

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sabine Hofmann-Reiter,
Harald Knecht, Stefanie Wagner, Oliver Wagner,
Evelyn Süß-Stepancik, Ruth Petz (eds.)



Doing Democratic Education in School and University

Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule

Sonderband 4

Pädagogische Hochschule Wien
Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sabