-justiz/dossier-menschenrechte/38624/allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte/> [Stand: 31.03.2023].

Caruso, Marcelo/Schatz, Stefan J. (2018): Politisch und Bildend? Entstehung und Institutionalisierung Politischer Bildung in Deutschland. In: APuZ, 68(13-14), S. 4-11.

Detjen, Joachim (2013): Vom Dilettantismus zur Professionalität – der Beitrag der Politikwissenschaft zur wissenschaftlichen Ausbildung der Politiklehrkräfte. In: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb), S. 33-49.

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030. Bonn: Eigenverlag.

Diamond, Larry (2008): The Democratic Rollback. The Resurgence of the Predatory State. In: Foreign Affairs, 87(2), S. 36-48.

Diamond, Larry (2015): Facing up to the Democratic Recession. In: Journal of Democracy, 26(1), S. 141-155.

Edelstein, Wolfgang (2005): Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208-226.

- Edelstein, Wolfgang (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang (2015): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Ute Erdsiek-Rave/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule?! Berlin: FES, S. 17-27.
- Europarat (2010): Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec (2010) 7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. [online]. URL: <https://rm.coe.int/1680489411> [Stand: 10. 05.2023].
- Fischer, Sebastian/Lange, Dirk (2022): Qualitative empirische Forschung zur Politischen Bildung. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 99-109.
- Foa, Roberto S./Mouk, Yascha (2017): The Signs of Deconsolidation. In: Journal of Democracy, 28(1), S. 5-15.
- Fukuyama, Francis (2015): Why is Democracy performing so poorly? In: Journal of Democracy, 26(1), S. 11-20.
- Gerdes, Jürgen (2022): Demokratiebildung. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1325-1350.
- Gessner, Susann (2022): Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 51-61.
- Gutmann, Michael (2003): Die dialogische Pädagogik des Sokrates: Ein Weg zu Wissen, Weisheit und Selbsterkenntnis. Münster: Waxmann.
- Hedtke, Reinhold/Gökbudak, Mahir/Hagedorn, Udo (2021): 4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020. In: Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers, (12), S. 1-81.
- Hedtke, Reinhold (2022): Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 40-50.
- Hentges, Gudrun (2012): Neuanfang staatlicher politischer Bildung. Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963. In: APuZ, 62(46–47), S. 35-43.
- Himmelmann, Gerhard (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform - Herausforderungen für die Demokratie. Aufgaben für die Pädagogik. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 43-51.
- Hochschulgesetz des Landes NRW (2019). [online]. URL: https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/mkw_nrw_hochschulen_hochschulgesetz_hochschulgesetz_novelliert_begr%C3%BCndet_0.pdf [Stand: 23.02.2023].
- Hufer, Klaus Peter (2015): Seit 1945. Von Re-Education bis Effizienz. [online]. URL: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193935/seit-1945-von-re-education-bis-effizienz/> [Stand: 04.01.2023].
- Jehle, May (2018): Staatsbürgerkunde – „Schlüssel-fach“ der Politischen Erziehung in der DDR? In: APuZ, 68(13–14), S. 25-30.
- Jungkunz, Sebastian (2023): Erwerb von Kompetenzen durch Partizipation. In: Gudrun Quenzel/Michael Beck/Sebastian Jungkunz (Hrsg.): Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 113-140.
- Kärner, Tobias/Jüttler, Michael/Fritzsche, Yannick/Heid, Helmut (2023): Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26, S. 1053–1103.

- Klieme, Eckhard, et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. [online]. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [Stand: 18.04.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. [online]. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Stand: 18.04.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. [online]. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf [Stand: 20.03.2023].
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen im Ministerium für Kultur und Wissenschaft (LpB-NRW) (2021): Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung. Düsseldorf: Eigenverlag.
- Landwehr, Barbara (2016): Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht: Eine Interventionsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Leser, Christoph (2011): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levitsky, Steven/Way, Lucan (2015): The Myth of Democratic Recession. In: *Journal of Democracy*, 26(1), S. 45-58.
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: *APuZ*, 62(46-47), S. 23-29.
- Massing, Peter/Juchler, Ingo/Weißenö, Georg/Detjen, Joachim/Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb).
- May, Michael (2022): Lehrerbildung für die politische Bildung. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 160-167.
- May, Michael/Pohl, Kerstin (2022): Politikdidaktische Konzeptionen. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 29-39.
- Mercator Forum Migration und Demokratie (MIDEM) (2018): Jahresbericht 2018. [online]. URL: https://forum-midem.de/cms/data/fm/download/TUD_MIDEM_Jahresbericht2018_WEB_RZ_2.pdf [Stand: 10.05.2023].
- Merkel, Wolfgang (2016): Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff. In: *APuZ*, 66(40-42), S. 4-11.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (IM-NRW) (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). [online]. URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524 [Stand: 04.04.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB-NRW) (2021): Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst (Neufassung). [online]. URL: <https://bass.schul-welt.de/19312.htm> [Stand: 07.02.2023].
- Nandini, Chatterjee Singh/Duraiappah, Anantha Kumar (Hrsg.) (2020): *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning Frameworks for Education Systems*. New Delhi: UNESCO MGIEP.

Oberle, Monika/Pohl, Kerstin (2020): Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 509-516.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2020): OECD-Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. [online]. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf [Stand: 08.03.2023].

Petrik, Andreas (2011): Der heimliche politikdidaktische Kanon. Vortrag beim Jahreskongress der Landeszentrale für Politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, 2011. [online]. URL: https://www.lpb-mv.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Downloads/Veranstaltungen/Jahreskongress_2011_Petrik_politikdidaktische-Kanon.pdf [Stand: 08.02.2023].

Piepenbrink, Karen (2020): Politische Kompetenz im klassischen Athen. Überlegungen zu ihrer Diskursivierung in der zeitgenössischen Oratorik. In: Göttinger Forum für Altertumswissenschaft, 23, S. 45-65.

Priester, Karin (2008): Populismus als Protestbewegung. In: Alexander Häusler (Hrsg.): Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-36.

Putnam, Robert D. (1993): Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, Robert D. (2001): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster.

Rothland, Martin/Cramer, Colin/Terhart, Ewald (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1011-1034.

Sander, Wolfgang (2017): Wo steht die schulische politische Bildung? Probleme, Entwicklungen, neue Themen – ein Überblick. In: Burkhard Jungkamp/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus. Berlin: FES, S. 41-47.

Sander, Wolfgang (2022): Geschichte der politischen Bildung. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 13-29.

Scharenberg, Albert (2004): Zustand und Perspektiven der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland. In: APuZ, (7-8), S. 6-15.

Schiele, Siegfried (2004): Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland. In: APuZ, (7-8), S. 3-6.

Schulz, Wolfram, et al. (2018): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study. 2016 International Report. Cham: Springer Open.

UNESCO MGIEP (o.D.): Rethinking Learning. [online]. URL: <https://mgiep.unesco.org/article/rethinking-learning> [Stand: 12.05.2023].

United Nations (UN) (1945): United Nations Charta. [online]. URL: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text> [Stand: 08.02.2023].

United Nations (UN) (2015): The 17 Goals. Sustainable Development. [online]. URL: <https://sdgs.un.org/goals> [Stand: 31.03.2023].

Vorländer, Hans (2017): Grundzüge der athenischen Demokratie. In: Informationen zur politischen Bildung, 1(332), S. 6-14.

Weißeno, Georg (2005): Standards für die politische Bildung. In: APuZ, (12), S. 32-38.

Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb), S. 187-202.

Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara (2017): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Béatrice Ziegler/Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-193.

Weißeno, Georg/Massing, Peter (2020): Politikdidaktik. In: Martin Rothgangel/Ulf Abraham/Horst Bayrhuber/Volker Frederking/Werner Jank/Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Münster: Waxmann, S. 315-338.

Weißeno, Georg (2022): Quantitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 110-121.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Winther, Esther (2018): Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1055-1070.

Zurstrassen, Bettina (2022): Demokratielernen an berufsbildenden Schulen. In: Wolfgang Beutel/Markus Gloe/Gerhard Himmelmann/Dirk Lange/Volker Reinhardt/Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 552-557.

Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hrsg.) (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz.

2.10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Probleme politischer Bildung nach Petrik	11
Abbildung 2: Politikkompetenz (Dimensionen) nach Massing/ Juchler/Weißeno/Detjen/Richter	14
Abbildung 3: Erziehung/Bildung zur „demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“ nach Himmelmann	15
Abbildung 4: Stufen der Partizipation nach Kärner/Jüttler/ Fritzsche/Heid	18
Abbildung 5: Nach dem LIBRE-Modell des UNESCO MGIEP.....	27

3. Wissenschaftliche Basislegung für eine demokratiefördernde Bildung aus Sicht der achtsamkeits- und (selbst)mitgefühlsbasierten professionellen Persönlichkeitsentwicklung und Praxisforschung (Nils Altner und Ann-Kristin Krings, KEM)

3.1. Demokratiefördernde Bildung – was heißt das?

*„Ich möchte nicht nur zuhören, sondern auch angehört werden.“
(Studierende der Pädagogik)*

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Hypothese, dass die aktuell praktizierte Hochschul- und Schulbildung den Lernenden bisher zwar Kenntnisse zur Demokratie vermittelt, jedoch kaum Erfahrungen einer demokratischen Lebensgestaltung ermöglicht noch dazu beiträgt, demokratiefördernde Fähigkeiten auszubilden und anzuwenden. Der Anspruch einer demokratiefördernden Bildung, wie er in einigen rechtlichen Bestimmungen formuliert ist, wird in der Wirklichkeit noch nicht erfüllt. So sieht z. B. das Berliner Schulgesetz § 46, 3 vor:

In Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen ist den Schüler/innen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Soweit Vorschläge keine Berücksichtigung finden, sind den Schüler/innen die Gründe dafür zu nennen. (§ 46 Absatz 3 SchulG)

Wenn ein Schülervertreter dazu sagt, er kenne keine Schule, die das umsetzt, wird die Diskrepanz sichtbar (vgl. Anders, 2019). Ähnliche Defizite stellt der Demokratiebericht NRW (2021) fest, für den 1000 Bürger*innen nach ihrem demokratiebezogenen Wissen, Erleben und Umsetzen befragt wurden. Dort heißt es z. B.:

Während Demokratie als Staatsform stark in den Köpfen der Menschen verankert ist, gilt das etwas weniger stark von Demokratie als Lebensform. Je näher Demokratie und die damit verbundenen Prozesse (z. B. Konfliktaustrag) rücken und je stärker die eigene Haltung gefragt ist (z. B. Kompromissfähigkeit, Toleranz), desto niedriger ist die Zustimmung. (LpB-NRW, 2021: 35)

Auch wird dort eine „typische Distanz gegenüber Vielfalt“ (ebd.: 37) festgestellt. In seinen Empfehlungen für die verstärkte Bildung von Demokratiefähigkeit sieht der Bericht Schulen als Hauptakteure, denn anders als in vielen anderen, stärker segregierten Gesellschaftsbereichen sind Schulen Orte der Vielfalt und des gemeinsamen Lebens. Auch deshalb gilt es

politische Bildung und Demokratiebildung in den Schulalltag einzubinden und das Demokratieerleben zu vermitteln. Maßnahmen der Demokratiebildung müssen daher noch stärker im gesamten Schulbetrieb verankert und als Querschnittskompetenz vermittelt werden. (ebd.: 66)

Dabei soll „Demokratie [...] auch als Lebensform begreifbar“ (ebd.: 64) werden. Ausdrücklich wird hier davon ausgegangen, „dass politische Partizipation auch davon abhängt, ob das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit erfüllt ist. Wird darauf vertraut, dass das eigene Handeln etwas verändern kann, fördert dies politische Beteiligung“ (ebd.). Andreas Petrik (2013), der den genetischen Didaktikansatz von Martin Wagenschein für die Politische Bildung nutzbar gemacht hat, stellt jedoch fest:

Der alltägliche Politikunterricht leidet unter einer ‚monologischen Struktur‘ und ‚Diskursausschlüssen‘: Lehrerinnen und Lehrer neigen – meist wider bessere Absicht – dazu, Kontroversen durch Appelle, Vereinnahmen, Überhören von Einwänden, einseitige Medienwahl und -auslegung in die Richtung ihrer politischen Vorstellungen einzuebnen. Politische Urteils- und Konfliktlösungskompetenzen können im frontal gesteuerten Aushandlungsvakuum kaum wachsen. (Petrik, 2013: 39)

Der Auftrag lautet also, Schulen in Orte der gelebten Demokratie zu verwandeln, indem die Menschen dort in ihrer Vielfalt Gelegenheiten finden, ihre Selbstwirksamkeit durch Partizipation und Mitgestaltung zu bilden. Damit dies in Zukunft besser gelingen kann, gilt es aus unserer Sicht das Selbstverständnis von Pädagog*innen, als Vermittler*innen solcher

Themen und als Ermöglicher*innen der damit verbundenen Erfahrungen und Kompetenzen der demokratischen Mitgestaltung, zu erweitern. Das Hauptarbeitsfeld unseres Teilprojektes sehen wir daher in der dafür notwendigen Befähigung von Pädagog*innen in Settings der pädagogischen Aus- und Weiterbildung.

In diesem Text wird bewusst das persönliche Pronomen „wir“ verwendet, obwohl in einigen anderen wissenschaftlichen Sprachspielen (sensu Wittgenstein) bewusst darauf verzichtet wird, beziehungsweise es sogar als subjektivistisch verpönt ist. Der Autor möchte hier ganz bewusst die persönliche Dimension lesbar werden lassen, die den Aussagen zu Grunde liegt, um zu einem gleichwürdigen Dialog mit den Lesenden einzuladen. Wir möchten mit dem Beitrag keine hegemoniale Geltungsdominanz beanspruchen, sondern stellen die Ergebnisse unserer Arbeit zur Diskussion, die unter ganz bestimmten Umständen mit ganz bestimmten Beteiligten entstanden sind. Aus dem Bekenntnis zu dieser persönlichen Entstehung und Deutung des Materials heraus laden wir herzlich zu einem partizipativen Diskurs ein. Dieser Schreibstil selbst versucht also demokratiefördernde Qualitäten beim Schreiben und Lesen wissenschaftlicher Texte auszudrücken. Unter „wir“ soll die Arbeitsgruppe „Prävention und globale Gesundheit“ der Kliniken Essen-Mitte verstanden werden, die in verschiedenen Personal-Konstellationen seit 2016 achtsamkeitsbasierte Bildungsprojekte im Auftrag und mit Förderung des Landes NRW, des Berliner Senats und des AVE-Instituts initiiert und umgesetzt hat. Beteiligt waren bzw. sind Mara Erlinghagen, Birgit Ottensmeier, Mathias Gugel, Tatini Petra Schmidt, Ayscha Lucas-Gesing, Bettina Adler, Nils Altner und Ann-Kristin Krings. Die Ergebnisse dieser Projekte fließen hier ein und werden auf das Teilprojekt zur inneren Dekolonialisierung und achtsamkeits- und (selbst)mitgefühl-basierten Gestaltung pro-demokratischer Lehr-Lern-Formate innerhalb des Projektverbundes *Demokratiefähigkeit bilden* bezogen.

Auf eine von der AG im Kontext der Netzwerk-Entwicklung „Achtsame Hochschulen“ an Hochschulstudierende gestellte Frage, was sie in Zukunft an ihrer Hochschule geändert sehen wollen, traf eine Studierende die Aussage: „Ich möchte nicht nur zuhören, sondern auch angehört werden“. Steht diese eine Aussage stellvertretend für die täglich erlebte

Bildungspraxis in deutschen Hochschulen und Schulen, wo Lernende sich noch zu wenig als mit-sprechende und mitgestaltende Akteurinnen und Akteure erleben? Damit Demokratiebildung im Handeln von Studierenden, Kindern und Jugendlichen wirksam werden kann, brauchen sie, so unsere Annahme, entsprechende gelebte Erfahrungen in ihrem Bildungsalltag. Wir wollen ihnen Möglichkeiten eröffnen, den Alltag in Hochschulen und Schulen demokratisch mitzugestalten. Dafür möchten wir Lehrkräfte dabei unterstützen, sich selbst und anderen entsprechende innere und äußere Freiräume zu eröffnen und pro-demokratische Gestaltungsprozesse pädagogisch zu begleiten.

Angesichts der enormen Bedrohungen der demokratischen Zivilisation durch den Klimawandel, durch Pandemien und kriegerische Auseinandersetzungen scheint es geboten genauer zu bestimmen, welche Ziele eine Kultur der demokratischen Mitbestimmung und Co-Kreation verfolgen soll. Frederic Hanusch, der wissenschaftliche Geschäftsführer des „Panel on Planetary thinking“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen, beschreibt zwei Vorstellungen von Demokratie:

1. eine Form der kollektiven Entscheidungsfindung, die durch Aushandeln Kompromisse zwischen sich oft entgegenstehenden Interessen von Gruppen erarbeitet,
2. eine selbstreflektierende Lebensform, die alle Beteiligten dazu befähigt, ihre eigenen Interessen und die ihrer Gruppe im Kontext des Gemeinwohls zu prüfen und zu vertreten.

Die jeweiligen Konsequenzen daraus für die Gestaltung des Miteinanders formuliert er so:

*Ist das Ziel der Demokratie tatsächlich der Interessenausgleich, dann besteht die Einigung meist in irgendeinem Kompromiss, dem kleinsten gemeinsamen Nenner. Geht es darum, das Gemeinwohl zu mehren, muss die Demokratie andere Fragen stellen und Antworten ermöglichen, muss sie auch zur Lebensform werden, mit der sich jede*r hinterfragt und nicht nur postuliert. (Becker, 2020: 19)*

Diese Differenzierung erscheint uns für unser Teilprojekt zentral, weil wir daraus unseren Bildungsauftrag ableiten: Wir wollen, im Sinne der Bildung von Fähigkeiten für die Umsetzung beider Punkte, Pädagog*innen dabei unterstützen, ihre eigenen Selbst-

anteile, Meinungen, Werte, Ziele und Handlungen zu reflektieren und ihre pädagogische Arbeit in den Dienst einer demokratischen Lebensform zu stellen, die alle Beteiligten dazu befähigt, wiederum ihr Denken, Wollen und Tun in den Dienst des Gemeinwohls zu stellen.

Wir gehen davon aus, dass die relevanten interdisziplinären Erkenntnisse und rechtlichen Rahmenbedingungen zur Demokratiebildung in Hochschulen und Schulen theoretisch zwar vorhanden und zugänglich sind (vgl. hierzu vorheriger Abschnitt), diese aber bisher kaum im Bildungsalltag gelebt und umgesetzt werden. Konkret bildungspraktische Themen der Kultivierung von Fähigkeiten für ein friedliches Miteinander im Seminar- oder Klassenkontext bis hin zur Gestaltung eines pro-demokratischen Lebens innerhalb einer ganzen Schule oder Hochschule erscheinen ausbaufähig. So stellen Julius Grund und Jorrit Holst (2023) in ihrer Analyse deutscher Bildungspläne fest, dass selbst Angebote zum sozial-emotionalen Lernen stark entwicklungsbedürftig seien. Die Potenziale darauf aufbauender Angebote zum Erlernen und Ausüben demokratischer Organisations- und Kulturentwicklung scheinen uns derzeit ebenfalls weitgehend ungenutzt. Um Pädagog*innen und Administrator*innen dabei zu unterstützen, Demokratiebildung im Alltag als integralen Bildungsbestandteil zu ermöglichen, braucht es aus unserer Sicht eine verkörpernde Demokratiedidaktik, die Lehrkräfte dazu befähigt, nicht nur über Demokratie, Mitbestimmung und verantwortliches Handeln zu referieren und Kenntnisse zu vermitteln, sondern den Lernenden im alltäglichen Miteinander konkrete Erfahrungen zu ermöglichen, damit sie alltags-taugliche Fähigkeiten ausbilden und im Bildungsalltag mitgestaltend anwenden. Lehrende brauchen dafür neben Kenntnissen vor allem auch verkörperte Persönlichkeitseigenschaften, Beziehungskompetenzen und Gestaltungsfähigkeiten, welche die Lernenden modellhaft im möglichst geschützten Rahmen eines als hinreichend sicher erlebten Lernraumes erleben und erlernen können. Für die Vertiefung der bildungswissenschaftlichen Konzepte von „Verkörperung“ und „Verkörperungsdidaktik“ sei insbesondere auf die Arbeiten von Malte Brinkmann (2019) und Brinkmann et al. (2019) verwiesen.

Nachfolgend werden Bausteine für eine solche verkörperte Demokratiedidaktik dargestellt, die in-

teressierte Lehrende dabei unterstützen will, sich darum zu bemühen, in ihrer täglichen Lehr-Lern-Praxis selbst die Werte zu leben, die zur Stärkung der Demokratiefähigkeiten bei den Lernenden beitragen können. Dafür sollen zunächst Gelingensfaktoren aus Schulmodellprojekten zur Förderung von Achtsamkeit und Mitgefühl zusammengefasst werden, sowie aus Befragungen im Kontext des Netzwerks „Achtsame Hochschulen“, die wir bereits durchgeführt haben.

3.2. Erkenntnisse aus der achtsamkeits- und selbstmitgefühlsbasierten pädagogischen Praxisforschung in Schulen und Hochschulen

Grundlage für die nachfolgend dargestellten Hinweise auf Gelingensfaktoren für die Bildung von Achtsamkeit und Mitgefühl in Bildungskontexten sind die qualitativ-phänomenologisch und quantitativ-fragebogenbasiert erfolgten wissenschaftlichen Begleitungen der vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW (MAGS-NRW) geförderten Modellprojekte „GIK-Gesundheit, Integration und Konzentration“, mit 21 Grundschulen in Solingen (siehe Altner et al., 2018), sowie „AMSEL-Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen“, mit 21 Schulen im Rheinland (siehe Altner/Friedrich, 2022). Ebenfalls einbezogen werden Erkenntnisse aus der Evaluation der aus dem GIK-Projekt entstandenen Weiterbildung „GAMMA-Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im Schulalltag“, die an den Kliniken Essen-Mitte/der Universität Duisburg-Essen angeboten wird (siehe Altner/Adler, 2022b), sowie eine Untersuchung im Kontext des Netzwerks „Achtsame Hochschulen“ (siehe Altner, 2024). Dabei werden Auszüge aus verkörpert phänomenologisch geführten Interviews eingebracht, aus denen wir Hinweise auf Wirkungen und Wirkzusammenhänge zwischen achtsamer Selbstwahrnehmung, Selbstregulation und (Selbst)Fürsorge sowie Mitgefühl, gewaltfreier Beziehungsgestaltung und pro-demokratischer Kulturentwicklung entnehmen. Dabei sind diese Aussagen und Schlussfolgerungen im Sinne einer formativ evaluativen Richtungsfindung zu lesen und nicht als summative Ergebnissicherung dieser abgeschlossenen Projekte, deren Fokus nicht explizit

in der Bildung von Demokratiefähigkeiten lag. Der Darstellungsform des niederländisch-kanadischen Bildungsphänomenologen Max van Manen (2015) folgend verzichten wir dabei auf die Nennung von Codierungsangaben für die Zitate aus den Gesprächsprotokollen.

3.2.1. Gelingensfaktoren

Gemeinsame Achtsamkeits- und Mitgeföhlpraxis in „sicheren“ Räumen

In den von uns in Schulprojekten und im Kontext des Netzwerks „Achtsame Hochschulen“ entwickelten Bildungsangeboten für Pädagog*innen stellen wir während der gemeinsamen Übungszeit Methoden vor, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Aufmerksamkeit auf ihren Körper, ihre Emotionen und Gedanken zu lenken und dort zu verweilen, ohne sich, wie sonst, mit den kognitiven Inhalten meist unhinterfragt zu identifizieren. Methoden sind z. B. der Body Scan, die atemfokussierte Meditation, Sequenzen von einfachen Yogaübungen oder auch stärker alltagsbezogenen Formaten wie der Geh-, Seh- oder Hör-Meditation. Dabei regen wir die Teilnehmenden an, sich den eigenen Körperempfindungen, Geföhlen, Gedanken und Persönlichkeitsanteilen mit freundlichem Interesse, mit einer (selbst)mitfühlenden und zugleich wachen und präsenten Haltung zuzuwenden. Grundvoraussetzung dafür, dass Pädagog*innen sich diesbezüglich im Kontext ihres Kollegiums öffnen, einlassen und mitteilen, ist eine vertrauensvolle und als „sicher“ erlebte Atmosphäre im Miteinander. Dabei haben sich auch die Freiwilligkeit und Mitgestaltbarkeit in den Übungen und Kursen als zentral erwiesen.

Die Achtsamkeits- und Mitgeföhlpraxis besteht dann darin, dem gewohnten Sog, sich mit den Gedanken und Geföhlen identifizieren und reflexhaft sofort reagieren zu wollen, temporär zu widerstehen und die Aufmerksamkeit stattdessen immer wieder freundlich und bestimmt auf die aktuell körperlich wahrnehmbaren Sinneseindrücke zu lenken. Viele Teilnehmende erleben den durch diese Suspension der quasi-automatischen Reaktionsmuster entstehenden Erfahrungs- und Gestaltungsraum zwischen Reiz und Reaktion als sehr befreiend. Mit der Erfahrung, den eigenen Gedanken und Geföhlen nicht uneingeschränkt und immer glauben zu müssen

und reaktive Handlungsimpulse nicht ungeprüft umsetzen zu müssen, kann der Prozess einer inneren De-Kolonialisierung von meist unbewussten, gewohnheitsmäßig eingepprägten und im Alltag oft sehr wirkmächtigen Glaubenssätzen beginnen. Nicht selten sind diese mit inneren Selbstabwertungen und der Abhängigkeit von internalisierten Bewertungen Anderer verbunden. An die Praxis der freundlich, wachen und zunehmend auch weniger identifizierten Zuwendung zu den eigenen z. T. auch schwierigen Selbstäußerungen und Anteilen schließt dann die Praxis des in Wortefassens der inneren Wahrnehmungen an, sowie die Praxis des sich einander vertrauensvoll Mitteilens. Der niederländische Psychologe Hubert Hermans (2021) spricht in diesem Zusammenhang von einer Praxis der „inneren Demokratisierung“ als Voraussetzung für eine auch nach außen hin verkörperte demokratische Haltung. Dabei gelingt es der Person zunehmend, ihre z. T. auch gegensätzlichen inneren Anteile zu beachten, ihnen Stimme, Ausdruck und Mitgestaltung zu ermöglichen.

Folgende Aussagen von Pädagog*innen nach ihrer Teilnahme an unserer GAMMA-Weiterbildung beschreiben die Wirkungen dieser Praxis-Trias auf die einzelne Person und auf das Miteinander:

- *Wir konnten unsere Emotionen zeigen, Verbundenheit spüren. Dadurch ist die Akzeptanz zwischen den beiden Berufsgruppen gewachsen. Häufig habe ich Bestätigung der eigenen Erfahrung durch den Austausch mit Kolleg*innen erlebt. Das ist eine Bestätigung im „gemeinsamen Menschsein“ und gibt noch Anregungen für ne neue Sicht.*
- *Wir konnten neue Seiten kennenlernen, vor allem von weniger „nahen“ Kolleg*innen. Ich habe Offenheit erlebt, Persönliches zu teilen, auch Verletzlichkeit zu zeigen.*
- *Ich erlebe mehr Bewusstheit und Vertrauen zu Kolleg*innen und mehr Mut, auch Unangenehmes mit meckernden Kolleg*innen offensiv anzusprechen.*

Auf der Basis unserer vorangegangenen Untersuchungen gehen wir davon aus, dass es Lehrenden, die sich gemeinsam auf diesen zirkulären Lernprozess einlassen, zunehmend gelingt, ihre z. T. auch unangenehmen und widerstreitenden inneren Anteile wahrzunehmen. Hermans (2021) nennt sie in seiner Dialogical Self Theory „I-positions“, was sich vielleicht als „Selbst-Anteile“ übersetzen lässt.

Im Benennen und sich vertrauensvoll anderen Menschen Mitteilen vollziehen sich dann Prozesse der Bewusstwerdung, Akzeptanz und Integration. Dabei erhalten diverse und z. T. auch polar entgegengesetzte Selbst-Anteile Ausdruck und Stimme. Hier haben sich vorsprachlich bildnerische Methoden als sehr unterstützend herausgestellt. Unbewusste und wenig beachtete, auch traumatisierte Selbst-Anteile können so zu Bewusstsein kommen, indem sie auch emotional-körperlich spürbar werden, dann Ausdruck finden und dabei ins bewusste Selbst integriert werden. Hermans (2021) bezeichnet diese intrapersonale Entwicklung als „innere Demokratisierung“. Dieser Begriff erscheint uns für unser Teilprojekt als sehr hilfreich und zielführend.

Emotions- und Stressregulation

Unsere Erfahrungen in den Schulen sowie die Daten aus unseren Erhebungen deuten darauf hin, dass, wenn es gelingt, Methoden wie Achtsamkeits- und (Selbst)Mitgeföhlpraktiken gemeinsam zu üben und zu kultivieren, ihr Potenzial für die Förderung von Selbstwirksamkeit und partizipativer Gestaltung genutzt werden kann (Altner/Adler, 2022a). Diese nach außen wirkenden Fähigkeiten basieren nach unseren Erkenntnissen vor allem auf Fähigkeiten der innerpsychischen Regulation von körperlichen und emotionalen Spannungen.

In einer Untersuchung der Entwicklung von 39 Pädagog*innen im Verlauf der sechs Monate dauernden achtsamkeits- und mitgeföhlbasierten Weiterbildung GAMMA (Altner/Adler/Gugel, 2021) haben wir quantitative Daten identifiziert, die zeigen, dass sich ihre Fähigkeit zur Zuwendung zu und zur Regulation von unangenehmen inneren Phänomenen wie Angst oder gestresster Aufregung verändert. Dafür nutzten wir die deutsche Version des Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) von Abler und Kessler (2009), die auf der Theorie von Gross und John (2003) basiert. Ihr Modell differenziert zwei Formen der Emotionsregulation, nämlich Neubewerten (Reappraisal) und Suppression:

Die Unterdrückung v. a. negativer Emotionen wird dabei als maladaptive Emotionsregulationsstrategie gewertet (Bar-now, 2012). Das Zulassen und Neubewerten unangenehmer Geföhle oder auch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf weniger belastende Inhalte gelten dagegen als funktionale und damit als wünschenswerte Regulationsstrategien.

So kann die Fähigkeit der Rekontextualisierung einer negativen Geföhlswahrnehmung positives Verhalten auslösen und wird als förderlich für die psychische Gesundheit beurteilt. (Altner/Adler, 2020: 14)

Die Zunahme des Gesamtscores für Emotionsregulation nach sechs Monaten der Achtsamkeits- und Mitgeföhlschulung ist in dieser Gruppe von Pädagog*innen auf einen signifikanten Anstieg der Werte für „Reappraisal“ zurückzuführen. Das heißt, die Teilnehmer*innen gaben nach der Achtsamkeitsfortbildung an, negative Emotionen häufiger in neuem, weniger leidvollen Licht zu sehen (vgl. ebd.). Damit das möglich ist, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich diesen unangenehmen inneren Wahrnehmungen zuwenden. In den qualitativ-phänomenologisch geföhrten Tiefeninterviews finden sich bestätigend dazu Aussagen wie diese:

Ich merke jetzt, wenn ich anfangen, mich innerlich hochzuspulen, dass z. B. mein Puls hochgeht. Und dann innehalten und mich an dem erfreuen, was ich gerade mache. Dann kann ich aus dem Hamsterrad aussteigen.

Die zitierte Person hat ein Meta-Gewahrsein für das Gefühl der zunehmenden inneren Erregung entwickelt, das ihr „in Echtzeit“ ermöglicht, sich zu regulieren, indem sie bewusst ihre Aufmerksamkeit neu ausrichtet. Eine andere, in ihrem Team als sehr leidenschaftlich und impulsiv angesehene Kollegin berichtet in der Gruppe Folgendes:

Drei Mal in vier Wochen konnte ich mich aus stressigen Situationen rausnehmen. Ich bin kurz rausgegangen, um runterzukommen, hab tief durchgeatmet und konnte dann mit viel weniger Druck sprechen und handeln. Wer mich kennt, weiß, was das für 'n Schritt ist! (Alle lachen.)

Hier wird deutlich, wie sich die Kollegin durch Wahrnehmen ihrer inneren Erregung und durch das bewusste Regulieren mit einem kurzen Time-out und tiefem Atmen befähigt, „mit viel weniger Druck“ zu sprechen und zu handeln. Der Traumatherapeut Bessel van der Kolk (2015) beschreibt die Verbindungen zwischen dem Fehlen solch mitfühlender Selbstzuwendung, gesundheitlichen Beschwerden und problematischem Verhalten so:

Hiding your core feelings takes an enormous amount of energy, it saps your motivation to pursue wholesome goals, and it leaves you feeling bored and shut down. Meanwhile,

stress hormones keep flooding your body, leading to headaches, muscle aches, problems with your bowels or sexual functions - and irrational behaviors that may embarrass you and hurt the people around you. Only after you identify the source of these problems, of these responses can you start using your feelings as signals of problems that require your urgent attention. (van der Kolk, 2015: 233)

Ganz ähnlich beschreibt Theodor W. Adorno (1966/2012) folgenden Wirkzusammenhang beim Umgang mit Angst:

Erziehung müßte Ernst machen mit einem Gedanken, der der Philosophie keineswegs fremd ist: daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden. (Adorno, 1966/2012: 130 f.)

Die achtsame und selbstmitfühlende Zuwendung zu den inneren Regungen, die zuweilen auch schwierig und unangenehm sein können, scheint ein wichtiger Schritt zu einem Selbstbezug zu sein, der selbstbewusst, ehrlich und empathisch ist. Wenn van der Kolk's klinische Erfahrung und Adornos Einsichten verallgemeinerbar sind, sollte damit mehr Kraft und Motivation für das Erreichen „sinnvoller“ Ziele, wie der Förderung von pro-demokratischen Fähigkeiten, einhergehen. Welche dazuzuzählen sind, gilt es in der kommenden Operationalisierungsphase des Projekts differenziert herauszuarbeiten. Zum aktuellen Zeitpunkt sehen wir beispielsweise folgende Fähigkeiten als potenziell relevant an: Selbstwahrnehmung, Zuwendung auch zu/Akzeptanz auch von als negativ empfundenen inneren Selbst-Anteilen, Selbstreflexion, Selbstmitgefühl, Emotionsregulation, Empathie, Transzendenz von Ego- und Ethnozentrierung sowie selbstbestimmtes und selbstbewusstes Handeln im Dienste des Gemeinwohls.

Persönlichkeitsentwicklung

Im Kontext des konkreten Schulalltags, so deuten unsere bereits veröffentlichten Befunde an (Altner/Adler, 2022a), kann die von T.W. Adorno schon 1966 (2012) vorgeschlagene pädagogische „Wendung aufs Subjekt“ in Form von Achtsamkeits- und Mitgefühlspraxis Lehrer*innen und Schüler*innen

dabei unterstützen, sowohl ihre intra- als auch inter-personalen Kompetenzen zu stärken, die ihnen ein gelassenes und zugleich engagiertes gemeinsames Gestalten alltagsrelevanter Entscheidungen und Prozesse ermöglichen. Eine achtsame, das heißt selbstreflektierende, sich auch der eigenen Vorurteile und „Schwächen“ bewusstwerdende, „selbstbewusste“ Haltung und die Einübung einer möglichst konkret-sinnesbezogenen Präsenz, zunächst ohne Abwertung des Wahrgenommenen, hilft nach Hyde und LaPrad (2015: 5) in folgendem Prozess: to „raise the consciousness of one's personal and social position [...] through the simple practice of non-judgemental awareness“. Untersuchungen zu achtsamkeits- und mitgefühlsbasierten Interventionen in Schulen und Hochschulen bieten aus unserer Sicht einen Zugang zum Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen intra- und interpersonalem Bewusstseinsbildungsprozessen bei Lehrenden und Lernenden. Die Kenntnis dieser Prozesse erlaubt uns dann, bewusste Bildungsimpulse zu setzen, die Einfluss nehmen auf Aspekte der Beziehungsgestaltung, des Lehr-Lern-Geschehens sowie der Entwicklung der systemischen Organisationskultur in Bildungseinrichtungen.

In ihrem Artikel über Achtsamkeitspraxis, Demokratie und Bildung erhellen Andrea Marie Hyde und James LaPrad (2015) die Verbindungen zwischen der selbstreflektiven Praxis von Achtsamkeit und dadurch ermöglichten bewusst kulturgestaltenden Haltungen und Handlungen im Bildungskontext. So verstehen sie Achtsamkeit as „a form of critical first-person investigation“ (S. 3), die kritisches Bewusstsein stärkt: „critical awareness requires a practice of continual awakening. Here is where mindfulness, as a pedagogical practice, has a place in democratic education“ (S. 2). Hyde und LaPrad knüpfen dabei an John Dewey's Verständnis von Bildung als Befähigung zur kontinuierlichen Persönlichkeitsbildung im Dienste von Gemeinwohl und Demokratie an und an Paolo Freire's Pädagogik der Befreiung von Unterdrückung. Weder Dewey noch Freire verwenden dabei den Begriff „Achtsamkeit“, doch beide betonen die Notwendigkeit sowie das persönlich und politisch transformative Potenzial der Bildung von Selbstwahrnehmung und bewusster Persönlichkeitsentwicklung als gelebte Ethik der menschlichen Verbundenheit und Solidarität. (Altner/Adler, 2022a: 413 f.)

Für die von Elisabeth Conradi (2013) formulierte Sozialethik der achtsamen Zuwendung sind diese beiden Elemente ebenfalls von zentraler Bedeutung.

Die Bildungswissenschaftlerinnen Monika Fiegert und Claudia Solzbacher (2014) sehen in ihrer

historischen Analyse der Entwicklung von Konzepten zu Haltung und Persönlichkeit bei Lehrkräften als Lichtblick, dass in der internationalen Bildungswissenschaft seit dem Jahr 2000 „nach Jahren eines eher technokratischen Berufsverständnisses [...] die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erneut in den Blick“ kam. „Unter dem Motto ‚Bildung braucht Beziehung‘ kehrt das Interesse an der Lehrerhaltung [...] vehement zurück, vor allem beeinflusst durch Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung, die mittlerweile belegen kann, dass die immer wieder betonte wertschätzende, empathische und authentische Haltung der Lehrkraft das Lernen der Schüler fördert.“ (ebd.: 38 f.)

Mitgefühl und Freundlichkeit

Wenn statt Mitgefühl und Wertschätzung

Beziehungskälte und emotionale Härte eine Schulkultur beherrschen, dann geht das nach unseren Erfahrungen meist mit einer starken Betonung von Rolle, Status, Regeln, Konkurrenz und Erfolg einher. Partizipation und Mitgestaltung ist dann kaum möglich und die im Miteinander verwendete Sprache bedient sich dort oft v.a. technisch kühler Begriffe wie z. B. „Mechanismen“, „Hebel“, „Steuerung“, „Programm“, „Maßnahme“, „Messen“, „Effizienz“ oder „Ergebnissicherung“. Sich wie eine Nummer zu fühlen, die stimmen soll und verwaltet wird oder wie ein Rädchen in einem unpersönlichen Getriebe, das zu funktionieren hat, sind Sprachbilder, [...] (Altner/Adler, 2022a: 412)

die das Gefühl der Ohnmacht wiedergeben. Beziehungskälte in Hochschulen und Schulen geht nach unseren Wahrnehmungen sowohl für die Schüler*innen und Studierenden als auch für die Pädagog*innen

mit einem Gefühl der Unsicherheit einher und mit dem Wunsch, möglichst wenig Zeit in der Schule zu verbringen. Besonders für die sehr jungen SchülerInnen, die ein warmes und nährendes Umfeld Zuhause und im Kindergarten gewohnt sind, kann eine solche Atmosphäre traumatisch wirken. Eine Mutter beschreibt das im Gespräch mit uns so: „Meine Tochter ist im September in die erste Klasse gekommen und das war für sie, die sich darauf total gefreut hat, eine riesige Enttäuschung. Sie hat in den ganzen sieben Jahren ihres Lebens nie so viel geweint wie in den letzten zwei Wochen. Die Lehrerin ist ok, aber leider nicht sehr beziehungsorientiert, und es kommt mir vor, als würde sich mein Kind wie eine Nummer fühlen.“ (ebd.: 412)

Folgenden Konflikt konnten wir in unseren bisherigen Schulentwicklungsprojekten beobachten:

Die Maxime „Zähne zusammen beißen“, um den äußeren Anschein von Coolness, Unerschütterlichkeit und Leistungsfähigkeit zu wahren, obwohl das Innere Angst, Scham, Trauer, Einsamkeit, Verletztsein oder Verwirrung erlebt, ist uns vor allem in Schulen begegnet, deren Führungsstil wir als autoritär, abwertend und von Konkurrenz bestimmt empfanden. Um dies zu verändern, sind nach unserer Wahrnehmung in erster Linie die Führungskräfte gefragt, ihre eigene Persönlichkeit in einer Weise zu entwickeln, die Ehrlichkeit, Authentizität und ein wertschätzendes, warmes und persönliches Miteinander im Kollegium erlaubt und inspiriert. (ebd.: 411)

Bei einem Großteil der Teilnehmenden an unseren bisherigen achtsamkeits- und mitgefühlsbasierten Schulprojekten fanden wir sowohl in den Gesprächen als auch in der Fragebogenerhebung Hinweise auf eine signifikante Zunahme von Selbstmitgefühl (siehe Altner/Lucas-Gesing, 2021).

„Sich selbst dank der Übungspraxis nun eine gute Mutter oder Freundin sein zu können, sind Sprachbilder, die uns mehrfach begeistert beschrieben wurden.“ (Altner/Adler, 2022a: 412) In den Schulen, wo wir Kälte in den Beziehungen unter den Pädagog*innen und auch in ihrem Umgang mit den Kindern spüren konnten, fanden wir kaum Bereitschaft, miteinander Stille zu erleben, gemeinsam Körperübungen auszuprobieren und über die eigenen Erfahrungen zu sprechen.

Führungsstil

Im Rahmen verschiedener Projekte, wie dem NRW-Landesprojekt „GIK-Gesundheit, Integration, Konzentration“, in Schulen, in denen wir Lehrkräfte durch die GAMMA-Weiterbildung begleitet haben sowie in Zusammenarbeit mit 21 Schulen im Rheinland im Rahmen des Projekts „AMSEL-Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen“, gefördert vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales und in Kooperation mit der update Fachstelle für Suchtprävention in Bonn, zeigt sich, dass die Praxis der mitfühlenden Achtsamkeit in Schulen nicht nur das individuelle Wohl und zwischenmenschliche Beziehungen fördert, sondern auch zur Entwicklung einer demokratisch orientierten Schulkultur beiträgt (siehe hierzu Altner/Adler, 2022a: 413 f.):

Voraussetzung dafür ist, dass die Schulleitung einen Führungsstil praktiziert, der Druck und Angst reduziert, der statt Härte und Konkurrenz einen warmen und zugewandt freundlichen, humorvollen, auch herzlichen Umgang im Kollegium pflegt und der statt manipulativ technokratisch zu agieren, ein lebendiges gemeinsam gestaltendes Miteinander ermöglicht und fördert. Wir sehen hier ein großes Potenzial für die Bildung von Demokratiefähigkeiten. [...] Autokratisch und manipulativ geführte Schulen und Klassen in achtsam, mitfühlend, partizipativ und co-kreativ gestaltete Lern- und Lebensräume zu verwandeln, entspricht ganz diesem Bildungsauftrag. [...] Unsere Projektergebnisse legen nahe, dass die gemeinsame mitfühlende Achtsamkeitspraxis dazu beitragen kann, eine Schulkultur zu schaffen, die geprägt ist vom Interesse der Schulleitung und der PädagogInnen an den SchülerInnen und aneinander sowie vom Interesse an den Bedürfnissen und Wünschen aller Beteiligten für eine gesunde, freudvolle und entwicklungs-fördernde Schule. [...] Damit diese Transformation gelingen kann, braucht es einen langen Atem und das Engagement zumindest einiger PädagogInnen pro Schule für die kontinuierliche und verkörperte Inspiration. Der Schulleitung kommt dabei eine wesentliche Gestaltungsrolle für die Schulkultur zu. Die Bereitschaft und Geschwindigkeit jeder einzelnen Person für achtsames Innehalten, für Innenschau, Öffnung, mitfühlende Begegnung, für vertrauensvolle Gespräche und gemeinsame Gestaltung haben wir in den Schulen dabei als sehr individuell und unterschiedlich erlebt. Freiwilligkeit, Freundlichkeit und Ausdauer sind daher wirklich unverzichtbare Aspekte der transformativen Bildung, die mit der bewusst introspektiven Wendung aufs Subjekt den Boden bereitet für eine humanistische und demokratiefördernde Entwicklung der Organisationen und Kultur.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gelingensfaktoren für eine verkörperte Didaktik zur Förderung von Demokratiefähigkeit identifizieren: eine gemeinsame Achtsamkeits- und Mitgefühlspraxis im Kollegium und mit den Lernenden, das Ein- und Ausüben von Methoden der Emotions- und Stressregulation, Anregungen zur introspektiven Persönlichkeitsentwicklung, die Kultivierung von Mitgefühl und Freundlichkeit im täglichen Miteinander und ein pro-demokratischer Führungsstil, der alle Akteur*innen an der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse sowie an den für sie relevanten Entscheidungsprozessen beteiligt.

3.2.2. Achtsame Selbstregulation, pro-demokratische Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung

Wie wir in der bereits veröffentlichten Evaluierung unserer GAMMA-Weiterbildungen zeigen konnten (Altner/Adler/Gugel, 2021), scheint aus dieser gewachsenen Vertrautheit jeder Person mit sich und auch mit negativen inneren Phänomenen eine größere Nähe und ein wachsendes Vertrauen im Miteinander entstehen zu können. Dieses Empfinden für „das gemeinsame Menschsein“, das scheinen die folgenden Aussagen anzudeuten, wirkt dann auch im Kontakt mit den Schüler*innen und Kolleg*innen auf die Beziehungsgestaltung, Entscheidungsfindung und Unterrichtsgestaltung:

- *Wir haben jetzt mehr bewusste Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft im Team.*
- *In der Coronakrise haben wir Kolleginnen mit chronischen Erkrankungen angeboten, zuhause bleiben zu können. Ein gutes Gefühl und Dankbarkeit waren spürbar.*
- *Ich schaue mir die Kinder jetzt genauer an zu Beginn der Stunde. „Was ist jetzt wesentlich?“ frage ich auf persönlicher Ebene. Ich bin für sie da, nehme mir die Zeit für sie. Das [...] öffnet eine Tür in unserer Beziehung.*
- *Ich bin mir bewusster geworden für meine eigene Kommunikation. Ich will zu Kindern z. B. nicht mehr „Schnuppi“ sagen. (Altner/Adler/Gugel, 2021: 9)*

Wir deuten diese Aussagen als Hinweise darauf, dass durch die Praxis des sich selbst und einander bewusst und mitfühlenden Wahrnehmens eine Atmosphäre von aufmerksamer, interessierter Freundlichkeit und Fürsorge entsteht. Eine solche Arbeitsatmosphäre wird in Bildungskontexten als sicher, freudvoll und lernfördernd erlebt. Die Auswirkungen solcher Bedingungen des Lehrens und Lernens auf die Bildung pro-demokratischer Fähigkeiten zeigen sich z. B. in den von Hermans et al. (2017: 371) untersuchten neuronalen Wirkzusammenhängen zwischen Stressbelastung und Entscheidungsfindungsprozessen. Ihre Erkenntnisse erklären, warum eine Reduzierung der empfundenen Stressbelastung, wie sie z. B. durch die Praxis von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl erreicht wird, Pädagog*innen dabei unterstützt, strukturierter zu unterrichten und dabei freundliche, unterstützende und demokratiefördernde Beziehungen zu den Lernenden zu pflegen:

Acute stress profoundly affects cognitive functions such as decision-making. This promotes rapid decision-making in threatening situations, but impairs flexible and elaborate decisions. [...] A widely held view is therefore that stress triggers a breakdown of neural systems supporting higher-order, goal-directed types of cognition, such that as a consequence, decision-making is relinquished to phylogenetically older neural systems that control reflexive or habitual behavior. This apparent shift from a strategic to a tactical mode of decision-making allows us to make rapid, life-saving decisions, but does so without cognitive flexibility or regard for long-term consequences. (Hermans et al., 2017: 371)

Zu den reflexhaft auf Stress reagierenden, phylogenetisch älteren, gewohnheitsmäßigen Verhaltensweisen zählen Aggressivität, Flucht und Totstellreflexe, die mit dem „Einfrieren“ von sozial-emotionaler Schwingungsfähigkeit einhergehen. Das heißt, dass eine Person kaum Körperwahrnehmungen, noch Gefühle oder konstruktive Handlungsimpulse empfindet sowie äußern und umsetzen kann. In diesem Zusammenhang wird umgangssprachlich gern vom „Reptiliengehirn“ gesprochen, den evolutionär ältesten Hirnbereichen, die aktiv sind, wenn ein Lebewesen andere dominiert, bedroht und bekämpft oder wenn es selbst bedroht wird und kämpft, flüchtet oder sich totstellt, um zu überleben. Für Säugetiere, die in sozialen Gruppen leben wie der Mensch, die körperliche Bedrohungen untereinander deutlich reduziert haben, aber auf Kooperation, gegenseitige Einfühlung, Rücksichtnahme und Beziehungspflege angewiesen sind, erweist sich Folgendes als möglich, sinnvoll und wünschenswert: die über Jahrmillionen ererbten und noch tief in ihrem nur auf den eigenen Vorteil sowie auf das eigene Überleben und Fortpflanzen programmierte „Reptiliengehirn“ angelegten Erlebens- und Reaktionsmuster können durch alternative, auf das soziale Miteinander bezogene, bewusst wertebasierte und ethisch motivierte Verhaltensweisen überformt werden. Die Arbeiten von Stephen Porges (2009) zu seiner Polyvagaltheorie scheinen uns für unser Teilprojekt hier besonders wertvoll zu sein, weil sie die biologische Erklärung dafür liefern, wie Menschen sich durch bewusst wertschätzende Verbindung selbst beruhigend regulieren und dann miteinander pro-sozial und co-kreativ werden können. Die Erkenntnisse aus der neurologischen, der Verhaltens- und Bildungsforschung deuten in Summe darauf hin, dass der dafür gesellschaftlich notwendige Bildungsprozess,

durch den junge Menschen angeregt werden, die in ihnen angelegte „Reptiliennatur“ möglichst früh in ihrem Leben zu vermenschlichen, durch die bewusst achtsame und selbstmitfühlende Selbstbildung von Pädagog*innen gezielt befördert werden kann.

Angelica Moè und Idit Katz (2020) führten eine Studie mit über 300 italienischen und israelischen Lehrer*innen durch und fanden eine starke Korrelation zwischen ihrem Selbstmitgefühl, ihrer eigenen Bedürfnisbefriedigung, ihrem Unterrichtsstil und ihrer Ermöglichung von Autonomie bei den Schüler*innen. Sie fanden, dass selbstmitfühlende Lehrer*innen besser für sich sorgen, dadurch weniger gestresst sind und ihren Schüler*innen mehr Autonomie ermöglichen. Sie unterstützen ihre Schüler*innen mehr und unterrichten strukturiert. Dagegen fanden sie, dass selbstironische Lehrer*innen eher kontrollierend und chaotisch unterrichten und die Schüler*innen weniger motivieren bzw. unterstützen. Die Beziehung zum Selbst scheint sich demnach auf die Beziehungsgestaltung zu den Schüler*innen auszuwirken: wie innen, so außen.

3.3. Integrierende Persönlichkeitsentwicklung und die politische Dimension des verkörperten Menschseins

Ein bildungspraktisch handhabbares Modell für eine immer mehr Aspekte des Menschseins integrierende Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften stammt vom Osnabrücker Psychologen Julius Kuhl (et al., 2014). Die für ihn zentralen Aspekte der Haltung einer pädagogischen Persönlichkeit lassen sich wie folgt zusammenfassen (seine Begriffe jeweils in Anführungszeichen) (Kuhl et al., 2014: 108 f.):

- Sie berücksichtigt eigene und fremde Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten – statt an sich und anderen vorbeizuentcheiden.
- Sie integriert eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen und macht umfassend fühlbar und nachvollziehbar, was sie sagt – statt zu ideologisieren.
- Sie nutzt die komplexen Verbindungen zwischen autonomem Nervensystem und Körperwahrnehmungen für das „weitgehend aus dem intelligenten Unbewussten agierende Selbst“.

- Dieses Selbst hat gelernt, aus dem „Hintergrund des Bewusstseins“ eine breite Form der Aufmerksamkeit für den Erhalt seiner Selbstkongruenz zu nutzen, im Sinne der Vereinbarkeit des eigenen Tuns mit „Sinn und Verstand“.
- Dank der Verankerung im „intelligenten Unbewussten“ kann das dann zunehmend situationsangemessen fluide und kreativ agierende Selbst weitgehend auf „verengte (bewusstseinspflichtige) Kontrolle verzichten und sich und anderen immer wieder Freiräume schaffen“ (z. B. durch frei wählbare Handlungsalternativen).

Vor allem die letztgenannte Schlussfolgerung erscheint für die Herausbildung von Persönlichkeitseigenschaften von Lehrkräften relevant, die in der Gestaltung ihrer professionellen Beziehungen und ihres Unterrichts demokratiefördernde Erfahrungen ermöglichen, weil sie sie verkörpern und modellhaft vorleben. Ihr analytischer Verstand und ihre gesamtorganismische Intuition ergänzen einander dann authentisch, agil und situationsangemessen (vgl. McGilchrist, 2019). Ihre mikrodidaktischen Entscheidungen erwachsen dann (meist mühelos) aus ihrer (selbst)mitfühlenden, klugen, taktvollen und wertschätzenden Präsenz heraus. Dabei geht der Prozess der Persönlichkeitsbildung nach dem Ansatz von Kuhl (et al., 2014), genau wie Hubert Hermans Modell von der inneren Demokratisierung, den Weg des zunehmenden Integrierens und Transzendierens aller, auch der unangenehmen und der vorbewusst körperlichen, Persönlichkeitsaspekte. Die damit verbundene stetig größer werdende persönliche Gelassenheit und Reife ermöglichen der Lehrperson zunehmende Gestaltungsfreiheit. Sie kann dabei sich selbst und auch den anderen mehr und mehr autonome Handlungsgestaltung gestatten. Diese Befunde und Modellvorstellungen sprechen dafür, dass Demokratiefähigkeit bei der Bildung der inneren Integrität und Autonomie beginnt.

Die Fähigkeiten der selbstbewussten Selbstreflexion und der Gewährung von Freiheiten seitens der Lehrenden schaffen m. E. die Grundbedingungen für die Ausbildung von pro-demokratischen Kompetenzen bei den Lernenden. Dazu zählen Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Frustrationstoleranz, Wertschätzung, Partizipation und Mitbestimmung. Über die einzelnen Personen und ihre Beziehungen hinaus können diese Kompetenzen dann systemisch wirken im Sinne der co-kreativen Gestaltung von

demokratiefördernden multi- und transkulturellen Bildungssituationen und Organisationskulturen. Die Erkenntnisse aus der großangelegten Metastudie von John Hattie (2013) zur Effektstärke einzelner Aspekte der Lehr-Lern-Gestaltung betreffen zwar den Lernerfolg und nicht die persönlichkeitsverankerten Demokratiefähigkeiten der Lernenden, erscheinen aber dennoch für unser Thema interessant. So führt die „Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus“ (Hattie, 2013) der Lernenden dort mit einer Effektstärke von 1,44 mit großem Abstand die Rangliste an (ebd.). Auf Platz drei und vier rangieren nach dem Anpassen des Unterrichts an die kognitive Entwicklung der Lernenden gemäß der Stufen nach Piaget die „Formative Evaluation des Unterrichts“ (0,9) und das „Micro Teaching“ (0,88) (ebd.). Alle drei Methoden laden die Lehrperson ein, ihre persönliche Sicht auf ihren Unterricht und sich zu reflektieren, um die Sichten der Lernenden bzw. von Kolleg*innen zu erweitern und aus dieser erweiterten Perspektive heraus ihren Unterricht so zu gestalten, dass er dem gemeinsamen Ziel des Lernerfolgs dienen kann. Die Ermöglichung und Nutzung der Selbsteinschätzungen der Lernenden und die Einbeziehung ihrer Erfahrungen, Perspektiven, Bedürfnisse und Wünsche bzgl. des Unterrichts vermitteln Gleichwürdigkeit, tragen zu ihrer Selbstwirksamkeit und „Agency“ bei und stärken eine Bildungskultur der Partizipation und Co-Kreation. Wir gehen davon aus, dass die in einer friedlichen, demokratischen und multiperspektivischen Gesellschaft notwendige Fähigkeit, auch solche Standpunkte, Meinungen und Werte von Menschen zu tolerieren, zu akzeptieren und zu respektieren, die sich von den eigenen Positionen und Gewohnheiten unterscheiden, in dem Maße wachsen, in dem sich die Menschen zu reifen, integriert verkörperten Persönlichkeiten entwickeln. Bildungsprozesse können folglich viel weniger eng und angstvoll gestaltet werden, wenn Lehrkräfte „nicht mehr Recht haben müssen, um sich sicher zu fühlen“ (Altner, 2024).

In dem Maße, in dem Lernende und Lehrende sich trotz ihrer Vielfalt und der individuellen Unterschiede ihres gemeinsamen Menschseins als lebende Wesen auf der lebendigen Erde bewusstwerden, können sie sich der Verletzlichkeit und Schönheit des Lebens in ihnen selbst und um sie herum zuwenden. Die Tiefenökologin Stefanie Spessart-Evers (2021) geht davon aus, dass aus der verkörperten Erfahrung, „ich bin Leben inmitten von Leben, das

leben will“, wie Albert Schweitzer es beschreibt, auch das Empfinden für die gemeinsame Verantwortung für den Erhalt und die Fürsorge für Natur, Klima und die gemeinsame Lebensbasis erwachsen kann. Eine unserer Hoffnungen lautet daher: Lehrende und Lernende, die vertieft ihre eigene Naturzugehörigkeit erleben und verkörpern, werden sich zunehmend gemeinsam für die demokratische, nachhaltige und regenerative Gestaltung ihrer Lernräume, -orte und -organisationen engagieren – auch wenn das aktuell oft noch mühsam erscheint.

Einen solchen inneren Reifungsprozess aus der Stille, über verkörperte Erfahrungen hin zum engagierten Lehren-wollen, beschreibt ein Hochschullehrer im Folgenden. Dabei geht es um seine Schlussfolgerungen aus gelebten Erfahrungen nach einem fünftägigen stillen Meditationsretreat, das er gemeinsam mit anderen Hochschullehrenden im Netzwerk „Achtsame Hochschulen“ verbrachte. Die Gedanken und Fragen entstanden in einem verkörpert phänomenologisch geführten Gespräch:

Intentionale Stille öffnet einen Beziehungsraum zwischen Menschen, der das Verbindende stärkt. Lass uns in den Schulen und Hochschulen überall Inseln der gemeinsamen Stille schaffen! Ich bin gespannt, was daraus entsteht. Wenn die Fassaden wegfallen, wenn Menschen sich die Mühe machen, um diese Schablonen auszublenden, und sich fragen, was ist denn wirklich da? Wenn du mich fragst, was ich wirklich gespürt habe, dann entstehen schöne Gespräche. Kann ein Habitus der gemeinsamen Stille Menschen auch aus verschiedenen Zielgruppen und Kulturen verbinden? In der Beschäftigung mit den großen Fragen unseres Menschseins auf der Erde bekommt das Thema „Achtsamkeit und Herzensbildung“ eine globale Relevanz. Sonst bleibt es in einer Nische. Wir sollten an der Hochschule die Fragen stellen: Wer sind wir als Menschen? Was haben wir auf der Erde zu tun? Wie kommen wir zu guten Lösungen? Diese Fragen sollten wir mit den Studierenden viel mehr bearbeiten! Auch unseren Bezug zur Umwelt oder besser Mitwelt müssen wir neu anschauen. Dann packen wir unseren Auftrag, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, mit mehr Demut an.

Die Kultivierung bewusster Stille, Präsenz und Gemeinschaft sowie vertrauensvolle Gespräche über „leibhaftig“ erlebte Erfahrungen können zur Gründung der Persönlichkeit im Erleben des geteilten Menschseins auf der gemeinsamen Erde beitragen. Die systematische Einbeziehung entsprechender Praxis in pädagogische Kontexte eröffnet Wege

der Persönlichkeitsentwicklung in Anknüpfung an transkulturell verfügbare Traditionen der Weisheits- und Herzensbildung (vgl. Bourgeault, 2009; Busch, 2024). Die aktuelle Debatte in Schulen und Hochschulen um die Bildung von Gesundheits- und Demokratiefähigkeit sowie von Zukunftskompetenzen für nachhaltige Entwicklung offenbart genau hier Leerstellen in der bisher gängigen leibfernen Bildungspraxis. Die in unserem Teilprojekt zu entwickelnden Angebote für die Kultivierung von verkörperter, (selbst)mitfühlender, gewaltfreier und engagierter Achtsamkeit zielen genau hier auf strukturierte und beherrschte Transformationsimpulse.

3.4. Die Kultivierung von mitfühlender Achtsamkeit in Hochschulen und Schulen als Beitrag zur Demokratiebildung

In der Berliner Erklärung und dem Offenen Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses (2023), die bis Juni 2023 von ca. 200 renommierten Bildungswissenschaftler*innen unterzeichnet wurde, wenden sich diese gegen geplante Maßnahmen der KMK, die die Bildungsqualität in den deutschen Grundschulen ausschließlich durch verstärktes Messen von Lernleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik erheben und bewerten wollen. In dem Brief heißt es:

Mit der Fixierung auf einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Kompetenz und auf wenige Fächer werden körperliche, emotionale, ästhetische und demokratische Dimensionen von Bildung sowie deren professionsbezogene Voraussetzungen ausgeblendet. [...] Im Gegensatz zu dem im Gutachten favorisierten Forschungsparadigma haben qualitative, professionsbezogene, allgemeindidaktische und fachdidaktische Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung den Vorteil, dass sie den Blick für Merkmale guten Unterrichts, die die Heterogenität und Komplexität des Gegenstandes abbilden, öffnen. Aus bildungspolitischer Sicht ist ferner festzustellen, dass zu einer demokratischen Gesellschaft auch der Diskurs sowie die Pluralität von Forschungsansätzen gehören, die zur Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zur berufsbiografischen Professionalisierung von Lehrkräften beitragen. (Berliner Erklärung, o. D.)

Die Autor*innen plädieren ausdrücklich für die Einbeziehung von lebensweltlich orientierten, sozial-emotionalen, persönlichkeitsbezogenen und beziehungsgestaltenden Methoden des Ein- und Ausübens, das nicht nur in der Wiederholung vorgefertigter Wissensbruchstücke besteht:

Aus bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive ist Übung im Unterricht jedoch weit mehr: Es handelt sich um eine multimodale und multiperspektivische Praxis, die sich nicht nur auf den Erwerb von Wissen, sondern auch und vor allem auf den Erwerb von fach- und sachbezogenen Fähigkeiten (u. a. Aufmerksamkeit, Fehlertoleranz, Anstrengungsbereitschaft, Kreativität, Urteils- und Kritikfähigkeit) und ethischen Fähigkeiten (u. a. Ambiguitätstoleranz, Achtsamkeit, Solidarität) richtet. Die Reduktion auf lediglich iterative Trainingsformate ist unzureichend. (ebd.)

Ganz ausdrücklich und vehement wiesen sie Vorschläge der ständigen Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz zurück, die vorsehen, Grundschullehrkräften vorzuschreiben, welche Fortbildungen sie verpflichtend besuchen müssen und dürfen.

Die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme wird aus professionalisierungstheoretischer Sicht in dem Moment grundlegend infrage gestellt, in dem sie durch die Bildungsverwaltung auf wenige Fächerkontexte – hier Deutsch und Mathematik – beschränkt wird und Lehrkräfte an einer selbstgewählten und wissenschaftsorientierten Professionalisierung in allen ihren Fächern bzw. in schul- und all-gemeinpädagogischen Bezügen gehindert werden. Es besteht die Gefahr, dass Fortbildungsangebote Lehrer:innen nicht mehr erreichen, die etwa von Hochschulen zu aktuellen Themen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven angeboten werden. Durch eine solche Entkopplung von Schule und Hochschule verlieren die Hochschulen eine wichtige Funktion in der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften [...].

Die in den Empfehlungen anvisierte top-down-Struktur zur Umsetzung von Maßnahmen der Schulentwicklung, der Fortbildungsentwicklung und der Entwicklung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung sind aus institutionstheoretischer Perspektive kritisch zu hinterfragen: Die Bedeutung der Leitungsebene von Schule für den Erfolg von Organisations- und Unterrichtsentwicklung ist zwar unbestritten – daneben belegen Studien auch, dass Instruktionen von oben vielfach lediglich eine mimetische und zeremonielle Isomorphie, eine fassadenhafte Angleichung an geforderte Maßnahmen ohne eine Entsprechung im In-

tern der Schulentwicklung auslösen. Eine produktive Auseinandersetzung mit den Problemen und Widerständen wird damit geradezu verhindert. Wirksame Schulentwicklung bedingt aber einen genuin partizipativen Prozess. (ebd.)

In unserem Teilprojekt entwickeln wir Lehr- und Lernangebote ganz im Sinne eines persönlichkeitsbildenden und demokratiefördernden Bildungsverständnisses, wie es in diesem offenen Brief von führenden deutschen Expert*innen formuliert wird. Zugleich wenden wir uns auch an die Kolleg*innen an den Hochschulen und Universitäten, die die Organisations- und Führungskultur hier aktualisieren und demokratisieren wollen. Denn auch in den Hochschulen sind die Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung der Studierenden und der prekär Beschäftigten eingeschränkt. So schätzt Sarah Beudt (2020) die Zahl der aktuell an deutschen Hochschulen und Universitäten prekär beschäftigten Lehrbeauftragten auf ca. 100.000. Ihren Angaben zufolge sind beispielsweise 93% der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen an der Freien Universität zu Berlin prekär beschäftigt, zudem sei der Konkurrenzdruck untereinander massiv, weil nur ein kleiner Teil Aussicht auf eine Festanstellung habe. „Jeder schielt auf die eigene Karriere. Daher gibt es nur wenig Solidarität“, wird eine betroffene Person zitiert. Welche Wirkungen haben Hochschulen als theoretisch zur bewussten Selbstreflexion und Selbstgestaltung prädestinierte und kulturprägende Arbeitgeber in unserem Land, wenn die Basis der Kultur des Miteinanders dort zu oft von Unsicherheit, Misstrauen, Feindseligkeit, Angst, Eigennutz und Übervorteilung geprägt ist?

Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass Schulen und Hochschulen aktuell ein Demokratiedefizit aufweisen. Wir fragen, wie es möglich ist, trotz Schulpflicht, Disziplinierungs- und Bewertungshoheiten, die entscheidend sind für den Bildungs- und Karriereerfolg aller jungen Menschen, vertrauensvolle und gleichwürdige Beziehungen zu pflegen und pro-demokratische Kulturen zu etablieren. Dass Lehrende und Lernende in Schulen und Hochschulen dies möchten und bereit sind, sich bei der Gestaltung demokratiefördernder Handlungs- und Erfahrungsspielräume mit Herz, Hand und Hirn zu beteiligen, zeigt sich: Deutlich wurde dies sowohl in der in unserem Teilprojekt gemeinsam mit den Kolleg*innen der Bezirksregierung Arnsberg geplanten und umgesetzten Zukunftswerkstatt „Demokratische Schulen 2033“ (im Herbst

2022 in Dortmund) als auch in der Klausurtagung im Frühjahr 2023 in Mülheim an der Ruhr. Die dort entstandenen Erfahrungen und Erkenntnisse fließen ein in Alltagsinspirationen des „Code of Democratic Ethics“ sowie in die Operationalisierung der Bildungsinhalte, die Gegenstand des nächsten Arbeitspakets sind.

3.5. Fazit und Ausblick

Angesichts der besorgniserregenden ökologischen und politischen Situation auf unserem Planeten erscheint es für unser Teilprojekt im Verbund *Demokratiefähigkeit bilden* elementar, die Potenziale des Lehrens und Lernens für die Kultivierung von Würde, Kooperation, Mitgefühl und Fürsorge im Dienst der gewaltfreien, demokratischen und transformativen Gestaltung des Menschseins auf der Erde in den Fokus zu nehmen. Davon ausgehend, dass Schule und Hochschule Orte der Vielfalt, der Persönlichkeitsentwicklung und des gemeinsamen Lebens sind, wird die Hypothese, dass Erfahrungen einer demokratischen Lebensgestaltung dazu beitragen, demokratiefördernde Fähigkeiten zu verinnerlichen, verfolgt und mit der Gestaltung von demokratiefördernden Lehr-Lern-Angeboten für Hochschullehrende und (angehende) Pädagoginnen und Pädagogen operationalisiert.

Aufgrund der hier dargestellten Erkenntnisse halten wir die folgenden Aspekte für die weitere didaktische Operationalisierung für zielführend:

- Konzeptionierung von alltagstauglichen Angeboten zur gemeinsamen Achtsamkeits- und Mitgefühlspraxis
- Schulung der Emotions- und Stressregulation sowie Strategien zur Förderung von Vertrauen und angstfreiem Lehren und Lernen
- integrierende Persönlichkeitsentwicklung durch Introspektion, Selbstreflexion und vertrauensvollen Austausch mit dem Ziel der „inneren Demokratisierung“, der Verkörperung pro-demokratischer Werte und der sich, auch daraus ergebenden, Förderung von Selbstwirksamkeit
- bewusste Kultivierung von Mitgefühl und Freundlichkeit und die sich daraus ergebende Gestaltung eines, zur Partizipation einladenden, Lehr-Lern-Klimas

- Befähigung zur Co-Kreation und zu einem pro-demokratischen Führungsstil, was alle Beteiligten dazu befähigt, im Dienst des Gemeinwohls zu agieren

Unter Einbezug der Arbeiten von Hubert Hermans (2017/2021) sehen wir in einer Praxis der „inneren Demokratisierung“ Möglichkeiten, Menschen in pädagogischen Arbeitsfeldern darin zu begleiten, die Gesamtheit ihrer inneren Persönlichkeitsanteile zu beachten und in Einklang mit diesen authentisch, empathisch und selbstwirksam lehren und lernen zu können. Der zu begleitende intrapersonale Entwicklungsprozess beinhaltet aus unserer Perspektive Wirkfaktoren für die Ausbildung demokratischer Fähigkeiten im Lehr-Lern-Prozess sowie auf die Gesundheit von Lehrenden und Lernenden.

Aus unserem Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen intra- und interpersonalem Bewusstseinsbildungsprozessen bei den Lehrenden und Lernenden, gilt es im weiteren Verlauf des Projekts nun, achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Lehr-Lern-Formate zu entwickeln, zu implementieren und zu überprüfen, ob und wie sich diese in Hochschulen und Schulen umsetzen lassen und welche persönlichkeitsbildenden, beziehungs-, kultur- und strukturgestaltenden Impulse es braucht, damit sie dauerhaft Interesse, Akzeptanz, Anwendung und Verinnerlichung finden. Dies sehen wir als Grundlage für eine Schulkultur, welche Lehrenden sowie auch Lernenden eine gesunde, freudvolle und entwicklungsfördernde (Persönlichkeits-)Bildung ermöglichen kann.

3.6. Literatur

Abler, Birgit/Kessler, Henrik (2009): Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross & John. In: *Diagnostica*, 55(3), S. 144-152.

Adorno, Theodor W. (1966/2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-135.

Altner, Nils/Erlinghagen, Mara/Körber, Daniela/Cramer, Holger/Dobos, Gustav (2018): Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – Ein Landesmodellprojekt. In: *GIO-Gruppe, Interaktion, Organisation - Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), S. 157-166.

Altner, Nils/Adler, Bettina (2020): Das Projekt „GAMMA - Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im Schulalltag fördern“ in der Adolf-Glassbrenner Grundschule in Berlin Kreuzberg sowie an der Universität Duisburg-Essen. Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Datenanalyse. [online]. URL: http://achtsamkeit.com/Altner&Adler2020_GAMMA_Berlin&Essen_Ergebnisse-web.pdf [Stand: 28.07.24].

Altner, Nils/Adler, Bettina/Gugel, Matthias (2021): Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im pädagogischen Alltag - Ein Modellprojekt für nachhaltige LehrerInnenbildung und Schulentwicklung, Projektbericht. [online]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/351107545> [Stand: 29.07.24].

Altner, Nils/Lucas-Gesing, Ayscha (2021): Achtsamkeit, (Selbst)Mitgefühl und der verkörperte phänomenologische Dialog in der Schule – Bericht aus dem NRW-Modellprojekt „AmSel – Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen“. In: *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 47(7), S. 1-9.

Altner, Nils/Adler, Bettina (2022a): „Was braucht ihr, damit ihr gern zur Schule kommt?“ Achtsamkeitsbasierte Bildung in Schulen fördert Gesundheit, partizipative Beziehungs- und Kulturgestaltung sowie Demokratiefähigkeit. In: *GIO-Gruppe, Interaktion, Organisation - Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, (53), S. 405-415.

Altner, Nils/Adler, Bettina (2022b): Vom Ich zum Wir zum Ganzen: Die Schulprojekte „GAMMA“ und „AMSEL“ stärken Pädagog/innen und Schüler/innen in und nach der Pandemie. In: *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 48(7), S. 24-30.

Altner, Nils/Friedrich, Jasmin (2022): „One of the Most Precious Experiences I Have Had as a Teacher!“. Embodied Mindfulness and Compassion Nurture Addiction-Preventive and Pro-Democratic Life Skills and Relationships Between Teachers and Students - A Phenomenological Exploration. In: *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 7(4), S. 19.

Altner, Nils (2024): „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.“ Ergebnisse aus phänomenologischen Tiefeninterviews mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In: Reyk Albrecht/Mike Sandbothe (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Anders, Florentine (2019): Demokratie in der Schule: „Im Unterricht hört die Mitbestimmung oft auf“. [online]. URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/demokratie-im-unterricht-hoert-die-mitbestimmung-oft-auf> [Stand: 22.02.22].

Becker, Reiner (2020): Demokratie und Klimawandel. Interview mit Frederic Hanusch. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, (2), S. 18-21.

Berliner Erklärung (o. V.) (o. D.): Berliner Erklärung und Offener Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses. [online]. URL: <https://offener-briefbildungsforschung.wordpress.com/> [Stand: 07.06.23].

Beudt, Sarah (2020): Befristet ohne Ende. Der Betrieb an den Unis wird von unterbezahlten Lehrkräften getragen. In: *der Freitag*, 20.02.2020.

Bourgeault, Cynthia (2009): *The Wisdom Way of Knowing. Reclaiming an Ancient Tradition to Awaken the Heart*. Hoboken: Jossey-Bass.

Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019): *Verkörperungen: (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Phänomenologische Erziehungswissenschaft 9*. Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Malte/Türsting, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (2019): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer VS.

Busch, Ingrid (2024): *Weisheit als pädagogisches Ziel*. In: Ulrike Graf/Telse Iwers/Nils Altner/Katja Staudinger (Hrsg.): *Persönlichkeitsbildung in Zeiten digitaler Wandlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).

Conradi, Elisabeth (2013): „Ethik im Kontext Sozialer Arbeit.“ In: *EthikJournal*, 1(1), S. 1-19.

Fiegert, Monika/Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-46.

Gross, James J./John, Oliver P. (2003): *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), S. 348-362.

Grund, Julius/Holst, Jorrit (2023): *Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system*. In: *International Journal of Educational Research*, 4, S. 1-9.

Hattie, John (2013): „Visible Learning“ (Zusammenfassung). [online]. URL: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> [Stand: 12.05.2023].

Hermans, Erno J./Henckens, Marloes/Joëls, Marian/Fernández, Grisel M. (2017): *Time-Dependent Shifts in Neural Systems Supporting Decision-Making Under Stress*. In: Jean-Claude Dreher/Leon Tremblay (Hrsg.): *Decision Neuroscience*. Elsevier: Academic Press, S. 371–385.

Hermans, Hubert J.M. (2021): *Inner Democracy: Empowering the Mind Against a Polarizing Society*. New York: Oxford University Press.

Hyde, Andrea M./LaPrad, James G. (2015): *Mindfulness, Democracy and Education*. In: *Democracy and Education*, 23(2), S. 1-12.

Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): *Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung*. In: Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-122.

Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen im Ministerium für Kultur und Wissenschaft (LpB-NRW) (2021): *Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Eigenverlag.

McGilchrist, Iain (2009): *The Master and His Emissary*. New Haven: Yale University Press.

Moè, Angelica/Katz, Idit (2020): *Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout*. In: *Teaching and Teacher Education*, 96, S. 103-173.

Petrik, Andreas (2013): *Der genetische Ansatz*. In: Carl Deichmann/Christian K. Tischner (Hrsg.): *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Politik und Bildung 67*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 37-56.

Porges, Stephen W. (2009): *The polyvagal theory: New insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system*. In: *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 76(2), S. 86–90.

Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) in der Fassung von 26.01.2004. Stand: Letzte berücksichtigte Änderung: zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 12.06.2023 (GVBl. S. 226)

Spessart-Evers, Stefanie (2021): Klimawandel - Bewusstseinswandel: Eine Einladung. München: oekom Verlag.

Van der Kolk, Bessel (2015): The Body Keeps the Score: Mind, Brain and Body in the Transformation of Trauma. London: Penguin Books.

Van Manen, Max (2015): Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do. Walnut Creek: Left Coast Press.

4. Gewaltfreie Kommunikation und ihre Einbettung in die Demokratie(fähig-keiten)bildung

(Yelda Balkuv, FöTEV-Nds e.V.)

Mit der Zusammenstellung in diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, eine Einbettung der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) mit ihren relevanten Ansätzen, Inhalten, Methoden, Verknüpfungen und erfahrenen und antizipierten Wirkungen in die Rahmung von Demokratie(fähigkeiten)bildung, Schwerpunkt Bildung (Schule/Hochschule), herauszuarbeiten. Dabei wird versucht, sie mit der verwandten Nachbardisziplin der Friedensbildung zu verweben und sie außerdem mit ganzheitlichen Perspektiven und verknüpfenden Erfahrungen/Erkenntnissen aus der Achtsamkeitsbildung anzureichern bzw. in Beziehung zu setzen. Ziel ist es in diesem Schritt, eine erweiterte Perspektive für eine verkörperte, nachhaltige Bildung von Demokratiefähigkeit im 21. Jahrhundert aus meinem Blickwinkel der Gewaltfreien Kommunikation (GfK), als Teil von Achtsamkeit, für den Kontext der Hochschul-/Schulbildung anzubieten.

Als literarische Ausgangsbasis, an die sich weitere Literatur in einem explorativen Prozess angereicht hat, dienen der Sammelband „Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur“, herausgegeben von Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik (2015), welcher Marshall Rosenberg und seinem Schaffen gewidmet ist, sowie Grundlagenwerke von Marshall Rosenberg, dem Begründer der Gewaltfreien Kommunikation, selbst.

Wie möglicherweise bereits aus vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden ist, versteht *Demokratiefähigkeit bilden* den aktuellen bundesdeutschen Diskurs zum Demokratiebewusstsein auch als eine Verdeutlichung der Interdependenzen zwischen einem selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und gleichzeitig gemeinwohlorientierten Leben in einer demokratischen Gesellschaft. Diesem Spannungsfeld und der dabei tragenden Rolle einer Erziehung zur Demokratie mittels universeller Werte und beziehungsfördernder Erziehungspraktiken

möchte ich mich in diesem Aufsatz aus meinem Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation widmen.

Der Schule, als zentraler gesellschaftlicher und systemischer Institution des Kindes- und Jugendalters, kommt dabei in theoretischen und inhaltlich-methodischen Konzeptionen für eine Erziehung zur Demokratie eine entscheidende Rolle und Bedeutung zu. „Sie [die Demokratie] ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung“, zitiert Berndt in ihrem Essay Beutel et al. (2012) (Berndt, 2015: 179).

Eine Grundannahme in der GfK ist, dass alle Menschen dieselben Bedürfnisse miteinander teilen und darüber miteinander in Verbindung kommen können. Hier werden Bedürfnisse z. T. auch synonym mit universellen Werten verwendet. Damit sind Werte gemeint, die unabhängig von Ethnie, Herkunft, Kultur, Religion, Weltanschauung, Tradition, Geschlecht, sozialem Hintergrund und Alter Gültigkeit besitzen und als lebensbereichernd empfunden werden.

Aus meinem Blickwinkel der GfK bilden eben diese universellen Bedürfnisse/Werte eine Basis für eine demokratische Haltung und ein auf Vielfalt und Verständigung ausgerichtetes Miteinander in unserer Gesellschaft. Aus der Perspektive der Gewaltfreien Kommunikation unterscheidet uns Menschen, ob und in welcher Tiefe wir uns unserer Bedürfnisse bewusst sind, wie wir uns für unsere Bedürfnisse einsetzen, welche Strategie(n) wir für ihre Erfüllung wählen und ob diese gewählten Strategien nicht nur das Individuum, sondern auch die Gemeinschaft (Menschen/Tiere/Natur) im Blick behalten (vgl. Sofer, 2018).

In der Forschung ist die Begriffskombination „universeller Werte“ vieldiskutiert. Der Psychologe Shalom Schwartz beschäftigte sich eingehend mit der Frage, ob es universelle Werte gibt, die kulturübergreifend gelten. Er entwarf ein theoretisches Wertemodell mit zehn Grundwerten, die alle Menschen unabhängig von ihren Ausprägungen und ihrem Hintergrund gemeinsam haben müssten. Der Forschungsschwerpunkt lag dabei auf der inneren Struktur der Werte und ihrer Beziehung zueinander. Er definierte drei Gegensatzpaare, die Spannungsfelder aufzeigen und bezeichnete die jeweiligen Pole

als „Endpunkte von Dimensionen“, die nach seinem Verständnis Orientierung über Werteausprägungen geben können, um Kulturen miteinander zu vergleichen bzw. voneinander zu unterscheiden.

Schwartz unterscheidet in seiner Wertestruktur drei Grunddimensionen. Die Begriffe selbst habe ich z. T. kontextual und inhaltsgetreu/sinngemäß angepasst:

1. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft (**Autonomie**/Authentizität **vs. Verbundenheit**/Verbindung/Geborgenheit/Fürsorge)
2. Der Fortbestand/die Entwicklung der Gesellschaft (**Demut** über **vs. Gleichheit**/Kooperation)
3. Der Umgang mit der natürlichen und sozialen Umwelt (**Macht** über/Dominanz **vs. Harmonie**/Balance/Gleichheit)

Um seine Thesen empirisch auszuwerten verwendete Schwartz insgesamt 58 unterschiedliche, individuelle Wertebezeichnungen, darunter unter anderem Ehrlichkeit, Freiheit und Gleichheit. Ein Ergebnis war, dass sich die wissenschaftlich evaluierten Antworten auf die Fragen zu Werten allesamt in die zuvor definierten Dimensionen einordnen ließen, ohne dass die Proband*innen diese Wertegruppen kannten (vgl. Schwartz, 2005/2009).

Die Gewaltfreie Kommunikation ist sich der Spannungsfelder scheinbar gegensätzlicher Bedürfnisse/Werte bewusst, jedoch gibt es hier weder eine Werte-/Bedürfnishierarchie wie bei Abraham Maslow, noch werden bestimmte Werte/Bedürfnisse zur Bestimmung von kulturellen Zugehörigkeiten bzw. für kollektive, kulturelle Zuschreibungen wie bei Schwartz genutzt. Daher wird die Gewaltfreie Kommunikation weltweit nach demselben Ursprungsprinzip gelehrt und nicht an mögliche regionale, ethnische, kulturelle oder religiöse Hintergründe angepasst. So schreibt Ingrid Holler in ihrem GfK Trainings- und Übungsbuch (2006):

In der GfK betrachten wir Werte und Bedürfnisse als Quelle der Lebensenergie, die in jedem Lebewesen sprudelt. Durch diese Gemeinsamkeit sind wir alle miteinander verbunden. Sobald wir unsere Aufmerksamkeit auf Bedürfnisse richten, wird uns im zwischenmenschlichen Miteinander das Verbindende deutlich. Dieses Bewusstsein kann eine entscheidende Wirkung auf Konfliktsituationen haben [...]. (Holler, 2006: 80)

Ähnlich wie Schwartz definiert auch Rosenberg (2016) grundlegende Bedürfnisse, die alle Menschen haben. Er orientiert sich dabei an der Matrix der neun menschlichen Grundbedürfnisse des Ökonomen Max-Neef (Wimmer, 2014) und unterteilt die Bedürfnisse in sieben Kategorien, in die sich alle weiteren Bedürfnisse einordnen lassen bzw. die sich wechselseitig beeinflussen. Diese lauten nach Rosenberg (2016: 212):

1. Autonomie
2. Feiern
3. Integrität
4. Interdependenz
5. Nähren der physischen Existenz
6. Spiel
7. Spirituelle Verbundenheit

Auf der Seite des Center for Nonviolent Communication (www.cnvc.org) finden sich aktuell angepasste Grundbedürfnis-Kategorien mit ihren Bedürfniszugehörigkeiten:

CONNECTION

acceptance
affection
appreciation
belonging
cooperation
communication
closeness
community
companionship
compassion
consideration
consistency
empathy
inclusion
intimacy
love
mutuality
nurturing
respect/self-respect

CONNECTION

continued
safety
security
stability
support
to know and be known
to see and be seen
to understand and
be understood
trust
warmth

PHYSICAL WELL-BEING

air
food
movement/exercise
rest/sleep
sexual expression
safety
shelter
touch
water

HONESTY

authenticity
integrity
presence

PLAY

joy
humor

PEACE

beauty
communion
ease
equality
harmony
inspiration
order

AUTONOMY

choice
freedom
independence
space
spontaneity

MEANING

awareness
celebration of life
challenge
clarity
competence
consciousness
contribution
creativity
discovery
efficacy
effectiveness
growth
hope
learning
mourning
participation
purpose
self-expression
stimulation
to matter
understanding

Eine vollständige Liste universeller, menschlicher Bedürfnisse nach Marshall Rosenberg existiert nach meinem Kenntnisstand nicht. Die Bedürfnisliste des Center for Nonviolent Communication versteht sich als ein Ausgangspunkt für Selbsterforschung und als Möglichkeit, Verbindung und Verständigung zwischen Menschen zu fördern.

4.1. Verbindungslinien zwischen Friedensbildung, Gewaltfreier Kommunikation und Demokratiebildung

Vielleicht ist durch die vorangegangenen Darstellungen dieser Aufsatzsammlung bereits erkennbar, zumindest erahnbar, geworden, dass aus dem Verständnis und Blickwinkel von *Demokratiefähigkeit bilden* enge Verbindungslinien zu Nachbardisziplinen der Demokratiebildung wie z. B. der Global Citizenship Education (UNESCO, 2014) bestehen.

An dieser Stelle möchte ich mich einer weiteren Verbindungslinie widmen, nämlich jener zwischen den Nachbardisziplinen Demokratiebildung und Friedensbildung, vor allem auch im Hinblick auf das Teilen/Hervorheben bestimmter demokratischer Werte, wie Frieden und Gewaltfreiheit, die gleichzeitig Kernelemente der Gewaltfreien Kommunikation sind und aus deren Perspektive meine Betrachtung erfolgt.

Die Grenzen der Demokratieerziehung zur Friedenserziehung betrachte ich als fließend und verstehe beide Nachbardisziplinen als „Teil eines umfassenderen Zivilisierungsprogramms der (Welt) Gesellschaften“ (Gruber et al., 2009: 9, zitiert nach Berndt, 2005: 179).

Die bisherige Menschheitsgeschichte zeigt sehr deutlich, dass Frieden mehr ist als eine Unterbrechung von Gewalt und Krieg. Unsere Geschichte ist bisher ohne nachhaltige, verankerte, gewaltfreie Alternativen. Wenn Frieden nur gewaltfrei möglich ist, wäre es dann nicht auch konsequent, im Sinne

des Friedens, der Freiheit und der Gemeinschaft, jeden Versuch zu unterbinden, der das friedliche Zusammenleben der Völker durch Forschung und/oder Handlungen gefährdet, die gegen das Leben selbst gerichtet sind?

In der Friedensbildung wird Frieden nicht als Abwesenheit von Krieg verstanden, sondern als das Durchbrechen einer historisch angenommenen Gewalt- und Eskalationsspirale. Genauso wie Kriege nicht unvorhergesehen ausbrechen, sondern am Ende von langen Diskussionen und Eskalationen stehen, braucht das Erschaffen von Frieden Ausdauer und Zeit für Wachstum und Entwicklung, auch auf persönlicher Ebene. In der Gewaltfreien Kommunikation verstehen wir Friedensbildung als eine Entwicklung von innen nach außen, so lautet ein wichtiger Leitsatz von Marshall Rosenberg, dem Begründer der Gewaltfreien Kommunikation, den er immer wieder in seinen Vorträgen und Trainings verwendete: „Frieden beginnt bei mir“.

Gewalt wird in der Gewaltfreien Kommunikation als eine Form der Interaktion verstanden, die Trennung hervorruft und die Verbindung erschwert oder sogar verhindert. Lang-Wojtasik bezieht sich in seinem Aufsatz (2015) auf verschiedene Schriften von Gandhi, publiziert zwischen 1920 und 1990, und schließt sich dessen Auffassung an, dass Gewaltfreiheit die Option der Durchdringung des Dualismus von Gewalt und Gewaltlosigkeit markiert. Es geht, dieser Betrachtungsweise folgend, um die Bereitschaft, konstruktive Orte jenseits eines Widerstreits interpersonaler, struktureller oder kultureller Interessen für möglich zu halten und entdecken zu wollen. Dahinter liegt die Überzeugung, dass sich jenseits konträrer Positionen Anregungen für einen dritten Weg finden lassen, der bis dato unbeachtete Alternativen in den Mittelpunkt stellt. Lang-Wojtasik beschreibt Gandhi, sich auf dessen Schriften beziehend, in seinem Aufsatz als einen Menschen, der sich selbst als „practical idealist“ im Gegensatz zu einem „visionary“ sieht und definiert (Lang-Wojtasik, 2015: 27). Gewaltfreiheit ist, Gandhi folgend, ein aktiver und konstruktiver Prozess, der immer ungleich höherwertiger als Gewalt und Vergebung und dienlicher als Bestrafung ist. Gandhi charakterisiert Gewaltfreiheit auch als Geschenk, welches man anderen Menschen machen kann, die einem in Opposition entgegentreten, beschreibt Lang-Wojtasik (ebd.). In diesem Zusammenhang verweist er auf die enge

Verbindungsline mit dem Bewusstsein von Ahimsa (Abwesenheit von Gewalt) und dessen ethischer und spiritueller Dimension in Form von Mitgefühl, die Gandhi gezogen hat (vgl. Lang-Wojtasik, 2015: 25 ff.).

Daraus resultierend stellt sich Lang-Wojtasik, auf Arnold (2011) beziehend, die Frage, ob sich dieses Verständnis von Gewaltfreiheit auch mit dem Begriff der „Gütekraft“ umschreiben und sich in Konsequenz auf alle gesellschaftlichen Ebenen übertragen ließe (Lang-Wojtasik, 2015: 27). Hier sehe ich einen Anknüpfungspunkt zur Exploration für den Bereich der Seelsorge, der ebenfalls Teil unseres interdisziplinären Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* ist.

Von einem Menschen ausgehend, der die Fähigkeit innehat, sich einzufühlen, kann Gewaltfreiheit auch als ein immerwährender Prozess zur mitfühlenden/empathischen Verbindung mit seinem Gegenüber, jenseits von Bewertung, Diskriminierung und Herabwürdigung, jenseits eines Freund- und Feinddenkens, jenseits eines „Wir und die Anderen“ Denkens, verstanden werden. Interethnische, -kulturelle und -religiöse Konfliktschemata können auf dieser Basis anders betrachtet und bearbeitet sowie Verständigung damit erreicht werden. Um dies zu ermöglichen, gibt es verschiedene Ansätze und Methoden gewaltfreien Handelns, wie z. B. Peacekeeping/Peacemaking/Peacebuilding nach Johan Galtung oder auch die Gewaltfreie Kommunikation/Mediation nach Marshall Rosenberg, die im Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* einen Schwerpunkt bildet.

Berndt schließt sich Galtungs These (2007) an, dass dann eine gewalttransformierende Energie entsteht, wenn durch den Dialog (innere) Räume eröffnet werden, Schmerz/Leid gespürt, ausgedrückt und nachempfunden werden. Empathie, verstanden als einführende Herzensverbindung mit dem Anderen, ermöglicht es nach Galtung und Berndts Verständnis, das Gegenüber und auch sich selbst als Menschen zu sehen und wahrzunehmen sowie elementare menschliche Bedürfnisse wie (Über)leben, Freiheit, Gesundheit, Wohlbefinden, Sicherheit, Fürsorge, Identität und Autonomie anzuerkennen (Berndt, 2015: 185 f.). Die drei wesentlichen Dimensionen konstruktiver Konfliktarbeit nach Galtung sind „Empathie, Kreativität und Gewaltfreiheit“, benennt Berndt (ebd.).

Lang-Wojtasik (2015) beschreibt, dass im Mittelpunkt die Verbindung von Menschen in ihrer gesellschaftlichen Vernetzung steht, deren Herzen als offen betrachtet werden. Aus sozialer Sicht geht es Lang-Wojtasik folgend darum, den anderen Menschen als ein Gegenüber mit Gefühlen und Bedürfnissen jenseits von Feindseligkeit zu verstehen. Auch dieser andere Mensch ist in Formen struktureller und kultureller Gewalt eingebunden, die erkannt und bearbeitet werden müssen, um neue Möglichkeiten der Menschlichkeit für alle zu schaffen, konstatiert er.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene hat sich seit den 1960er Jahren die Methode und Haltung der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg bewährt (vgl. hierzu Rosenberg, 2004b; Rosenberg, 2016), die Parallelen zu den vorher beschriebenen Ansätzen von Galtung aufweist.

4.2. Kultur der Gewaltlosigkeit als Teil der Demokratie- und Friedensbildung

Berücksichtigt man, dass es in der Menschheitsgeschichte neben dem Ausdruck von Gewalt und Gegengewalt auch Formen und leuchtende Einzelbeispiele von Gewaltlosigkeit/-freiheit gibt, so ist nach Lang-Wojtasik (2015) eine interessante Frage und Überlegung, was eine Kultur der Gewaltlosigkeit/-freiheit als Option für die Menschheit im Kontext ihrer Vielfalt und von kulturellen Welten bedeuten würde. Angesichts der verheerenden Situation der Erde und ihrer Bewohnerinnen und Bewohner erscheint es elementar, das dominant vorherrschende Modell des Zusammenlebens in seiner Untauglichkeit für ein auf Würde, Kooperation, Mitgefühl und Gewaltfreiheit ausgerichtetes Zusammenleben in den Fokus zu nehmen (Lang-Wojtasik, 2015: 32). Ein visionärer Gegenentwurf zum gegenwärtigen Herrschaftsmodell könnte nach Eisler (2000: 9 ff., paraphrasiert nach Lang-Wojtasik, 2015: 32) wie folgt aussehen:

1. Schaffung von egalitären Strukturen mit Funktionshierarchien,
2. Gleichwürdigung der hinter Rollen existierenden Menschen,
3. Institutionalisierung mutualer Würdigung, Achtung und friedlicher Konfliktlösung,

4. Stärkung von Empathie, Mitgefühl, Gewaltlosigkeit und Fürsorge
5. Stärkung von Mythen und Geschichten zu Partnerschaftlichkeit und Gemeinschaft.

Innerhalb des Projekts besteht die Möglichkeit, zu erarbeiten, zu erproben und zu beobachten/zu hinterfragen, ob und in welcher Art und Weise sich Inhalte, die sich hinter diesen Prinzipien verbergen, ggf. in Ansätzen und didaktischen Umsetzungen auch auf den Bereich Hochschule/Schule übertragen lassen und was es bräuchte, damit sie Anwendung und Verinnerlichung finden können.

Demokratie- und Friedensbildung sind als lebenslange Prozesse und Handlungsaufträge zu verstehen, auch deswegen, weil institutionalisierte Bildung nach wie vor Formen struktureller, kultureller, psychischer und sogar physischer Gewalt beinhalten kann.

Eines der bis heute übergeordneten Ziele der Gesellschaft für Gewaltfreie Kommunikation (www.cnvc.org) ist es, Menschen, Communities und Gesellschaften zu befähigen, Konflikte konstruktiv und gewaltfrei auszutragen. Dieses Ziel besitzt nach dem Verständnis von *Demokratiefähigkeit bilden* auch einen hohen Wert für die Demokratie. Für die Verwirklichung braucht es ein stetiges Bemühen darum, Verbindung und Verständigung immer wieder neu zu lernen und sich mit den Bedingungs- und Gelingensfaktoren fortwährend neu zu beschäftigen (vgl. Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik, 2015).

Richte ich den Blick auf den Bildungsbereich, so stelle ich fest, dass innerhalb eines lebenslangen Lernprozesses aller Beteiligten, inner- und außerhalb von Institutionen wie Schule oder Hochschule, Lehrende selbst einen kontinuierlichen Prozess der Selbstwahrnehmung, des inneren und äußeren empathischen Verstehens und Verbindens durchlaufen und daraus folgende, eigene, praktische Erfahrungen am Lernort teilen. Da Konflikte generell eine multidimensionale Ausprägung haben, braucht es nach den Erfahrungen und aus dem Verständnis jahrzehntelanger Praxisarbeit im Bereich Gewaltfreie Kommunikation im schulischen und außerschulischen Bereich der Bildungsarbeit einen achtsamen Umgang mit den Perspektiven, Gefühlen und Bedürfnissen der Einzelnen und der sie umgebenden Umwelt. So können gegensätzliche Interessen/Positionen für alle zufriedenstellend und konstruktiv

behandelt werden, mit Methoden, die eine achtsame, gewaltfreie Haltung und Praxis verkörpern. Nun ergeben sich folgende Fragen: wenn die relevanten theoretischen, interdisziplinären Erkenntnisse und rechtlichen Rahmenbedingungen zur Demokratiebildung vorhanden und zugänglich sind (siehe hierzu den Aufsatz von Köksal Çalışkan, ZfTI), warum gibt es dann nach wie vor praktische Herausforderungen bei der Verkörperung einer demokratischen Haltung, die auf universellen Werten basiert? Worin bestehen diese aus Sicht des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* im momentanen Prozess, insbesondere auch am Lernort Hochschule/Schule?

Diesen Fragen und möglicherweise auch den Antworten möchten wir uns auch auf praktischer Umsetzungsebene im Projektverlauf nähern. Wir möchten holistische, didaktische Ansätze erarbeiten, die Herz, Kopf, Hand und Bauch vereinen und auf der Grundlage von traumasensitiver Achtsamkeit und Gewaltfreier Kommunikation Möglichkeiten bieten können, die Entwicklungsbereiche „Sein“, „Denken“, „Beziehungen“ und „Kooperation“ zu explorieren und zu vereinen, um eine integrale, eine demokratische Kultur verkörpernde Haltung ins Handeln und somit in die Lehre zu bringen (siehe hierzu auch <https://www.innerdevelopmentgoals.org>).

4.3. Die Bedeutung der pädagogischen Beziehungen

Wenngleich Schule, so wie sie derzeit besteht, aufgrund ihrer Zwangskonstruktion nie vollkommen demokratisch sein kann und damit auch rollenspezifische, hierarchische Macht- und Kommunikationsverhältnisse unaufhebbar sind (vgl. u. a. Berndt, 2015), ist es aus der Perspektive der Projektbeteiligten von *Demokratiefähigkeit bilden* besonders dringlich, demokratiefördernde Handlungsspielräume, auch im Kontext von Hochschule, auszuloten, zu erweitern und zu ermöglichen. Vor allem auch, weil dort die zukünftigen Schulkolleginnen/Schulkollegen ausgebildet werden und Erfahrungen für ihre Persönlichkeitsentwicklungen machen.

Bei Fragen zu Konflikten und Gewalt am Lernort Hochschule/Schule möchten wir unseren Blick weiten und alle Akteurinnen und Akteure, auch die Lehrenden, miteinbeziehen.

Am Beispiel des Lernorts Schule weisen Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik (2015) darauf hin, dass gemeinhin anerkannte pädagogische Werte wie Partizipation, Wertschätzung, Anerkennung und Annahme zwar auf theoretisch, abstrakter Ebene in Schulen unterstützt und befürwortet werden, sich aber auf isolierte Bereiche der schulischen Interaktionen, wie den Klassenrat, beschränken und eher eine scheinbare, simulierte Partizipation darstellen (siehe auch Helsper, 2001). Auch im Bereich Hochschule sind die Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung der Studierenden eingeschränkt (siehe hierzu den Aufsatz von Nils Altner und Ann-Kristin Krings, KEM).

Im Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* stellt sich daher auch die Frage, ob beziehungsweise in welcher Weise und in welchem Maße sich in Schulen/Hochschulen die Bedürfnisse/Werte von Freiwilligkeit/Wahlfreiheit und Mitbestimmung im Zusammenhang mit angebotenen Projektmaßnahmen, z. B. bezogen auf die Teilnahme an Trainings, realisieren lassen (können).

In ihren theoretischen und empirischen (Meta-)Studien kommen Fritz Bohnsack und Annedore Prengel 2013 zu dem Schluss, dass es auch im Schulwesen einen Mangel an menschenrechtlich fundierten Werten und Normen für die Ethik pädagogischen Handelns gibt und tagtägliche inhumane, demütigende, psychische Mikroverletzungen der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrenden sowohl verbreitet als auch toleriert sind, wie Berndt (2015) beschreibt.

Die Identität vor allem vieler Kinder und Jugendlicher wird aktuell neben Gewalterfahrungen häufig auch durch Erfahrungen von Abwertung/Ausgrenzung/Diskriminierung aufgrund ökonomischer, kultureller, ethnischer, religiöser, gender- und sprachbezogener Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen geformt. Dabei können Schulen und Hochschulen einerseits Orte von verletzenden Erfahrungen sein, als auch Orte, wo Wertschätzung, stärkende Beziehungen (Verbundenheit/Gemeinschaft), Potenzialförderung und die demokratische Gestaltung eines Miteinanders erlebt und kultiviert werden.

Nach Bohnsack sind es vor allem die Persönlichkeiten der Lehrenden, die im Alltag erlebten Beziehungen mit den ausgrenzenden/diskriminierenden oder verbindenden Gemeinschaftserfahrungen, die den

Unterschied für die Entwicklung der Identität der Schülerinnen/Schüler/Studierenden ausmachen, wie Berndt (2015) zusammenfasst.

Entsprechend sieht Bohnsack laut Berndt hier die Notwendigkeit der Kultivierung der Humanisierung von Beziehungen und Verbindungen mit den Schülerinnen und Schülern und schließt sich damit Bubers Forderung nach „Durchmenschlichung“ der Beziehungen zwischen Lehrenden und der Schülerinnen-/Schülerschaft an.

Vor diesem Hintergrund gehen wir als *Demokratiefähigkeit bilden* davon aus, dass Schule und auch Hochschule als Organisationen und als soziale Orte der Interaktion aktuell noch ein Demokratiedefizit aufweisen.

Das Verbundprojekt *Demokratiefähigkeit bilden* verfolgt daher auch das Ziel, Grundlagen für eine praktisch gelebte Erweiterung personaler, dialogischer Fähigkeiten demokratiebildender Ansätze zu legen, indem wir die Haltung und Modelle/Methoden von Achtsamkeit und Gewaltfreier Kommunikation in pädagogisches Beziehungsbewusstsein und dessen Gestaltung – zunächst in Theorie, im Verlauf in Praxis – integrieren.

Innerhalb der Operationalisierung wird hierzu in den nächsten Schritten unter anderem eine Möglichkeit der Verwebung von traumasensitiver Achtsamkeitspraxis und Gewaltfreier Kommunikation auf methodischer Ebene am Beispiel von GfK- und Achtsamkeitsinstrumenten aufgezeigt werden.

4.4. Gewaltfreie Kommunikation (GfK)

Die Gewaltfreie Kommunikation als Ansatz und Modell für innere und äußere Kommunikation und Verständigung verorte ich als Projektbeteiligte von *Demokratiefähigkeit bilden* hier, so wie die Gewaltfreiheit, im weiten Feld der Demokratiebildung/-pädagogik (vgl. Frieters-Reermann, 2009; Grasse/Gruber/Gugel, 2008), deren Aufgabe es nach meinem Verständnis auch ist, die sich stetig wandelnde Weltgesellschaft immer wieder neu zu betrachten und zu evaluieren. Ziel ist es dabei, Orientierungen und Möglichkeiten für eine gewaltfreie Haltung und gewaltfreies Handeln auszuloten und anzubieten. In ihrem Aufsatz befassen sich Lang/Lang-Wojta-

sik (2015) mit der Entwicklungsgeschichte der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg und beschreiben diese wie folgt: Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) basiert auf den Ideen, Erfahrungen und Ausarbeitungen des Psychologen und vergleichenden Religionswissenschaftlers Marshall B. Rosenberg, der – nach eigenen Angaben – verschiedene Ansätze und Perspektiven auf Kommunikation und Psychologie ab den 1960er Jahren gesammelt, analysiert, re-systematisiert und strukturiert hat. Sein Interesse basierte auf leidvollen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen in seiner eigenen Kindheit und Jugend in den USA im Zusammenhang mit seinem ethnischen und religiösen Hintergrund. Ansatz- und Ausgangspunkte für seine Ausarbeitungen bildeten die Theorien zu Formen struktureller Gewalt von Michael Hakeem sowie die Gesprächstherapie nach Carl Rogers mit dem Fokus auf konstruktive Formen von (Zwischen-) Menschlichkeit, die „Empathie, Authentizität und Gleichwertigkeit/Gleichwürdigkeit“ als Basis versteht (Lang/Lang-Wojtasik, 2015: 154 f.). In den 1980ern gründete Rosenberg das Center for Non-violent Communication (CNVC) in den USA, von wo sich die GfK über Trainings in die ganze Welt verbreitete (vgl. www.cnvc.org).

Grundlage und Ziel der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) sind eine achtsame Haltung und Kommunikation, die von Authentizität, Empathie, Selbstverantwortung und wohlwollender Zuwendung geprägt sind.

Durch Selbsterfahrung und mentale Trainings können lebensbereichernde Qualitäten und universelle Bedürfnisse und Werte erlebt und gelernt werden, die ein friedvolles und gleichwürdiges Miteinander fördern. Werte, die unabhängig von Ethnie, Herkunft, Kultur, Religion/Weltanschauung, Tradition, Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und Alter Gültigkeit besitzen und als lebensbereichernd empfunden werden.

Die GfK hilft zu lernen, eine bessere Verbindung zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen herzustellen (in Kontakt zu kommen) und diese auch verbal ausdrücken zu können; sowie soziale Bedürfnisse wie z. B. nach Vertrauen, Fürsorge und Zugehörigkeit zu kultivieren. Diese Fähigkeiten und Qualitäten verstehen wir im Projekt als basale Grundlagen für eine verkörperte Demokratiebildung und möchten sie im Kontext des Projekts zielgruppen- und bedürf-

nisorientiert zusammen mit weiteren Ansätzen aus dem Bereich Achtsamkeit als eine neue, holistische Form von Demokratiepädagogik zu einem Ganzen zusammenfügen und erproben.

4.5. Gewaltfreie Kommunikation im Bildungskontext

Für Marshall Rosenberg (2004a) ist der wichtigste Aspekt im Kontext Schule, eine Erziehung anzubieten, die das Leben bereichert: Eine Erziehung, die Kinder und Jugendliche darauf vorbereitet lebenslang zu lernen und mit sich selbst authentische, respektvolle und nährnde Beziehungen zu führen, dabei kreativ, flexibel und mutig zu sein und Empathie/Mitgefühl nicht nur für das nächste Umfeld und die eigene Gruppe, sondern der gesamten Menschheit gegenüber zu empfinden und auch so zu handeln.

Riane Eisler (2000) versteht Marshall Rosenbergs Vision der Bereicherung des Lebens so, im Geist, im Herzen und der Seele eine offene Haltung zu entwickeln. Nach ihrem Verständnis behindert die traditionelle Erziehung die ganzheitliche Öffnung des Menschen eher, als dass sie dazu beiträgt. Sie unterdrückt nach Eisler die natürliche Neugierde und Wissbegierde ebenso wie die Freude am Lernen und das kritische Denken, stattdessen fördert sie ihrer Einschätzung nach lieblose und gewalttätige Verhaltensweisen. Auch die Struktur und die Lehrpläne im Schul- und Hochschulkontext tragen, hinsichtlich ihrer Prozesse, Inhalte und Beschaffenheit nach Riane Eisler dazu bei, ein gesellschaftliches Herrschafts- und Dominanzmodell zu fördern, welches durch Furcht und Gewalt aufrechterhalten wird. Aus ihrer Sicht eignen sich traditionelle Erziehungsmodelle, -strukturen und -weisen nicht dafür, eine demokratische, gerechte, friedliebende Gesellschaft zu erschaffen, die Marshall Rosenberg als lebensbereichernde Struktur bezeichnet. Für Riane Eisler sind besondere Merkmale von Rosenbergs Arbeit die liebevolle Zuwendung, Empathie und Gewaltlosigkeit als Kernelemente der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Schülerinnen/Schülern, als tagtägliche Lernerfahrung in einem partnerschaftlichen Umgang miteinander. Solche lebensbereichernden, auf Partnerschaftlichkeit beruhenden Erfahrungen zu sammeln ist nach Eisler

insbesondere für die Kinder wichtig, die in ihrem familialen und sozialen Umfeld nur zwei Möglichkeiten kennengelernt haben: entweder du dominierst oder du wirst dominiert. Eisler führt weiter aus, dass sich in Schulen, in denen partnerschaftliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Schülerinnen/Schülern gepflegt werden und wo eine lebensbereichernde Erziehung im Sinne der GfK in der Haltung und im Handeln gegenwärtig ist, Gemeinschaften des Lernens bilden und Schulen zu einem Ort des Erforschens werden, einem Ort, der interessant und sicher ist; wo jedes Kind so angenommen, gewürdigt und geschätzt wird, wie es ist. Ein Ort, an dem der menschliche Geist genährt wird und wo er sich dadurch entwickelt. Beziehungen zu erleben, die auf Respekt, Authentizität und Wohlwollen beruhen, trägt nach Riane Eisler maßgeblich dazu bei, eine Persönlichkeit zu entwickeln, die den Weg dafür bereitet, dass unsere Gesellschaft sich zu einer weniger gewaltsamen und dafür gerechteren und demokratischeren Gemeinschaft entwickelt.

Der Zugriff auf und die Kultivierung von basalen demokratiefördernden Fähigkeiten für die Kreierung von einfühlsamen Lehr- und Lernprozessen wird erfahrungsgemäß erst möglich, wenn sich die Menschen am Lernort hinreichend sicher miteinander fühlen und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut ist. Bezogen auf die einfühlsamen Lehr- und Lernprozesse erhielten wir diese Rückmeldung von den Teilnehmenden in jedem der GfK-Projekte, die ich bislang geleitet habe. Soziale Attribute wie Zugehörigkeit, Verständnis und Annahme sowie eine gegenseitige Perspektivübernahme und daraus entstehende Vereinbarungs- und Gestaltungsprozesse können aus dem Blickwinkel der GfK nur dann entstehen, wenn das Miteinander nicht als bedrohlich, sondern als sicher und vertrauenswürdig erlebt wird.

Für eine von Achtsamkeit und durch Partnerschaftlichkeit geprägte Zukunft unserer Gesellschaft braucht es nach dem Verständnis von *Demokratiefähigkeit bilden* daher dringend einen Wandel im Erziehungs- und Bildungswesen von innen nach außen. Dafür möchten wir uns im Projekt im gesetzten Rahmen Schritt für Schritt einsetzen.

Laut Marshall Rosenberg (2004a) ist die elementarste Frage für unsere Zukunft, welche Art von Kultur unsere Erziehung bzw. das Bildungssystem fördert. Eine lebensbereichernde Kultur, die menschliche

Verbindung und Frieden fördert oder eine, die Dominanz und Gewalt hervorbringt.

Die Gewaltfreie Kommunikation stärkt und fördert Selbstvertrauen und Selbstverantwortung sowie -fürsorge, Konfliktfähigkeit, gegenseitige Wertschätzung und Win-win-Lösungen. Sie wurde bereits 2002 von der UNESCO als „best practice“ für gewaltfreie Konfliktlösung in Schulen gelistet.

Seiner Einschätzung und Erfahrung nach hat sich das Schulsystem lange Zeit hauptsächlich mit der fachlichen/fachbezogenen Gestaltung von Lehrplänen beschäftigt. Eine lebensbereichernde Erziehung und Bildung geht jedoch davon aus, dass die Beziehungsqualität von Lehrenden und Schülerinnen/Schülern sowie die Beziehungen unter den Schülerinnen/Schülern und auch unter den Lehrenden mindestens genauso wichtig für die Entwicklung und die Zukunft der Kinder sind.

Im Bereich der Achtsamkeitsbildung werden ähnliche Ansätze reflektiert und in die Praxis gebracht. Vera Kaltwasser (2015) beschäftigt sich mit der Frage, wie es gelingen kann, dass Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit entfalten und ihren Bildungsprozess eigenständig mit einem freudvollen Forschergeist vorantreiben. In den Lehr- und Lernräumen ihres wissenschaftlich begleiteten Achtsamkeitsprogramms AISCHU, welches sich an die Akteurinnen/Akteure des Bildungsbereiches richtet, konstatiert sie, es sei erforderlich, dass Kindern und Jugendlichen in Schulen sichere Erfahrungsräume für die Wahrnehmungsvielfalt geboten werden, die es ermöglichen, Mut und Selbstvertrauen für eine verantwortungsbewusste Selbstbestimmung zu entwickeln und ihre Persönlichkeitsentwicklung damit aktiv mitzugestalten. Hierfür brauche es jedoch Lehrende, die ihrerseits in Achtsamkeit und einer differenzierten, ganzheitlichen Selbstwahrnehmung (Körper, Gedanken, Gefühle) geschult sind, die sich nicht lediglich auf Aufmerksamkeitssteuerung und Selbstregulation beschränkt, sondern auch die verkörperte, ethische Dimension der Achtsamkeit, die stetige Kultivierung von Mitgefühl/Empathie und Selbsterkenntnis authentisch, praktisch und kreativ beinhaltet.

Diese Einschätzung teilen auch Partner*innen innerhalb des Verbunds von *Demokratiefähigkeit bilden*. So ist eine Idee, zusammen mit dem Forschungsteam KEM (Nils Altner und Ann-Kristin Krings), z. T.

gemeinsam das Feld der qualitativen, intra- und interpersonalen Beziehungsgestaltung bereits in der Operationalisierungsphase und auch im weiteren Projektverlauf besonders zu berücksichtigen.

4.6. Die Methode der Gewaltfreien Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation als Modell und Rahmenkonstrukt mit ihrem vierschrittigen Prozess, wie sie weltweit in Trainings, unabhängig von kulturellen, religiösen und ethnischen oder anderen Hintergründen als äußerer Rahmen dargestellt, gelehrt und praktiziert wird, umfasst:

1. Beobachtung
2. Emotion/Gefühl/Körperempfindung
3. Bedürfnis
4. Bitte

Diese vier Komponenten können als Orientierung und Prozessrahmen dienen, um mit Achtsamkeit/Präsenz, Wertschätzung/Würdigung/Respekt und Authentizität mit uns selbst und unserem Umfeld in einen empathischen Kontakt zu kommen und alles Lebendige in und um uns in Sprache zu übersetzen (vgl. Lindemann/Heim, 2010: 47 f.). Sie ermöglichen es Präsenz, Selbstempathie/Empathie, Authentizität und Verbindung präzise zu üben und zu praktizieren.

Im *ersten Schritt* wird auf möglichst genaue, wertfreie und objektive Weise eine Situation beschrieben. Die Beobachtung enthält, soweit dies möglich ist, keine Gedanken/Interpretationen/Bewertungen. Beispiel: „Ich teile dir gerade etwas mit und du bist parallel damit beschäftigt, aus dem Fenster zu schauen.“ Diese Art der Wahrnehmung, Betrachtung und Beschreibung ermöglicht es, sich selbst neben die entsprechende Situation zu stellen, sich auf das zu fokussieren, was tatsächlich mit den Sinnen wahrnehmbar ist, sich reflexiv-emotional zu sammeln, d.h. auch die eigenen Gedanken und Emotionen wahrzunehmen und sie von der Beobachtung zu lösen, um einen gemeinsamen Boden zu schaffen. So, als würde man ein Bild beschreiben, das man gerade mit einer Kamera von der entsprechenden Situation gemacht hat. Manchmal wird dieser gemeinsame Boden der Beobachtung in der GfK-Community auch als „geteilte Wirklichkeit“ bezeichnet, die zu einer Öffnung beiträgt und

dadurch einen Einstieg in ein mögliches Gespräch schaffen kann, ohne sofort Widerstand oder Gegenreaktionen hervorzurufen. Dies ist insbesondere bei angespannten Situationen und Konflikten dienlich.

Im *zweiten Schritt* wird die wahrgenommene Emotion (das Gefühl) bezogen auf die in der Beobachtung beschriebene Situation geteilt. In der GfK werden alle Gefühle grundsätzlich als positiv und wertvoll sowie als Botschafterinnen unserer Bedürfnisse betrachtet. Aus dem Blickwinkel der GfK geben als unangenehm empfundene Gefühle Hinweise darauf, dass jemand etwas braucht, etwas für diesen Menschen in diesem Moment Wichtiges fehlt, unerfüllt ist. Als angenehm empfundene Gefühle zeigen an, dass etwas erfüllt ist (ein Bedürfnis oder mehrere Bedürfnisse). Es braucht Übung, Vertrauen und Achtsamkeit, um Gefühle (auch die damit verbundenen Körperempfindungen) differenziert wahrzunehmen, anzuerkennen, zu benennen, da sein lassen zu können und ehrlich/offen zu teilen.

Aus unserer Alltagssprache bekannte Aussagen wie: „Es geht mir gut“, „alles gut“, „muss ja“ oder „es geht mir schlecht“ helfen wenig dabei, unser Gegenüber zu verstehen und mitzubekommen, was im Anderen wirklich gerade vor sich geht, was in ihm oder ihr lebendig ist, was er oder sie fühlt. Es geht demnach in der GfK – wie in der traditionellen Achtsamkeitspraxis – auch darum, zu erlernen, innere Phänomene differenzierter wahr- und anzunehmen sowie das Vermögen zu entwickeln, diese auch zu verbalisieren und teilen zu können, was lebendig ist – sei es Freude, Glück, Zufriedenheit, Akzeptanz oder Trauer, Wut, Angst, Sorge, Frust oder Verzweiflung, um nur einige Beispiele zu nennen. Empfundene Gefühle (oder Körperempfindungen) werden in der GfK als Wegweiser zu den dahinter liegenden Bedürfnissen angesehen, die als Motivation/Antriebsfeder jeder Handlung und Nicht-Handlung verstanden werden.

Wenn wir im *dritten Schritt* unser Bedürfnis identifiziert haben, das hinter dem Gefühl steht, und uns im Empathieprozess (dem Kernstück der GfK) damit geistig-emotional verbunden haben, ist dies erfahrungsgemäß auch auf körperlicher Ebene, z. B. als Entspannung/Erleichterung, spürbar. Es gibt unzählige Strategien, um zu versuchen, ein Bedürfnis zu erfüllen, manche sind dienlich, manche nicht (z. B. beim Bedürfnis nach Verbindung: Kontakt aufnehmen, fragen, meditieren, empathisch im Herzen

verbinden, streiten). Die Verbindung mit Bedürfnissen in Präsenz statt mit einer Strategie schafft Wahlfreiheit und die Möglichkeit, Bewusstheit zu bekommen und Verantwortung zu übernehmen, für das, was einem selbst, dem Gegenüber und/oder der Gemeinschaft wirklich bedeutsam ist.

Abschließend folgt *der vierte Schritt*. Es ist entweder ein Versuch, sich selbst darüber klar zu werden, wie sich die Erfüllung eines Bedürfnisses (oder mehrerer Bedürfnisse) realisieren lässt und, sollte ein anderer Mensch involviert sein, gleichermaßen zu schauen, wie alle lebendigen Bedürfnisse gesehen und gehört werden können. Oder es wird ein Versuch unternommen, in empathische Verbindung zu kommen, Klarheit zu schaffen, gesehen und gehört zu werden.

Bitten zeichnen sich dadurch aus, dass sie konstruktiv, gegenwartsbezogen und realisierbar sowie außerdem flexibel sind. Eine Bitte ist nicht das Ende eines Prozesses, sondern der Beginn eines Dialogs zur Verständigung. Ihr Zweck ist es, zur Lebensqualität der an der Kommunikation Beteiligten beizutragen. Hierfür ist, genauso wie bei der Exploration der Bedürfnisse, eine positive Ausrichtung der Handlungssprache notwendig, die eine umsetzbare, messbare und gegenwartsbezogene Handlung anfragt (als Strategie). Eine Bitte kann von einer Forderung unterschieden werden, indem in einem selbstreflexiven Prozess derjenige/diejenige, der/die die Bitte formulieren möchte, überprüft, ob er/sie auch leichten Herzens ein „Nein“ als Antwort akzeptieren könnte. Nach Rosenberg sollten die innere Beschaffenheit und Dringlichkeit einer Bitte eher mit Blumen auf dem Esstisch als mit Sauerstoff in den Lungen vergleichbar sein. Bitten können in drei Formen kategorisiert werden:

1. Handlungsbitten (z. B. Ich fühle mich unsicher, wenn du aus dem Fenster schaust, während ich mit dir das Thema xy anspreche und ich weiß gar nicht, ob du mir zuhörst – ich wünsche mir Klarheit und Verbindung. Magst du mir sagen, ob es jetzt gerade eine gute Zeit ist, das Thema zu besprechen oder ob es dir zu einem anderen Zeitpunkt, vielleicht in einer Stunde, besser passt?)

2. Verbindungsbitten (z. B. Ich habe mitgeteilt, wie ich mich in der Situation xy gefühlt habe. Wie war es für dich, das von mir zu hören? Magst du das mit mir teilen?)
3. Verständnisbitten (z. B. Ich bin unsicher, ob ich alles, was mir wichtig war, auch so ausdrücken konnte, wie ich es gemeint habe. Magst du mir sagen, was du von mir gehört hast?)

So einfach und klar umrissen die vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation im Sinne einer Technik wirken mögen, so herausfordernd und frustrierend kann die Praxis und Kultivierung mit sich selbst und im Miteinander sein, die eine grundlegende Haltung von Wertschätzung und Empathie/Mitgefühl sowie Präsenz und Erfahrung in der Exploration der eigenen inneren Welten und im Innehalten, in anderen Worten eine Achtsamkeitspraxis, voraussetzt, bzw. durch sie getragen werden kann (vgl. Sofer: 2018).

Welche Auswirkungen diese Schlussfolgerung in Hinblick auf die Entwicklung von Lehr-Lernformaten und ihrer Evaluation in *Demokratiefähigkeit bilden* haben kann/wird, möchten wir in den nächsten Schritten des Projekts, der Operationalisierungsphase, in Arbeitsgruppen co-kreativ explorieren.

4.7. Umsetzungserfahrungen mit der Gewaltfreien Kommunikation am Lernort Schule im Modellprojekt „Wurzeln und Flügel“

Um aufzuzeigen, wie und in welcher Form Gewaltfreie Kommunikation in der Praxis am Lernort Schule gelernt, verkörpert und angewendet werden kann, möchte ich nachfolgend exemplarisch das von der Föderation Türkischer Elternvereine in Nds (FöTEV-Nds e.V.) umgesetzte niedersächsische Modellprojekt „Wurzeln und Flügel“ zur Förderung von Gewaltlosigkeit im interkulturellen Kontext ausführlich vorstellen sowie die Essenz der Evaluationsergebnisse teilen. Das Modellprojekt wurde auf drei Jahre angelegt und fand zwischen 02/2019 und 12/2021 statt. Das Modellprojekt diente auch als Initialpunkt für die Entwicklung der Projektidee des aktuellen Verbundprojekts *Demokratiefähigkeit bilden*, weshalb es an dieser Stelle etwas ausführlicher dargestellt wird.

4.7.1. „Wurzeln und Flügel“: Ausgangssituation

In der Vorarbeit zu „Wurzeln und Flügel“ sowie in dessen Verlauf zeichneten sich gesellschaftlich zunehmende Isolation sowie eine starke Verdichtung von Spannungen ab. Diese potenzierten sich als Folge der Situation rund um die Pandemie um ein Vielfaches am Lernort Schule und in der Gesellschaft im Allgemeinen. In der Schule wurde sowohl aufseiten der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen/Schüler und Eltern von einem hohen Stresslevel, Druck, Geschwindigkeit, Wettbewerb und Überforderung gesprochen. In der Leonore-Goldschmidt-Projektschule in Hannover wurde dies bei den Schülerinnen/Schülern unmittelbar durch einen Mangel an Konzentrationsfähigkeit und Achtsamkeit im Umgang miteinander sichtbar, oder auch durch verbale oder körperliche Aggression, Traurigkeit und Apathie – so berichteten es uns einige der am Projekt teilnehmenden Lehrenden, mit denen wir in diesem Zusammenhang sprachen. Einige der Kinder sprachen im geschützten Raum der Trainings auch von ihrer Traurigkeit infolge eines Mangels an Nähe, Verbindung und Freiheit.

Hinzu kamen bei allen Akteurinnen/Akteuren die Herausforderungen, die das Zusammentreffen von unterschiedlichen Anschauungen, Glaubenssätzen und Denkmustern kultur- und gesellschaftsübergreifend am Lernort Schule mit sich bringen. Bei den Lehrenden wurde im Austausch vielfach Überforderung als das vorherrschende Gefühl genannt, vor allem im Hinblick auf die Vielfältigkeit der Aufgaben und Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert waren/sind.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Situation sah die Leonore-Goldschmidt-Schule, wie inzwischen immer mehr Schulen, die Notwendigkeit, ihren Fokus auf die Förderung einer achtsamen, sozialen Interaktion, Beziehungsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung zu richten und zum späteren Zeitpunkt im Projektverlauf auch auf Selbstfürsorge im Kontext einer Achtsamkeitspraxis. Diese sogenannte „Brennpunkt-Schule“ eignete sich besonders durch ihre Sozialstruktur und ethnische Vielfalt für dieses Projekt mit dem Schwerpunkt Gewaltfreie Kommunikation.

Um die Kinder und Jugendlichen in ihrem authentischen Lebensalltag zu erreichen, bezog das Projekt „Wurzeln und Flügel“ das unmittelbare, prägende soziale Umfeld mit ein. Hierfür wurde der Lebensraum und Lernort Schule gewählt, da hier Lebensalltag stattfindet und die wichtigsten Bezugs- und Beziehungspartnerinnen/-partner der Kinder/Jugendlichen tagtäglich miteinander an einem Ort interagieren: Eltern, Lehrerinnen/Lehrer und Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter, Schülerinnen/Schüler und ihre Peers/Freunde.

4.7.2. „Wurzeln und Flügel“: Projektziele

Das Erlernen einer achtsamen, sozialen Interaktion ist für alle Altersgruppen ein Entwicklungsprozess, der Zeit, Aufmerksamkeit und Praxis braucht und begleitet werden muss. Erfahrungen aus interdisziplinären Forschungsarbeiten wie z. B. dem ReSource Projekt unter der Leitung von Tania Singer (o.D.) zeigen, dass Veränderungen in der Haltung Kontinuität und Zeit zur Entfaltung benötigen. Kinder durchlaufen zudem verschiedene Entwicklungsstufen, um Fähigkeiten zu erlernen, Mitgefühl zu entfalten, ihre eigenen Gefühle sowie die von anderen empathisch zu verstehen und regulieren zu lernen (Impulskontrolle). Von entscheidender Wichtigkeit war es der FöTEV-Nds e.V. in diesem Zusammenhang, Kinder und Jugendliche als Individuen, mit eigenen Persönlichkeiten, Biografien und Bedürfnissen im Lern- und Entwicklungsprozess wahrzunehmen und sie bedürfnisorientiert und achtsam in der Projektzeit ein Stück weit auf ihrem Bildungs- und Lebensweg zu begleiten.

Im Einzelnen waren die Erfahrungsbereiche und Lernziele:

- Wahrnehmung und Ausdrucksvermögen eigener Gefühle und Bedürfnisse sowie Einfühlungsvermögen in die Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers (Empathieprozess, Perspektivwechsel)
- eigene Erlebnisse und Erfahrungen gewaltfrei verbalisieren lernen
- Stärkung von Selbstbewusstsein und positivem Selbstwert
- Verantwortung übernehmen (für eigene Gefühle und Bedürfnisse)
- Selbstwirksamkeit praktisch erfahren

- Grenzen wahrnehmen/Selbstschutz/Selbstbestimmung
- Lernen eines Umgangs mit starken, unangenehmen Gefühlen, wie z. B. Wut/Traurigkeit/Angst
- Gemeinschaft: Förderung von Verständigung, Kooperation und Wertschätzung untereinander
- Respektvoller/verständnisvoller Umgang miteinander
- Umgang mit Konflikten auf Bedürfnisebene für Verständigung/lebensdienliche Vereinbarungen zum Wohlergehen aller finden

Zu den Hauptzielen gehörte, dass die an den Angeboten zur Gewaltfreien Kommunikation teilnehmenden Schülerinnen/Schüler im ersten Schritt Erfahrungen zur Förderung ihres Selbstvertrauens und Vertrauens in andere machen. In einer sicheren und geschützten Atmosphäre haben sie insbesondere Erfahrungen zur Aufwertung ihrer Persönlichkeit und ihrer Selbstwirksamkeit durchlaufen. Gleichermaßen wurden innerhalb von kreativen, spielerisch ausgelegten Übungen soziale Attribute zur gewaltfreien Verständigung gefördert.

Aufgrund ihrer erprobten Wirksamkeit wird es auch innerhalb von *Demokratiefähigkeit bilden* in den Disziplinen Gewaltfreie Kommunikation/Achtsamkeit, mit einer entsprechenden Zielgruppenanpassung, Ziel sein, Erfahrungsräume zu schaffen, die die Entwicklung der o.g. Fähigkeiten begünstigen; auch um mit wissenschaftlichen Evaluationsmethoden zu prüfen, ob damit eine Verkörperung universeller Werte und basaler Kompetenzen einhergeht, die einer mittelbaren Herausbildung von Demokratiefähigkeit dienen kann.

4.7.3. „Wurzeln und Flügel“: Zielgruppen

Den Schwerpunkt bildete hier die Arbeit mit dem 6. Jahrgang (8-zügig). Dieser Jahrgang und alle seine Akteurinnen/Akteure wurden drei Jahre lang durchgängig bis in Jahrgang 8. von einer Trainerinnen-/Trainergruppe begleitet. Das heißt, die Zielgruppen bestanden aus den Lehrenden des Jahrgangs, ihren Schülerinnen/Schülern sowie deren Eltern. Die Gewichtung der Trainingsanteile erfolgte in der genannten Reihenfolge. Es wurde davon ausgegangen, dass die Lehrenden durch ihre Selbsterfahrungen in den Trainings das Erlernte als verkörpernde

Multiplikatorinnen/Multiplikatoren am Lernort Schule weitergeben können.

So konnte die GfK für die freiwillig am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte der Leonore-Goldschmidt-Schule eine Grundlage werden, ihre innere und äußere Kommunikationsfähigkeit zu trainieren und nach und nach einen Ort zu schaffen, an dem trotz des bestehenden Zwangskontextes, trotz des Macht- und Hierarchiegefälles in dieser Gruppe der Beteiligten im System Schule, im persönlichen Kontakt eine nahezu gleichwertige Partnerschaft zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern gelebt wurde/wird. Hier konnten die Lehrenden zusammen mit den Schülerinnen/Schülern einen Ort schaffen, der es aufgrund einer verkörperten Haltung aus Fürsorge, wohlwollender Präsenz und Interesse erleichtert, vorhandene, individuelle Potenziale der Kinder und Jugendlichen besser zu erkennen, zu würdigen und zu nutzen sowie diese fruchtbar in die Gemeinschaft einzubringen.

Die Projektbeteiligten des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* gehen davon aus, dass sich die Fähigkeiten zur empathischen, gewaltfreien und partizipativen Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft insbesondere auch durch persönlichkeitsbildende Beziehungserfahrungen und Angebote in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen kultivieren lassen, die ihre verkörperten Qualitäten/Fähigkeiten als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren im Lehr-Lern-Setting weitergeben können. Aus diesem Grund fließen die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts „Wurzeln und Flügel“ mit der Schwerpunktmethodik Gewaltfreie Kommunikation in besonderem Maße in *Demokratiefähigkeit bilden* mit ein und sollen im Operationalisierungsprozess mit weiteren im Projekt vertretenen Ansätzen und Methoden gleichberechtigt vertreten und zum Teil ganzheitlich verwoben werden.

Dieser Idee folgend werden auf bildungswissenschaftlicher Basis im Projekt didaktisch-methodische Formate unterschiedlicher Disziplinen entwickelt, erprobt, evaluiert und, sofern möglich, systemisch implementiert und veröffentlicht.

4.7.4. „Wurzeln und Flügel“: GfK-Trainings

In den mentalen und erfahrungsorientierten Trainings von „Wurzeln und Flügel“ wurde vorrangig mit der Haltung und dem Modell der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg – der Zielgruppe entsprechend – an erlernten inneren Haltungen, Verhaltens- und Denkmustern und Glaubenssätzen gearbeitet, die unangenehme Gefühle und Gedanken verursachen.

Gefördert wurden dabei die persönlichkeitsbildenden und sozialen Kompetenzen. Im Einzelnen bestand die Arbeit unter anderem in der Förderung von Achtsamkeit und Mitgefühl/Empathie im Umgang mit sich selbst und im Miteinander sowie in einer bewussteren Verwendung von Sprache, d.h. der Entwicklung eines neuen Vokabulars, das zum Ziel hat, innere und äußere Verbindung zu fördern statt zu trennen.

Die aktuelle pädagogische Forschung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in der Schule konstatiert hier einen großen Entwicklungsbedarf (siehe hierzu Häggi-Mead et al., 2021). Der Zusammenhang bzw. die Wechselwirkungen zwischen Sprache/Ausdrucksvermögen und Gewalt wird/werden im Rahmen des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* auch weiter beobachtet und auf theoretischer und praktischer Ebene einbezogen.

Das Modellprojekt „Wurzeln und Flügel“ verstand sich nicht als ein fertiges Programm, mit einem vorgefertigten, festen Curriculum, sondern vielmehr als ein offenerer, achtsamer Ansatz, der auf den Inhalten und der Struktur des Jahrestrainings des Zentrums Gewaltfreie Kommunikation Steyerberg basierte. Gleichzeitig wurde im Projekt seitens der Schule Wert darauf gelegt, dass die reale Situation der angesprochenen Zielgruppen berücksichtigt wird und die Maßnahmen bedürfnisorientiert angepasst und flexibel ausgeformt werden. In erster Linie hat diese Vorgehensweise den Lehrenden und auch Schülerinnen und Schülern ermöglicht, im möglichst geschützten Raum authentische Erfahrungen von (Selbst)Annahme und (Selbst)Vertrauen, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Empathie/Wertschätzung, Gemeinschaft, Verständigung usw. zu machen.

In den Übungseinheiten wurden die Fähigkeiten der Lehrenden gestärkt, ihre Schülerinnen und Schüler auch in herausfordernden Situationen unabhängig von Herkunft, Leistung und Verhalten achtsam und mitfühlend als gleichwürdige Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen und eine herzlich warme, wertschätzende Beziehung mit ihnen aufzubauen.

In einer Fokusbefragung des niedersächsischen Kultusministeriums von 2021, welche unabhängig vom Projekt „Wurzeln und Flügel“ durchgeführt wurde und in der die Lehrenden und Schüler*innen aller Jahrgänge u. a. zu Vertrauen und Kommunikation untereinander befragt wurden, wurde ein signifikanter, positiver Unterschied bei beiden Parametern im Vergleich zum nächsthöheren Jahrgang festgestellt. Die Jahrgangsleitung und Leitung der Schule sind überzeugt davon, dass dieses positive Ergebnis des begleiteten Jahrgangs durch die Erfahrungen und Entwicklungen des mehrjährigen GfK-Trainings begünstigt wurde.

In einigen Studien, wie z. B. von Kabat-Zinn (2011), ist gut belegt, dass die Förderung von Achtsamkeit, als dessen Teil und Erweiterung die Gewaltfreie Kommunikation betrachtet werden kann, auch mittelbar zu einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit führt. Insofern hat sie auch für den schulischen Kontext eine außerordentliche Bedeutung, auch wenn, wie oben schon betont, nicht die gezielte kognitive (Leistungs-) Förderung der Schülerinnen und Schüler bei der GfK und in diesem Projekt im Vordergrund stand/steht. Das Projekt „Wurzeln und Flügel“ verstand sich als eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung, mit einem Schwerpunkt auf der Kultivierung innerer und äußerer Kommunikation(sfähigkeit).

In die Übungen wurde die Lebenswelt mit realen Alltagsbeispielen der zentralen Akteurinnen und Akteure, d.h.: Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte, einbezogen, damit Wirkungen nicht nur kognitiv erfassbar, sondern auch körperlich und emotional spürbar werden konnten. Zudem konnte Übungspraxis durch eine Vielzahl von in den Alltag integrierbaren Routinen verinnerlicht und kultiviert werden, um somit Teil der gewöhnlichen Weltwahrnehmung und Handlungsmuster der beteiligten Akteurinnen/Akteure zu werden.

Durch diese gezielte Förderung und die hierdurch entstandene Freude am Entdecken des eigenen

Potenzials wurden Grundlagen für ein effektiveres Lernen gelegt und Schülerinnen und Schüler mittelbar befähigt, ihre Bildungschancen mit eigenen Befähigungen zu steigern, auch wenn dies nicht intendiert war. Insofern setzte sich dieses Projekt von vielen anderen, primär auf Leistung abzielenden, Projekten ab, gleichwohl Leistungssteigerung, wie vielfach wissenschaftlich belegt, grundsätzlich über eine Steigerung der Achtsamkeit (Aufmerksamkeit und Konzentration) potenziell als Nebeneffekt entstehen kann.

Ein wesentliches Projektziel in „Wurzeln und Flügel“ war es, den Lernprozess zu unterstützen, eine bessere Verbindung zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen erfahrbar zu machen und diese auch mit eigenen Worten ausdrücken zu können sowie soziale Bedürfnisse nach Verständigung und Zugehörigkeit zu kultivieren. In den Jahren 2020 und 2021 wurde dieser Ansatz vertieft durch Achtsamkeit als Haltung und Methode (MBSR) und im Rahmen des Projekts innerhalb von zwei Pilotmodulen mit Lehrenden erprobt und integriert. Inspiriert wurde dies durch die Ergebnisse von Projekten und die Ergebnisse der interdisziplinär arbeitenden Forschungsgruppe Soziale Neurowissenschaften, insbesondere den Arbeiten von Tania Singer im Rahmen des Resource Projektes sowie durch die Auseinandersetzung mit und die Integration von Inhalten des vielfach wissenschaftlich evaluierten Achtsamkeitsprogramms „Mindfulness Based Stress Reduction“ (MBSR) nach Jon Kabat-Zinn (siehe hierzu bitte auch den Aufsatz aus der vorliegenden Sammlung von Nils Altner und Ann-Kristin Krings).

4.7.5. „Wurzeln und Flügel“: Zielsetzung, Messinstrumente und Durchführung

Hacı-Halil Uslucan verantwortete die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Wurzeln und Flügel“. Die Befragungen wurden mit Unterstützung von mir konzipiert und durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in einem Bericht zusammengefasst und dem Nds. Ministerium für Soziales, Gesundheit und Familie, dem Förderer des Projektes, übergeben. Aktuell sind die Ergebnisse noch unveröffentlicht, werden jedoch in Kürze auf der Website der FöTEV-Nds e.V. (www.foetev.de) der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Hauptziel der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts war die Überprüfung und Bewertung der mit der Intervention verbundenen Ziele.

Ein zentraler Punkt bestand darin, zu überprüfen, inwiefern durch die Maßnahmen die Grundlagen der vierschrittigen Kommunikation (Beobachtung der jeweiligen Situation, Identifizieren und Spüren der damit verbundenen Gefühle/Körperempfindungen, Wahrnehmen der dahinter liegenden Bedürfnisse und Äußern von Bitten) gelernt bzw. verinnerlicht wurden und inwiefern eine wertschätzende und einfühlsame Haltung sich selbst und anderen gegenüber verkörpert und gelebt wurde (bzw. wird).

Für eine Ein- bzw. Abschätzung der möglichen Effekte des Trainings möchte ich an dieser Stelle beispielhaft den Umfang der Lerninhalte der GfK-Trainings für das Jahr 2020 aufzählen. Dort erhielten die Lehrkräfte 19 Lerneinheiten, die Schülerinnen und Schüler 16 und die Eltern 6 Lerneinheiten je 45 Minuten als direktes Training. Der Umfang und die Gewichtung der Lerneinheiten waren in den beiden anderen Projektjahren vergleichbar. Durch die Verteilung der Lerneinheiten wird deutlich, dass die Lehrenden innerhalb des Projekts vorrangig begleitet wurden, damit sie die erworbenen Sichtweisen und Fähigkeiten nachhaltig für sich und im Schulkontext leben und vermitteln können, womit sie eine bewusste Multiplikatorinnen-/Multiplikatorenfunktion einnehmen können. Die direkten Lerneinheiten mit den Schülerinnen und Schülern wurden durch die Lehrenden hospitiert, um den Lehrenden einen Transfer des Gelernten in die Schulpraxis zu erleichtern.

Im Rahmen von „Wurzeln und Flügel“ wurden zwei Aspekte besonders deutlich:

1. Die Einbeziehung eines größeren ökologischen Kontextes ist überaus dienlich, vielleicht sogar unerlässlich.
2. Das Training braucht Zeit und Übung, um seine Wirkungen zu entfalten, und darf daher nicht als einmalige Maßnahme angelegt sein.

Die wissenschaftliche Begleitung hatte neben der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Befragungen und qualitativen Interviews zum Ziel, im Projekt fortlaufend empirisch eventuelle Diskrepanzen zwischen der Zielvorgabe, d.h. im Wesentlichen der Verinnerlichung und Anwendung eines einfühlsamen inneren/äußeren Kommunikationsverhaltens, und der Zielerreichung zu identifizieren. Daraus sollten dann bei Bedarf Anregungen und Empfehlungen für Anpassungen der Interventionen in den Folgejahren des Projekts gewonnen werden.

Damit stellte sie eine formative und keine summative Evaluation bzw. wissenschaftliche Begleitung dar. Hilfreich war, dass in einer vorangegangenen Evaluation des GfK-Pilotprojekts der FÖTEV-Nds e.V. im Jahr 2018 an der Leonore-Goldschmidt-Schule herausgefunden wurde, dass die Implementierung der Gewaltfreien Kommunikation positive Ergebnisse hervorbringt, worauf das Modellprojekt inhaltlich, in der offenen Maßnahmenplanung und auch bei den Vorüberlegungen zur Evaluation aufbauen konnte. Hacı-Halil Uslucan war in seiner Rolle des wissenschaftlichen Begleiters darüber hinaus bestrebt, unter anderem durch Elternbildungsmaßnahmen wie Vorträge oder Diskussionen, zu Anregungen über gelingende Erziehungsmethoden etc. zur nachhaltigen Umsetzung der Projektziele beizutragen. Dies war ebenfalls Teil des ganzheitlichen Konzeptes des Projekts. Dieser Sichtweise folgend kann ein Teil der wissenschaftlichen Begleitung auch als eine Maßnahme bzw. Intervention verstanden werden.

Auch im Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* wird ein Mixed-Methods Ansatz verfolgt, der sowohl an aktuelle bildungspraktische Diskurse, z. B. zu Gewaltprävention, Diversität/Geschlechtergerechtigkeit, Integration/Inklusion und Partizipation anknüpft, als auch theoretisch wissenschaftliche Diskurse aus der Politikwissenschaft, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung im Hintergrund einbezieht.

4.7.6. „Wurzeln und Flügel“: Messinstrument quantitative Befragung

Für die wissenschaftliche Begleitung des Projekts wurden neben den Schülerinnen und Schülern auch die beteiligten Lehrkräfte sowie die Eltern jährlich mit einem standardisierten Fragebogen befragt.

Die schriftlichen Fragen für die Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte wurden so konzipiert, dass sie aufeinander zu beziehen waren, d.h. es wurden dieselben Fragen aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive wie aus der Eltern- bzw. Lehrendenperspektive gestellt, um eine angemessene Einschätzung zu ermöglichen bzw. um individuelle Verzerrungen kenntlich machen zu können. Diese Vorgehensweise sollte dazu dienen, sowohl die Selbst- als auch die Fremdbeurteilung valider erfassen zu können.

Im April 2021 wurden zudem sowohl mit den Schülerinnen- und Schüler-Multiplikator*innen als auch mit den Lehrenden qualitative Interviews durchgeführt.

Auch im Rahmen von *Demokratiefähigkeit bilden* sollen neben quantitativen Evaluationsmethoden qualitative First-Person-Perspective-Methoden, unter anderem mit dem Ansatz des phänomenologischen Interviews/Dialogs, der von Nils Altner entwickelt wurde, Anwendung finden. Dies dient unter anderem dem Ziel der Überprüfung, ob bzw. inwiefern/ auf welche Weise Lehr-Lern-Formate mit GfK-Inhalten mittelbar zur Herausbildung einer pro-sozialen/ pro-demokratischen Haltung und entsprechenden Verhaltensweisen beitragen können.

4.7.7. „Wurzeln und Flügel“: Ergebnisse

Zunächst konstatierte Hacı-Halil Uslucan, dass Bilingualität und Bikulturalität essenzielle Kennzeichen für einen Großteil der untersuchten Schülerinnen/Schüler und Elternschaft bildeten. Dies zeigte sich durchgängig in der Kennzeichnung der jeweiligen Stichproben. Betrachtet man in den Antworten der Befragung z. B. das Geburtsland der Eltern, so wird eine starke Heterogenität deutlich: Etwa 52% der Mütter und 55% der Väter haben eine eigene Zuwanderungsgeschichte.

Dies zeigt deutlich, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ vor allem in der elterlichen Biografie und Lebensrealität eine relevante Rolle spielt. Diese Tatsache sollte daher, so schrieb die wissenschaftliche Begleitung im abschließenden Evaluationsbericht des Projekts, in sämtlichen Aspekten der Schul- und Curriculumentwicklung Berücksichtigung finden. Auch aus diesem Grund wird die transkulturelle Dimension für die Förderung der Bildung von persönlicher und systemischer Demokratiekompetenz mit in die Forschungsfragen von *Demokratiefähigkeit bilden* einbezogen.

Exemplarisch werden an dieser Stelle zusammenfassend die Ergebnisse der dritten und letzten Erhebung aus dem Evaluationsbericht dargestellt:

Die für die GfK relevanten Variablen wie etwa Ärger- und Wutkontrolle sowie Impulskontrolle, die positive Eltern-Kind-Beziehung sowie die Lehrenden-Schüler*innen-Beziehung wiesen bei den

teilnehmenden drei Gruppen relativ hohe Werte auf, die fast alle über den erwarteten Mittelwert hinausgehen.

Relativ stabil positiv erwies sich auch die emotionale Offenheit gegenüber den Lehrkräften; durchweg hatten mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler das Vertrauen, sich bei sensiblen, emotionalen Themen an die Lehrenden wenden zu können; stets etwa ein Sechstel hingegen tat sich damit nicht so leicht.

Und erneut konnte – trotz der relativ hohen Werte bei den zwei Erhebungen zuvor und daher nur geringem Steigerungspotenzial – eine Verbesserung der positiven Eltern-Kind-Beziehung beobachtet werden; bei etwa 6-7% der Schülerinnen und Schüler wurden eher negative Werte ermittelt; bei weit über 80% wurde eine deutlich positive Eltern-Kind-Beziehung konstatiert.

Was die Wirkung der GfK betrifft, so kann, gemäß der Ergebnisse, vor allem bei der dritten Erhebungswelle von einem großen Erfolg berichtet werden: Rund 76% der Eltern sahen Möglichkeiten, das Gelernte auch in ihren Erziehungsalltag implementieren zu können (dieser Wert betrug noch bei der zweiten Erhebung nur etwa 40%). Ein noch größerer Anteil der Eltern, etwa 80%, sah in der GfK eine herausragende Möglichkeit für die psychosoziale Entwicklung ihrer Kinder.

Bei den Lehrkräften wurde eine über alle drei Wellen hinweg hohe emotionale Offenheit und Zugewandtheit gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern erkennbar, gleichwohl es erneut eine Diskrepanz zwischen der Lehrenden- und Schülerinnen-/Schülerwahrnehmung gab. Den Ergebnissen folgend scheint es sinnvoll, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, der Wahrnehmung der Schülerinnen-/Schülerchaft mit einem einfühlsamen Perspektivwechsel nachzugehen und miteinander auch über die unterschiedlichen Wahrnehmungen ins Gespräch zu kommen. Eindeutig positive Entwicklungen waren auch bei der wertschätzenden Rückmeldung festzustellen.

Abschließend ist – entgegen den Erwartungen angesichts der erheblichen Herausforderungen in Pandemiezeiten insbesondere am Lernort Schule – zu erwähnen, dass trotz hoher Ausgangswerte

in den früheren Erhebungen in der dritten Welle bei der Lebenszufriedenheit der Lehrkräfte gestiegene Werte gemessen wurden. Denkbar wäre, so schrieb Hacı-Halil Uslucan in seinem Ergebnisbericht, dass die Lehrkräfte durch das Erlernte in den GfK-Trainings noch besser in ihrer Kraft bleiben und einen achtsamen Umgang mit sich und ihrer sozialen Umwelt pflegen konnten, also eine stärkere Selbstfürsorge/Fürsorge ausbilden konnten.

Die Pandemiesituation hat einige elementare psychische und körperliche Bedürfnisse weniger zugelassen. So etwa die (physische) Nähe einer Bezugsperson zu spüren, die bei Kindern/Jugendlichen wichtig ist für das Erleben von Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen, insbesondere bei Kindern/Jugendlichen, die dies möglicherweise zu Hause seltener spüren. Dadurch, dass die Lehrenden kaum echte Interaktion in Präsenz mit den Schülerinnen und Schülern hatten, war die Möglichkeit, die GfK-Inhalte verkörpert vorzuleben in der konkreten Praxis kaum umsetzbar.

Gleichwohl das Projekt nach drei Jahren endete, ist es aus dem Blickwinkel der Projektbeteiligten von „Wurzeln und Flügel“ aus bildungspsychologischer Sicht sinnvoll, in ähnlichen Folgeprojekten diesen ganzheitlichen, sozial-ökologisch orientierten Ansatz, bei dem sowohl das Individuum als auch dessen unmittelbar relevante Umwelt betrachtet werden, konsequent bis zum Schulabschluss weiterzuführen. Ggf. ist dabei der Adressat*innenkreis noch zu erweitern, z. B. um die Schulpsycholog*innen, Beratungslehrende (Mobbinginterventions-team) und weitere Pädagog*innen bzw. Schulsozialarbeiter*innen. Dies waren auch in verschiedenen Zwiesgesprächen genannte Wünsche einiger Schülerinnen-/Schüler-Multiplikator*innen sowie von Lehrkräften.

Eine alleinige Fokussierung auf individuelle Kompetenzen wird der Komplexität des menschlichen Handelns nicht gerecht, das nur in seiner sozialen und situativen sowie kulturellen Einbettung zu verstehen ist, konstatierte Hacı-Halil Uslucan abschließend in seinem Projektbericht.

Eine allgemeine Bewertung der GfK, so wie sie im Rahmen dieses Schulprojektes gelehrt und angewendet wurde, zeigt zunächst, dass es Zeit, Bereitschaft und Praxis braucht, um das Gelernte

zu verinnerlichen und im Schulalltag anzuwenden, sodass daraus auch für das tägliche Miteinander lebensdienliche, nachhaltige Handlungs- und Verhaltensweisen gebildet werden können.

Aus den Erfahrungen lernend setzt *Demokratiefähigkeit bilden* nun zusätzlich bereits eine Stufe eher, in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, an. Dies geschieht, um persönlichkeits- und kommunikationsfördernde sowie beziehungsgestalterische, demokratiefördernde Fähigkeiten bereits zu Beginn der Ausbildung erwerben und kultivieren zu können, damit diese Kompetenzen im späteren Schulalltag verkörpert (vor)gelebt, genutzt und gelehrt werden können.

4.8. Fazit und Ausblick

Inwiefern lassen sich die in „Wurzeln und Flügel“ und anderen GfK-basierten Projekten der FöTEV-Nds e.V. gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse auf unser aktuelles Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* übertragen?

In Hochschulen und Schulen kommen tagtäglich Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Hintergründen zusammen. Dadurch verdichten sich dort gesamtgesellschaftliche Diskurse in besonderer Weise.

Die Identität vor allem vieler junger Menschen prägen – entgegen der zugesicherten Rechte gemäß der UN-Kinderrechtskonvention – aktuell neben Gewalterfahrungen häufig auch Erfahrungen von Beurteilung/Abwertung sowie Diskriminierung/Ausgrenzung aufgrund ökonomischer, kultureller, religiöser, gender- und sprachbezogener Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen.

Nach der Auffassung von *Demokratiefähigkeit bilden* sind Schulen und Hochschulen zum einen Orte, an denen solche leidvollen Erfahrungen gemacht werden und gleichzeitig auch Orte, wo Wertschätzung, Vertrauen, Entwicklung und eine partizipative Gestaltung des Miteinanders sowie ein kooperatives, sozial-emotionales Lernen auf Augenhöhe erlebt und kultiviert werden können. Entscheidend dafür, ob junge Menschen ihre Erfahrungen in Schulen und Hochschulen als verletzend oder als stärkend

erleben, sind nicht nur und auch nicht in erster Linie die Lehrpläne und Lerninhalte. Es sind vor allem die im Alltag erlebten Beziehungen mit den Lehrenden, Peers und Bezugspersonen, die trennenden oder verbindenden Gemeinschaftserfahrungen, die den Unterschied für die Entwicklung der Identität ausmachen.

Um Heranwachsende dabei zu unterstützen, Fähigkeiten zur Demokratiebildung zu entwickeln und an demokratischen Verständigungsprozessen teilzuhaben, brauchen sie sowie auch die Lehrenden umfassende Qualitäten und Kompetenzen. So beschreibt z. B. der Europarat (2018) vier Kompetenzbereiche (Werte, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken). Diese Lernbereiche umfassen sowohl kognitive Kompetenzen als auch eine Reihe affektiver Fähigkeiten.

Das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* soll dazu beitragen, in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beide Persönlichkeitsbereiche, kognitives und emotionales Zusammenwirken, zu stärken und damit eine authentische Verkörperung von demokratischen Werten und Prinzipien im Handeln zu erleichtern. *Demokratiefähigkeit bilden* geht davon aus, dass sich die Qualitäten und Fähigkeiten zur empathischen, gewaltfreien und partizipativen Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft, die auf Gleichwürdigkeit beruhen, besonders durch persönlichkeitsbildende Beziehungserfahrungen und Angebote in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen kultivieren lassen. Aus diesem Grund wird ein bildungswissenschaftlicher Ansatz gewählt. Auf dieser Grundlage sollen im Verlauf des Projekts didaktisch-methodische Lehr- und Lernformate unterschiedlicher Disziplinen, Perspektiven und Herangehensweisen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Sie sollen Aspekte einer pro-sozialen, demokratiefördernden Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikationsfähigkeit, Wissensvermittlung und gemeinsamen Organisationsgestaltung im Sinne einer verantwortungsfördernden, achtsam-gewaltfreien, partizipativ-demokratischen und potenzialentfaltenden Lehr-Lern-Kultur vereinen.

Empirische Arbeiten zu GfK in der Schule/Hochschule sind bisher kaum vorhanden, zumindest nicht veröffentlicht. Zumeist besteht die GfK-bezogene Literatur aus Ratgeber-, Trainings- und Übungsbüchern

(siehe Lang/Lang-Wojtasik, 2015). Dafür gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Perspektiven zur Anwendung sowie zu den Wirkungen von Achtsamkeitsbildung (im Bereich Bildung), als dessen Teil und Erweiterung ich die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg verstehe. „Mindfulness in Education“ ist in den USA inzwischen ein verbreiteter und etablierter eigenständiger Bereich mit unterschiedlichen Konzepten und Programmen, der zum Teil auch wissenschaftlich begleitet wird. In Deutschland wurde bereits vor über einem Jahrzehnt ein Forschungsnetzwerk zu Achtsamkeit gegründet, welches sich auch mit Achtsamkeitskonzepten in der Pädagogik beschäftigt (siehe hierzu Kaltwasser, 2015).

Auch wenn die Wirkungen der GfK im Speziellen aktuell nahezu nicht wissenschaftlich erforscht sind, so sind sie doch in jahrzehntelanger Erfahrung, wie auch im Projekt „Wurzeln und Flügel“, erlebbar geworden. Menschen, die mit der GfK über einen längeren Zeitraum in authentische Berührung gekommen sind, berichten immer wieder, dass die tatsächliche Kraft der GfK im Ansatz und der Haltung liegt, die es ermöglicht, mit jedweder Handlung/Nicht-Handlung einfühlsam umzugehen und dadurch in empathische Verbindung zu kommen – dies bezieht sich sowohl auf sich selbst als auch den Umgang mit anderen Menschen. Indes gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Analysen und Ergebnisse bezogen auf die positive Wirkung von Empathie und Perspektivübernahme, welche die Kernstücke der Gewaltfreien Kommunikation darstellen, im Kontext einer pro-demokratischen Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (siehe Beelmann et al., 2021).

Bestandteil des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* ist es auch, sich dieser wissenschaftlichen Lücke im Bereich der Gewaltfreien Kommunikation in der Bildung/Pädagogik bewusst zu widmen und das Zusammenwirken von erfahrbar gemachter Achtsamkeitspraxis und Gewaltfreier Kommunikation hinsichtlich einer Herausbildung und Verkörperung universeller Werte und basaler Kompetenzen im Kontext der Demokratiefähigkeit mit wissenschaftlichen Evaluationsmethoden zu überprüfen.

Die Evidenzbasierung des Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* wird durch eine partizipative Mixed-Methods-Herangehensweise bei der Evaluation gewährleistet. Die quantitativen und qualitativen Daten,

die durch standardisierte Fragebögen und qualitative First-Person-Perspective-Fokusgruppen-/Interviews gewonnen werden, sollen dabei auch änderungssensitive Aspekte von Verkörperung, Haltung und Persönlichkeit identifizieren und abbilden, die sich für demokratiefördernde Bildungs- und Entwicklungsprozesse als dienlich erweisen.

Im GfK-Ansatz des lebensbereichernden Lernens geht Marshall Rosenberg davon aus, dass es in der Schule um mehr geht als lesen, schreiben und rechnen zu lernen, sondern vielmehr darum, wie man mit anderen Menschen zusammenleben und -arbeiten kann (vgl. Rosenberg, 2004a). Eine lebensbereichernde Erziehung im Sinne der GfK kann – jahrzehntelanger praktischer Erfahrung nach – dabei helfen, dass sich Lehrende (und andere Mitarbeitende des Lehr- und Lernorts sowie Eltern) sprachliche und kommunikative Fähigkeiten aneignen, die sowohl ihrer Persönlichkeitsentwicklung als auch der Gestaltung gleichwürdiger, auf Vertrauen, Authentizität, Respekt und Empathie basierenden Beziehungen sowie einer Lernumgebung dienen, die Autonomie und Gemeinsinn gleichermaßen fördert.

Gegenseitige Interdependenzen könnten somit als nicht bedrohlich, sondern vielmehr als bereichernd erfahren werden. Diesen Einschätzungen kann ich aus den vielfältigen Erfahrungen an Schulen im Rahmen der GfK-Projektarbeit der FöTEV-Nds e.V. vollumfänglich folgen. Ich möchte im Rahmen des aktuellen Projekts *Demokratiefähigkeit bilden* dazu beitragen, Wege zu finden, zu gestalten und zu begehen, die eine verkörperte Bildung von Persönlichkeits- und Beziehungsfähigkeiten und damit eine Kultur des gleichwürdigen, auf Partnerschaft basierenden, demokratischen Miteinanders fördern.

4.9. Literatur

Arnold, Martin (2011): Gütekraft. Ein Wirkungsmodell aktiver Gewaltfreiheit nach Hildegard Goss-Mayr, Mohandas K. Gandhi und Bart de Light. Baden-Baden: Nomos.

Beelmann, Andreas/Lutterbach, Sebastian/Rickert, Maximilian/Sterba, Laura Sophia (2021): Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen. Friedrich-Schiller-Universität Jena: Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.

Berndt, Constanze (2015): Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit - Schule als Ort des Demokratielernens? Ein Essay. In: Norbert Frieters-Reermann/Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 178-191.

Center for Nonviolent Communication: The Center for Nonviolent Communication. [online]. URL: <https://www.cnvc.org/> [Stand: 30.05.2023].

Eisler, Riane (2000): *Tomorrow's Children. A Blueprint for Partnership Education in the 21st Century.* Oxford: Westview Press.

Frieters-Reermann, Norbert (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg/Köln: WiKu.

Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2015): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen 21. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Galtung, Johan (2007): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Münster: agenda.

Gandhi, Mohandas K. (1972): The collected works of Mahatma Gandhi, Jan. – May 1932. The collected works of Mahatma Gandhi 49. Ahmedabad: Navajivan.

Gandhi, Mohandas K. (1990): The collected works of Mahatma Gandhi, Feb. – Jun. 1920. The collected works of Mahatma Gandhi 17. Ahmedabad: Navajivan.

Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt.

Hägi-Mead, Sara, et al. (2021): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Lehrpersonen und Möglichkeiten, ihr zu begegnen. Zum Potential der Achtsamkeit in der Lehrer/innenbildung. In: Elena Stadnik (Hrsg.): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Wien: LIT Verlag, S. 79-104.

Helsper, Werner (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Jeanette Böhme/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich, S. 37-48.

Holler, Ingrid (2006): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann.

Kabat-Zinn, Jon (2011): *Gesund durch Meditation: Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR.* München: O.W. Barth.

Kaltwasser, Vera (2015): Achtsamkeit in der Schule. Das Potential der Achtsamkeit für Bildung und Persönlichkeitsentfaltung. In: Britta Hölzel/Christine Brähler (Hrsg.): Achtsamkeit. Mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven. München: O.W. Barth, S. 209-241.

Lang, Julia/Lang-Wojtasik, Gregor (2015): Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In: Norbert Frieters-Reermann/Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 152-166.

Lang-Wojtasik, Gregor (2015): Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In: Norbert Frieters-Reermann/Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21-37.

Lindemann, Gabriele/Heim, Vera (2010): Erfolgsfaktor Menschlichkeit. Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren. Ein Praxishandbuch. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, Marshall B. (2004a): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, Marshall B. (2004b): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 3. Auflage. Freiburg: Herder.

Rosenberg, Marshall B. (2016): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 12 Auflage. Paderborn: Junfermann.

Schwartz, Shalom H. (2005): Basic Human Values: An Overview. Researchgate. [online]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/237364051> [Stand: 31.07.2024].

Schwartz, Shalom H. (2009): A theory of cultural value orientations: Explication and applications. Researchgate. [online]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/304824378> [Stand: 31.07.2024].

Singer, Tania (o. D.): The ReSource Project. [online]. URL: <https://taniasinger.de/de/das-resource-project/> [Stand: 09.03.2023].

Sofer, Oren J. (2018): Say What You Mean: A Mindful Approach to Nonviolent Communication. Boulder: Shambhala.

UNESCO (2002): Best practices of non-violent conflict resolution in and out-of-school: some examples. [online] URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126679> [Stand: 10.01.2023].

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. [online]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729/PDF/227729eng.pdf.multi> [Stand: 09.01.2023].

Wimmerer, Magdalena (2014): Perspektivenwechsel im Kontext Globalen Lernens. Der Beitrag der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg (Diplomarbeit, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät). Wien: Universität Wien.

5. Evangelische Schulseelsorge: Durch Herzensbildung und transreligiöse Bildung Demokratiefähigkeit fördern – „Wir machen ein bisschen was mit Zitronen.“

(Marion Keuchen & Sabine Lindemeyer, PTI der EKIR und Universität Paderborn)

5.1. Einleitung

„Demokratie ist die einzige Staatsform, die gelernt werden muss“ (Negt, 2004: 197). Dieses Zitat des Soziologen Oskar Negt zeigt, dass die Bildung von Demokratiefähigkeit weit über die bloße Vermittlung von Wissen über Demokratie als Staatsform, Politik und Themen hinausgeht. Der Fähigkeit zur Demokratie liegt die Herausbildung einer demokratischen Grundhaltung zugrunde. Diese zu bilden ist die Aufgabe von Schule, in der verschiedene Gruppen erreicht werden können (Schüler*innen, Lehrkräfte, nicht unterrichtendes Personal und Eltern). Die Schule ist die einzige gesellschaftliche Institution, die alle Kinder erreicht. Und es brennt, um es salopp zu sagen, hinsichtlich der Erosion der demokratischen Strukturen in der Schule. Der Pädagoge Klaus Ziemer schreibt in seinem 2023 mit dem Philosophen Julian Nida-Rümelin gemeinsam herausgegebenen Buch „Demokratie in die Köpfe: Warum sich unsere Zukunft in der Schule entscheidet“: „Es ist höchste Zeit, der schleichenden Erosion der Demokratie und der drohenden Bildungskatastrophe etwas entgegenzusetzen.“ Wir beide sind in das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* mit unserem Teilprojekt zur Schulseelsorge mit der Teilförderungssumme von 49.000€ (3%) eingegliedert.

5.2. Begriffsklärung und Kontexte

5.2.1. Zum Hintergrund von Schulseelsorge

In der allgemeinen pädagogischen Ausbildung ist das Reformmotiv einer „Sorge um die Seele der Schüler*innen“ verwurzelt. An dieses Verständnis knüpft Schulseelsorge an. Der eigentliche Begriff „Schulseelsorge“ ist erst hundert Jahre alt. In der wissenschaftlichen Fachdisziplin der Pädagogik wurde und wird Schulseelsorge jedoch nicht hinreichend wahrgenommen und diskutiert, dies geschieht in der Theologie, vor allem der Praktischen Theologie und Religionspädagogik (siehe hierzu Lienau, 2017; Dietzsch, 2013). [Der Unterpunkt nimmt die Perspektive der evangelischen Religionspädagogik ein, die katholische Katechetik wie auch weitere Konfessionen und Religionen können hier nicht in den Blick genommen werden.] Schulseelsorge wird in der Praktischen Theologie als ein Teilbereich der „Seelsorge“ verstanden.

5.2.2. Zum Begriff und Verständnis von Seelsorge

Der heutige westeuropäische Begriff „Seelsorge“ hat einen säkularen Ursprung in der Antike bei Sokrates und Platon und wurde als kluge Selbstsorge im Blickfeld der Lebenskunst verstanden. Diese sollte zum „Wesentlichen“ des Lebens, zu Orientierung, zum Überblick, zur planenden Vorausschau sowie zur Lebensgestaltung dienen (Gödde/Zirfas, 2018: 322). Im Neuen Testament gibt es den Begriff „Seelsorge“ nicht, aber dessen praktische Konkretion bezüglich des Verständnisses und der dahinter liegenden Anthropologie und Theologie. Im Gegensatz zur platonischen Philosophie wird hier Seelsorge nicht in einem dualistischen Gegensatz zur „Leibsorge“ verstanden. Seelsorge im umfassenden Sinn wird in der Zuwendung von Jesus zu Menschen in ihren Krankheiten und anderen Notsituationen deutlich (exemplarisch: Lk 19,1-10). Einen spezifischen Seelsorgebegriff gibt es in der Alten Kirche etwa seit dem 4. Jahrhundert mit Basilius (siehe zur Geschichte der Seelsorge Winkler, 2000: 77 ff.).

Mit dem Praktischen Theologen Jürgen Ziemer ist Seelsorge multiperspektivisch aufzuschlüsseln: Aus theologischer Perspektive ist Seelsorge eine Weise der Kommunikation des Evangeliums als eine Form der (christlichen) Glaubenspraxis. „In

der seelsorgerlichen Beziehung kann Gott als der Menschennahe erfahren werden, der er um Christi willen für uns [hier verstanden als Christ*innen M.K./S.L.] da sein will“ (Ziemer, o.D.). Psychologisch betrachtet ist Seelsorge eine Form zwischenmenschlicher Hilfe mit Blick auf existentielle und seelische Probleme. Phänomenologisch ist Seelsorge das – teils ausdrücklich vereinbarte, teils sich „zufällig“ ereignende – vertrauensvolle Gespräch zwischen zwei (oder auch mehreren) Personen zu Fragen ihres Lebens und Glaubens in einem kirchlichen Kontext. Ekklesiologisch ist Seelsorge unverzichtbare Lebensäußerung der christlichen Kirche (Ziemer, o.D.). Zusammenfassend kann man mit Christoph Morgenthaler Seelsorge als ein personal vermitteltes, thematisch strukturiertes, kontextuell eingebettetes Beziehungsgeschehen mit Transzendenzbezug bezeichnen (Morgenthaler, 2012: 22 ff.). Seelsorge als persönliche Lebens- und Glaubenshilfe, die den ganzen Menschen in seiner leiblichen, seelischen, geistigen und sozialen Wirklichkeit unterstützt, ist die „Muttersprache der Kirche“ (Bosse-Huber, 2005: 11 ff.).

5.2.3. Definition von Schulseelsorge

Evangelische Schulseelsorge ist ein durch den christlichen Glauben motiviertes und von den Kirchen getragenes offenes Angebot an alle Menschen im Lebensraum Schule (SchülerInnen, LehrerInnen, Mitarbeitende an der Schule, Eltern). Sie bietet ein offenes Ohr, qualifizierten Rat, Hilfe und religiös-ethische Begleitung in den Herausforderungen des alltäglichen Lebens. Damit leistet sie einen unverwechselbaren Beitrag zu einer lebendigen und menschenfreundlichen Schulkultur. (Dietzsch, 2013: 29)

Bernd Schröder kritisiert den Begriff „Schulseelsorge“, da er zu sehr das Vier-Augen-Gespräch hervorhebe und favorisiert Schulseelsorge als einen Teilbereich von „Religion im Schulleben“ (Schröder, 2006: 35 ff.). Darüber hinaus gelte Schulseelsorge nicht der Institution Schule, sondern den Menschen in der Schule. Der Alternativbegriff „Schülerseelsorge“ führt aber nicht weiter, da er eine Engführung auf nur eine Personengruppe in der Schule aufweist.

Harmjan Dam entfaltet vier Handlungsfelder der Schulseelsorge: Individuum (Begleitungs- und Betreuungsgespräche), Gruppen (Bildungs- und Freizeitangebote), Schule als System (Gestaltung von Schule als Lebensraum) und Umfeld (Vernetzung) (Dam, 2006: 37 ff.).

Die Evangelischen Landeskirchen in NRW haben eine gemeinsame Schulseelsorgeordnung verfasst. Sie regelt die Beauftragung, die personellen Voraussetzungen, die Qualifizierung und die Verfahren für Schulseelsorger*innen. Mit der Schulseelsorgeverordnung vom 11. Juni 2021 wenden sich die drei Evangelischen Landeskirchen an das Schulministerium des Landes NRW (siehe EKIR, 2021): Mit Evangelischer Schulseelsorge leisten die drei Evangelischen Landeskirchen in NRW einen wertvollen und einzigartigen Beitrag zur Schulkultur an öffentlichen Schulen.

5.2.4. Vermittlung von religiösem Wissen und Wertebildung

In einem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten“ haben Kultus- und Jugendministerkonferenz im Jahr 2004 folgendes Anliegen konkretisiert:

Zur Förderung der personalen Entwicklung des Kindes gehört die Stärkung seiner Persönlichkeit ebenso wie die Förderung von Kognition und Motivation sowie von körperlicher Entwicklung und Gesundheit. Um ein verantwortliches Mitglied der Gesellschaft zu werden, benötigt das Kind soziale Kompetenzen und orientierendes Wissen. Zur Werteerziehung gehören die Auseinandersetzung und Identifikation mit Werten und Normen sowie die Thematisierung religiöser Fragen. (EKD, 2007)

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) benennt Religion und Ethik als unverzichtbare Dimensionen humaner Bildung. Positive Religionsfreiheit, die in den Grundrechten unserer Verfassung einen zentralen Ort hat (GG Art.7, Abs.3 und Art.4, Abs. 1 und 2), wirkt sich in Bereichen staatlich geprägter und institutionalisierter Bildung demnach u. a. aus, indem allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich religiös und ethisch orientieren zu können. Zwar haben kirchlich getragene Bildungseinrichtungen einen besonderen religionspädagogischen Auftrag, religiöse Bildung und Erziehung sollten aber in allen Bildungseinrichtungen ihren angemessenen Ort haben. Dabei sollten unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Perspektiven zur Geltung kommen. Christliche Bildung und Erziehung trägt in Form von Werteerziehung zur Demokratiebildung bei, geht in ihr aber keineswegs auf. Umgekehrt speist sich die Werteerziehung nicht allein aus christlichen Quellen und Überzeugungen.

5.3. Unser Projekt: Durch Schulseelsorge Demokratiefähigkeit fördern

Unsere Grundthese ist, dass sich die Fähigkeit zur empathischen, gewaltfreien und engagierten Mitgestaltung einer demokratischen Schule durch entsprechende persönlichkeitsbildende Beziehungserfahrungen und Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu Schulseelsorger*innen kultivieren lässt. Anhand empirischer Untersuchungen (halb offene Fragebögen, Videographien) in drei Phasen der Lehramtsausbildung (Universität, Referendariat und Schule) werden Gelingensfaktoren für Schulseelsorge herausgearbeitet. Unsere zentralen Forschungsfragen sind: Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte, um schulseelsorgliche Interventionen durchzuführen, die zur Bildung von Demokratiefähigkeit in der Schule beitragen? Was dient der Ausgestaltung eines „schulseelsorglichen Habitus“? 2022 bis 2023 wurde bereits Datenmaterial mit Studierenden und Referendar*innen gesammelt, das hinsichtlich der noch zu erwerbenden Kompetenzen in den ersten beiden Phasen der Lehramtsausbildung ausgewertet wird. Ziel ist, Aspekte der ganzheitlichen, pro-sozialen und demokratiefördernden Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf Sinn und Orientierung, Transzendenz und existentielle Fragen in die Lehr-Lern-Kultur zu integrieren.

5.3.1. Beruflicher Habitus als Lehrkraft versus Habitus als Schulseelsorgende

Eine wichtige Rolle beim seelsorglichen Handeln spielt der sogenannte Habitus (Bourdieu/Passeron, 1971), den die Lehrkräfte in diesen Situationen verkörpern. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu entwickelte eine Habitustheorie. Bourdieu bezeichnet mit Habitus einen besonderen eigenen Stil, eine individuell aus- und eingeübte Art und Weise des Handelns, der zugleich individuell einmalig und sozial ähnlich ist, da er sich zusammensetzt aus einmalig genetischen Voraussetzungen sowie gemeinsamen Erfahrungen in einem sozialen Raum (vgl. Heil, 2016). Im schulischen Umfeld verkörpert der berufliche Habitus als Lehrkraft quasi „eine geronnene Schulgeschichte“ der jeweiligen Person.

Nach dieser Theorie entwickeln Religionslehrkräfte, die sich im sozialen Raum der Schule bewegen, einen eigenen Habitus, der sich in Gesten, Mimik, Körperhaltungen, dem äußeren Erscheinungsbild, Formulierungen etc. ausdrückt. Die eigene Glaubens- und Lebensbiografie wie auch die bisherigen Erfahrungen im sozialen Raum Schule bestimmen den Habitus einer Religionslehrkraft. Dabei sind auch konfessions- und religionsverschiedene Ausprägungen bei Religionslehrkräften zu beobachten (vgl. Keuchen/Lindemeyer, 2024). Naciye Kamcili-Yildiz hat den Habitus von islamischen Religionslehrkräften eindrücklich in ihrer Dissertation analysiert (siehe Kamcili-Yildiz, 2021).

Ausgehend von der Bedeutsamkeit habitusreflexiver Kompetenzen für das professionelle seelsorgliche Handeln von Lehrpersonen befasst sich unsere Forschung mit der Frage, wie seelsorgliche Kompetenzen im Studium gefördert werden können, damit die Lehrkräfte in einen „seelsorglichen“ Habitus während schulseelsorglicher Interventionen zu wechseln vermögen. Dabei ist ein seelsorglicher Habitus gerade nicht identisch mit dem Habitus einer Religionslehrkraft. Wir vertreten dabei den Standpunkt, dass der Anspruch an die Bildung von Lehrer*innen, habitusreflexive Kompetenzen zu fördern, auch eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Prägungen erfordert. Werthaltungen, religiöse Einstellungen, Lebens- und Freizeitgestaltung und Motivationen RU-Lehrer*in zu werden, sollen daher anhand halb offener Fragebögen im weiteren Projektverlauf erschlossen werden [Kontrollgruppe n=23; Orientierungstag Schulseelsorge n=12; Referendar*innen n=26]. Anhand der Detailanalyse der Anfangssequenz einer seelsorglichen Intervention in einem Hochschulseminar zeigen wir den Unterschied zwischen beruflichem Habitus als Lehrkraft und spezifischem „schulseelsorglichem“ Habitus auf (vgl. Keuchen/Lindemeyer, 2024). Dabei zielt natürlich auch der berufliche Habitus als Lehrkraft in einigen Aspekten auf die Förderung von Demokratiebildung. So evoziert eine Lehrkraft im beruflichen Habitus im Unterricht gezielt verschiedene Sichtweisen auf eine Sache und stellt sie nebeneinander. Diese Nebeneinanderschau wird durch bestimmte Formulierungen und Gesten der Lehrkraft unterstützt. Andere Aspekte des beruflichen Habitus einer Lehrkraft widersprechen jedoch der Demokratiebildung. Besonders deutlich wird dies bei der kommunikativen Grundstruktur von

Schulunterricht. Diese basiert nach konversationsanalytischen und soziolinguistischen Forschungen auf der sich wiederholenden dreischrittigen Interaktions-Struktur „IRE“. Aufeinander folgen drei Interakte: 1. Initiierungsakt (initiation), in der Regel durch eine Frage der Lehrkraft, 2. Antwortinterakt (reply) durch eine Schülerantwort, 3. Evaluativer Interakt (evaluation) durch die Lehrkraft (Wenzl, 2014). Der berufliche Habitus einer Lehrkraft ist in Sprache, Gesten oder Körperhaltungen oft auf diese Struktur ausgerichtet, die einer demokratischen Grundhaltung entgegensteht. Ziel unseres Forschungsprojektes soll sein, die „Qualifizierung Schulseelsorge“ noch stärker darauf auszurichten, dass den teilnehmenden Lehrkräften der jeweils situationsabhängige Wechsel zwischen schulischem und seelsorglichem Habitus gelingt und seelsorgliche Interventionen im seelsorglichen Habitus gestaltet werden können. Um einen seelsorglichen Habitus aufzubauen, brauchen Lehrkräfte die Kenntnis und Erfahrung von Handlungsoptionen und Reflexionen ihres eigenen Handelns.

5.3.2. Eine seelsorgliche Intervention in der Praxis – „Wir machen ein bisschen was mit Zitronen.“

Studierende der evangelischen, katholischen und muslimischen Religionspädagogik, dem Zwei-Fach-Bachelor Theologie und der Praktischen Philosophie an der Universität Paderborn, sitzen im WS 22/23 in einem Seminar zur Schulseelsorge in einem Sitzkreis. Sie sind in einem Bauwagen, der als Schulseelsorgeraum von Benjamin Bizer, Lehrkraft und Schulseelsorger am Ernst-Mach Gymnasium in Hürth, gestaltet worden ist (siehe Lindemeyer, 2019: 58 f.). Eine studentische Kleingruppe hat während dieses Blockseminars eine seelsorgliche Intervention mit Zitronen für die restliche Seminargruppe vorbereitet. Wir analysieren diese kurze Einstiegssequenz auf der Folie des Habitus-Modells: Die Vorbereitungsgruppe sitzt nebeneinander in türnähe. Studentin A. sagt: „Wir machen ein bisschen was mit Zitronen.“ An diesem ersten Satz wird ihr beruflicher Habitus einer Lehrkraft deutlich. Das Studententhema wird zu Unterrichtsbeginn benannt, da es „zum Wesen von Unterricht gehört, dass in der Regel ein bestimmter Unterrichtsgegenstand thematisiert wird“ (Büttner, 2022: 130). Der Aufmerksamkeitsfokus liegt ganz auf dem Sachthema „Zitrone“. Die Studentin hat

eine Schale mit Zitronen auf ihrem Schoß, in die sie beim Reden mit einer schnellen Handbewegung hineingreift und die Zitronen durchwirbelt. Ihre Bewegungen sind schnell und zeugen von Kraft. Die Studentin führt einen schnellen Einstieg durch, da ihr Fokus auf der anschließenden Durchführung der Intervention liegt. Sie fokussiert zudem das Machen durch ihre kräftige Bewegung. Danach holt sie eine einzelne Zitrone hervor und zeigt sie mit einer Hand im Präsentiergestus der Gruppe. Der zeigende Präsentiergestus ist in unserem kulturellen Kontext, zumal in der Schule, eindeutig. Er möchte die Aufmerksamkeit bündeln und auf das Gezeigte richten (Büttner, 2022: 128). Die anwesenden anderen Studierenden folgen mit Blicken der redenden und zeigenden Studentin. Ihre Körperhaltungen sind jeweils auch auf sie ausgerichtet. Die besondere Sitzposition im Kreis wie auch der Körperkontakt zur Nachbarin oder zum Nachbarn werden nicht angesprochen oder in erkennbarer Weise durch Gesten, Mimik oder Körperhaltung als besonders wahrgenommen. Der Raum wird von den Studierenden als schulischer Raum mit dem Fokus auf die Lehrkraft wahrgenommen.

Der kurze Ausschnitt zeigt deutlich, dass die redende Studentin in Sprache, Gestik und Körperhaltung in einem beruflichen Habitus einer Lehrkraft agiert, ebenso wie die anderen Studierenden dadurch in den Habitus von Schüler*innen gehen. Das ist bei Lehramtsstudierenden in einem Hochschulseminar erwartbar und zeigt eine schon im Studium vorhandene positive Identifikation mit dem Beruf der Lehrkraft. Die Studierenden können schon auf Handlungsoptionen im beruflichen Habitus einer Lehrkraft zurückgreifen und in diesem agieren. Unsere Forschung legt den Fokus auf zu entwickelnde Kompetenzen für einen seelsorglichen Habitus, den Lehrkräfte benötigen, um in seelsorglichen Interventionen zu agieren und diese zu gestalten. Welche Handlungsoptionen gibt es für die Studentin, um von dem schulischen Habitus in einen seelsorglichen zu wechseln?

5.3.3. Eine Lehrkraft wird zur Schulseelsorgerin

Eine Raumvorbereitung im seelsorglichen Habitus ist nicht wie im beruflichen Habitus einer Lehrkraft auf die reine Organisation und Bereitstellung des Materials und die Gestaltung der Sitzordnung ausgerichtet. Im seelsorglichen Habitus wird der Blick neben der Raumorganisation und -vorbereitung zusätzlich auf das „innere Ankommen“ im Raum gelegt. Zur Raumwahrnehmung gehören das Wahrnehmen der Lichtquellen, der Temperatur, der geeigneten Sitzmöglichkeiten, einer möglichen besonderen Gestaltung („gestaltete Mitte“) oder der Akustik. Die Raumvorbereitung und -wahrnehmung ist schon integrativer Bestandteil der seelsorglichen Intervention. Die Wahrnehmung der Schulseelsorgerin ist auf ihren eigenen Körper, auf die Raumatmosphäre und auf die möglicherweise schon anwesenden anderen Teilnehmenden gerichtet. Die Lehrkraft kann zur persönlichen inneren Vorbereitung eine kurze Meditation durchführen, ihren eigenen Körper durch besondere Atem- oder Körperübungen bewusst wahrnehmen oder eine bestimmte Handlung durchführen (z. B. eine Kerze anzünden, ein Tuch umlegen etc.). Damit auch die Teilnehmenden den Raum und die anderen Teilnehmenden bewusst wahrnehmen, kann die Schulseelsorgerin Fragen stellen, ob die Temperatur und das Licht angenehm seien. Ein Impuls kann sein, dass die Teilnehmenden ihren Kopf nach links und rechts drehen sollen, um wahrzunehmen, wer neben ihnen sitzt.

Ein Agieren im seelsorglichen Habitus legt den Fokus zunächst auf das Ankommen und das Abholen der Teilnehmenden. Folgende Formulierungen der Schulseelsorgerin wären denkbar: „Schön, dass ihr da seid. Ich lade euch zu einer Achtsamkeitsübung ein. Zunächst spürt in euch hinein: Wie sitzt du? Wer sitzt neben dir?“ Der Fokus wird im seelsorglichen Habitus auf die eigene Person und die anderen Menschen gelegt (zu Elementen einer Schulung der Achtsamkeit vgl. Aufsatz von Nils Altner und Ann-Kristin Krings in diesem Grundlagentext).

Nach dem Wahrnehmen des eigenen Ichs und der Gruppe kann die Schulseelsorgerin langsam eine Zitrone aus einem bereitgestellten Korb nehmen und diese eine Zeit lang in der Hand halten. Der reine Zeige- und Präsentationsgestus wird aufgebrochen

und der Fokus kann sich auf das zunächst von den Teilnehmenden rein imaginäre Fühlen einer Zitrone richten, das im Weiteren selbst erspürt werden kann.

Diese kurzen Ausführungen des Wechsels in einen seelsorglichen Habitus zeigen die grundsätzliche Fokussierung dieses Habitus‘ auf die eigene Person und die Gruppe in einer bewusst wahrgenommenen Umgebung.

5.4. Demokratiebildung durch Schulseelsorge/Fazit

Einem seelsorglichen Habitus liegt eine Enthierarchisierung zugrunde, indem alle Teilnehmenden und individuelle Bedürfnisse z. B. bei der Raumtemperatur wahrgenommen werden. Diese Enthierarchisierung trägt zur Demokratiebildung bei. Die Bildung eines seelsorglichen Habitus‘ ist schon Demokratiebildung und dient der Demokratiebildung in gleichem Maße. Seelsorgliche Kompetenzen zu schulen trägt zur Demokratiebildung bei, da demokratieaffine Prinzipien eine gleichberechtigte, diskursive wie auch kritische Praxis, eine prinzipielle Offenheit bei der Mitwirkung, eine größtmögliche Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit sind (vgl. Keuchen/Lindemeyer, 2024). Demokratie ist als politische Lebens- und Gesellschaftsform (vgl. hierzu den Aufsatz von Köksal Çalışkan in diesem Grundlagentext) auf das bewusste Einverständnis der Bürger*innen und ihre Bereitschaft zu einer aktiven Mitwirkung bei dieser Lebenspraxis angewiesen. Daher hat es demokratische Bildung nicht nur mit der Vermittlung bestimmter systembezogener oder rechtlicher Kenntnisse zu tun, stattdessen ist demokratische Bildung als Querschnittsthema aufzufassen, das sowohl kulturelle und bildungsbezogene Dimensionen des demokratischen Zusammenlebens in den Blick nimmt wie auch die dafür notwendige Einübung in demokratiekompatible individuelle Einstellungs-, Urteils- und Handlungsorientierungen. Die Bildungsprozesse sollen nicht nur der kognitiven, sondern auch der habituellen Verankerung der Demokratie im Denken und im Handeln der Menschen dienen (Schlag, 2018: 4). Das Einüben eines seelsorglichen Habitus‘ ist wie aufgezeigt auf eine solche habituelle Verankerung angelegt, die in der Schule ihren Einsatz findet.

5.5. Literatur

- Bosse-Huber, Petra (2005): Seelsorge – „Muttersprache“ der Kirche. In: Anja Kramer / Freimut Schirrmacher: Seelsorgliche Kirche im 21. Jahrhundert. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus, S. 11–17.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Büttner, Gerhard (2022): Zeigen und Sich-Zeigen. In: Norbert Brieden/Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hrsg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure. Ostfildern: Grünewald, S. 127-135.
- Dam, Harmjan (2006): Welche Kompetenzen werden für die Schulseelsorge gebraucht? In: Bernd Schröder (Hrsg.): Religion im Schulleben. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 37-50.
- Dietzsch, Andrea (2013): Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR) (2021): Verordnung für die Evangelische Schulseelsorge der Evangelischen Kirche im Rheinland (SchulSeelVO). [online]. URL: <https://www.kirchenrecht-ekir.de/document/48598> [Stand: 15.08.2023].
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2007): Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. [online]. URL: <https://www.ekd.de/elementarbildung.htm> [Stand: 18.02.2023].
- Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (2018): Selbstsorge in der Antike. In: Günter Gödde/Jörg Zirfas (Hrsg.): Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 322-334.
- Heil, Stefan (2016): Artikel: Habitus. In: Wissenschaftlich religionspädagogisches Lexikon im Internet, wirelex.
- Kamcili-Yildiz, Naciye (2021): Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen. Münster: Waxmann.
- Keuchen, Marion/Lindemeyer, Sabine (2024): Demokratiebildung durch Schulseelsorge. In: Evangelische Kirche im Rheinland (Hrsg.): Schulseelsorge. Werkbuch 3. Düsseldorf: Landeskirche im Rheinland, S. 70-71.
- Lienau, Anna-Katharina (2017): Schulseelsorge. System struktureller Kopplung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lindemeyer, Sabine (Hrsg.) (2019): Schulseelsorge. Werkbuch 1. Ein Beitrag der Evangelischen Kirche zur Schulkultur. Düsseldorf: Eigenverlag.
- Morgenthaler, Christoph (2012): Seelsorge. Gütersloh/München: Gütersloher Verlagshaus.
- Negt, Oskar (2004): „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen“. In: Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/ Imke Scheurich (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 196-213.
- Nida-Rümelin, Julian/Ziemer, Klaus (2023): Demokratie in die Köpfe: Warum sich unsere Zukunft in der Schule entscheidet. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Schlag, Thomas (2018): Artikel: Demokratie. In: Wissenschaftlich religionspädagogisches Lexikon im Internet, wirelex.
- Schröder, Bernd (2006): Warum Religion im Schulleben? In: Bernd Schröder (Hrsg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht. Neukirchen: Neukirchener Verlag, S. 35-77.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, Klaus (2000): Seelsorge. Berlin: de Gruyter.
- Ziemer, Jürgen (o. D.): Seelsorge: Grundfragen zu einem kirchlichen Handlungsfeld. [online]. URL: <http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/ziemer.htm> [Stand: 13.02.2023].

6. Fazit

(Lisa Brammertz, ZfTI, Ann-Kristin Krings, KEM, & Yelda Balkuv, FöTEV-Nds e.V.)

Die in den Lernorten Hochschule und Schule vorherrschenden Strukturen werden zunehmend als nicht mehr zeitgemäß, autoritär sowie undemokratisch empfunden. Das Projekt beschäftigt sich daher mit der Frage, wie mittel- bis langfristig in Co-Kreation ein nachhaltiges gesellschaftliches Miteinander zu fördern ist, das durch Respekt, Gewaltfreiheit, Diversität, Inklusion, Partizipation und demokratische Regeln sowie Gemeinwohlorientierung geprägt ist. Die Notwendigkeit der angestrebten Neuorientierung leitet sich auch aus der Diskrepanz zwischen dem Auftrag zur Bildung von Demokratiefähigkeit in NRW und dem aktuell in Hochschulen und Schulen vorgefundenen Mangel an tatsächlicher gelebter Demokratie(kultur) im Bildungsalltag ab, was Anlass für das Projekt *Demokratiefähigkeit bilden* ist.

Im ersten Schritt wurden hier Beiträge der Projektpartner*innen zusammengestellt, die die unterschiedlichen Perspektiven und Zugänge der im Projekt vertretenen Disziplinen und Kompetenzbereiche repräsentieren und als Basis für die Operationalisierung im Forschungs- und Umsetzungsverbund dienen. So werden in der inhaltlichen Grundlegung bereits erste Verbindungslinien zwischen einzelnen Disziplinen und Teilbereichen identifiziert. Diese werden in der kommenden Operationalisierungsphase auf theoretischer und praktischer Ebene ergänzt und vertieft.

Unsere Vorstellung von Demokratiekompetenz ist umfassend und geht weit über die kognitive Ebene hinaus. Die Förderung von Demokratiefähigkeit sollte in dem Bewusstsein stattfinden, dass ihre zahlreichen Aspekte nicht isoliert betrachtet (und gefördert) werden können. So sind Interessen, Konflikte, Gewaltfreie Kommunikation, Achtsamkeit und Schulseelsorge bei der Förderung von Demokratiekompetenz immer zusammen zu denken. Die im Projekt gewählten Methoden ergänzen einander, um gemeinsam zu einer konkreten, verinnerlichten Demokratiefähigkeit beizutragen. Die Zielgruppenvertreter*innen sollen in die Lage versetzt werden, die benötigten Kompetenzen, Informationen und auch Werte weiterzugeben. Es konnte gezeigt werden,

dass formal zwar bereits viele Ansätze und Potenziale für ihre Umsetzung existieren, dass aber Handlungsbedarf besteht, um das Ziel einer verinnerlichten pro-demokratischen Haltung tatsächlich zu erreichen. Durch die Vielfalt der Methoden aus der Achtsamkeit, der Gewaltfreien Kommunikation und der Schulseelsorge möchten die am Projekt Beteiligten praxistaugliche, evidenzbasierte Bildungsangebote entwickeln, die die Vermittlung von Demokratiefähigkeit ermöglichen.

Aus dem politikwissenschaftlichen Forschungsstand durch Köksal Çalışkan (ZfTI) und den rechtlichen Rahmenbedingungen lässt sich ein Rahmen für die weitere Arbeit im Projekt ableiten. Die kognitiven und partizipativen Aspekte der Demokratiebildung sollten demzufolge stets durch die Elemente der Achtsamkeit, Gewaltfreien Kommunikation und Schulseelsorge ergänzt werden. Eine auf diese Methoden basierte Bildung trägt dazu bei, dass Schlüsselprobleme der Politikdidaktik reduziert, die Lehr-Lern-Beziehung weiterentwickelt und Vermittlungsprozesse verbessert werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu beachten, dass die Grundsteine für Demokratiebildung auf Basis von Achtsamkeit und Gewaltfreier Kommunikation bereits im frühen Kindesalter zu legen sind. Eine entsprechende Qualifizierung der (zukünftigen) Lehrkräfte wäre Angelegenheit der facheinschlägigen Lehramtsausbildung an den Universitäten. Schulen und Hochschulen sollten sich darüber hinaus als Orte der Demokratiebildung etablieren, wobei das Projekt hierbei insbesondere im Bereich Schule und Lehramtsausbildung an entsprechende normative Vorgaben anknüpfen kann. Dabei ist es besonders wichtig, dass die Demokratiebildung an ein breites Verständnis des Politischen und der Demokratie anschließt, um Lehrende und Lernende gleichermaßen in ihrer Lebens- und Erfahrungswirklichkeit anzusprechen. Für NRW heißt Diversität nicht zuletzt Herkunftsdiversität, die für das Projekt produktiv genutzt werden sollte. Dabei geht es auch um den aktiven Einbezug von Lehrer*innen und Schüler*innen mit Migrationsgeschichte und die Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit und politischen Mündigkeit.

Nils Altner und Ann-Kristin Krings (KEM) konstatieren in ihrem Text, dass sich folgende Gelingensfaktoren für eine verkörperte Didaktik zur Förderung von Demokratiefähigkeit identifizieren lassen: sichere und vertrauensvolle Lehr-Lern-Räume für eine

gemeinsame, traumasensible Achtsamkeits- und Mitgeföhlspraxis im Kollegium und mit den Lernenden, das Ein- und Ausüben von Methoden der Emotions- und Stressregulation, Anregungen zur introspektiv-relationalen Persönlichkeitsentwicklung, die Kultivierung von Mitgeföhls und Freundlichkeit im täglichen Miteinander und ein pro-demokratischer Führungsstil. Ziel ist es daher, Hochschullehrende und Pädagog*innen zu ermutigen und dabei zu unterstützen, ihre eigenen Selbstanteile, Meinungen, Werte, Ziele und Handlungen zu reflektieren und ihre pädagogische Arbeit in den Dienst einer demokratischen Lebensform zu stellen, was in der Folge auch die Lernenden dazu befähigt, wiederum ihr Denken, Wollen und Tun in den Dienst des demokratischen Gemeinwohls zu stellen.

Yelda Balkuv (FöTEV-Nds e.V.) weitet die Perspektive auf die Gewaltfreie Kommunikation (als Teil von Achtsamkeit) aus. Sie stellt fest, dass Hochschulen und Schulen das Potenzial haben, Lernorte zu werden, an denen Wertschätzung, Vertrauen, Entwicklung, eine partizipative Gestaltung des Miteinanders und ein kooperatives, sozial-emotionales Lernen auf Augenhöhe erlebt und kultiviert werden können. Eine lebensbereichernde Erziehung im Sinne der GfK kann dabei helfen, dass sich Lehrende (und andere Mitarbeitende des Lehr- und Lernorts sowie Eltern) sprachliche und kommunikative Fähigkeiten aneignen, die sowohl ihrer Persönlichkeitsentwicklung als auch der Gestaltung gleichwürdiger, auf Vertrauen, Authentizität, Respekt und Empathie basierenden Beziehungen sowie einer Lernumgebung dienen, die Autonomie und Gemein-sinn gleichermaßen fördert.

Marion Keuchen und Sabine Lindemeyer (PTI/ EKIR und Universität Paderborn) erweitern die Betrachtung um die Perspektive der Schulseelsorge. Hier handelt es sich um eine Form der Zwischenmenschlichkeit, die auf Hilfe in Bezug auf existenzielle und seelische Probleme und deren Lösung ausgerichtet ist. Sie betonen die Bedeutung, demokratische Bildung als Querschnittsthema zu betrachten. Eine Enthierarchisierung im (Hoch-) Schulkontext sehen sie als ebenso notwendig an wie die Schulung seelsorglicher Kompetenzen und die Bildung eines seelsorglichen Habitus‘.

Es stellt sich in der Operationalisierung die Frage, wie genau eine Lehr-Lern-Atmosphäre geschaffen

werden kann, in der ein hohes zwischenmenschliches Vertrauen besteht, um die genannten Ziele zu erreichen. Es wird sowohl in der Achtsamkeit als auch in der Gewaltfreien Kommunikation davon ausgegangen, dass eine eigene sowie eine gemeinsame achtsame Praxis der Stille und des (Selbst-) Mitgeföhls zwei wichtige Pfeiler sind, auf denen eine solche vertrauensvolle Basis geschaffen werden kann. Authentizität, Respekt, Empathie und Wertfreiheit sind ebenfalls wichtige Säulen der Achtsamkeit und der GfK, die es in der Entwicklung der Formate zu berücksichtigen gilt. Ein Fokus in der Entwicklung diesbezüglicher Module wird also auf entsprechenden Methoden liegen, denn Vertrauen ist aus dem Demokratieverständnis der Projektbeteiligten heraus die Basis, um ein kooperatives und konstruktives Miteinander zu entwickeln.

Eine weitere Frage, die es aus entwicklungspsychologischer Perspektive zu beachten gilt, wird sich mit der Verantwortungsübernahme beschäftigen, um zu untersuchen, inwiefern vor allem jüngere Schüler*innen Selbstverantwortung z. B. in Konfliktsituationen übernehmen können und was es dafür benötigt. Eine Aufgabe besteht dabei darin, Lehrkräfte darin zu unterstützen, mit ihren Schüler*innen über eigene und fremde Geföhls bzw. Bedürfnisse und das sprachliche Ausdrucksvermögen dieser zu sprechen. Von weiterem Interesse wäre es in diesem Zusammenhang außerdem, verschiedene Tools zu entwickeln, mit Hilfe derer die eigene innere Diversität erkundet und anerkannt werden kann, um darüber auch dem Außen bzw. dem Gegenüber mit einer pro-demokratischen Haltung zu begegnen.

Auf dieser Grundlage sollen im Verlauf des Projekts didaktisch-methodische Lehr- und Lernformate sowie Perspektiven und Herangehensweisen aus Achtsamkeit, Gewaltfreier Kommunikation und Schulseelsorge entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die Aspekte einer pro-sozialen, demokratiefördernden Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikationsfähigkeit, Wissensvermittlung und gemeinsamen Organisationsgestaltung im Sinne einer verantwortungsfördernden, achtsam-gewaltfreien, partizipativ-demokratischen und potenzialentfaltenden Lehr-Lern-Kultur vereinen. Die im Projekt zu wählenden Ansätze und Methoden sollen sich ergänzen, mit dem Ziel, zu einer verkörperten demokratischen Haltung und Handlungsfähigkeit beizutragen. Durch sie soll es den Zielgruppen-

vertreter*innen möglich werden, die, neben theoretischem Wissen, benötigten ganzheitlichen Kompetenzen und universellen Werte vorzuleben und weiterzugeben, so dass Schritt für Schritt eine auf Vertrauen begründete gesamtgesellschaftliche Haltungsänderung von innen nach außen kultiviert werden kann.

Die Projektbeteiligten gehen davon aus, dass langfristig eine Anpassung des Curriculums für die Ausbildung von Lehrkräften notwendig ist. Auf Basis der vorliegenden Texte sollen in den kommenden Jahren Formate entwickelt werden, die an die vorhandenen Potenziale von Lehre und Lernen anknüpfen, um demokratiefördernde Lehr-Lern-Angebote zu entwickeln und zu operationalisieren.

Als bedeutsam wird in diesem Prozess die Entwicklung und Ausbildung sprachlicher Kompetenzen eingeschätzt, da auch diese wesentlich dazu beitragen, eine pro-demokratische Lernatmosphäre zu schaffen. Aus diesem Grund sollen im weiteren Verlauf des Projektes der Einfluss von Sprache und Gewalt sowie die langfristigen Wirkungen der gewaltfreien Kommunikation im Bildungskontext untersucht werden. Auch die (Schul-) Seelsorge wird als wirkungsvolle Methode eingeschätzt, um die Selbstsorge zu fördern. Aus diesem Grund sollen auch aus der Perspektive der (Schul-) Seelsorge Möglichkeiten abgeleitet werden, die dazu beitragen, eine vertrauensvolle Lehr-Lern-Umgebung zu schaffen. Die Stärke liegt hierbei darin, dass sich die Angebote offen an alle Menschen im Schulumfeld richten und sie als ganzheitliche Unterstützungsangebote im Kontext Schule zu einer pro-demokratischen Werteerziehung beitragen können.

Da nicht auf viele systematische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, ist das Projekt in Bezug auf die Wirksamkeit der angewandten Methoden im Bildungskontext innovativ. Um die Wirksamkeit der Methoden sicherzustellen, sollen diese in der Operationalisierung durch einen Mixed-Method-Ansatz evaluiert und begleitet werden.



**Stiftung Zentrum
für Türkeistudien und
Integrationsforschung**

Türkiye ve Uyum
Araştırmaları
Merkezi Vakfı

Institut an der
Universität Duisburg-Essen

Impressum

Herausgeber:

Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (Eigenverlag)

Altendorfer Str. 3, 45127 Essen

Telefon: +49 201 3198-0

Telefax: +49 201 3198-333

Internet: www.zfti.de

E-Mail: zfti@zfti.de

Autor*innen: Lisa Brammertz, ZfTI
Köksal Çalışkan, ZfTI
Nils Altner, KEM
Ann-Kristin Krings, KEM
Yelda Balkuv, FÖTEV-Nds e.V.
Marion Keuchen, PTI der EKIR und Universität Paderborn
Sabine Lindemeyer, PTI der EKIR und Universität Paderborn

Veröffentlichung: März 2025

Die Institute der Johannes-Rau-Forschungsgemeinschaft werden vom Land NRW institutionell gefördert.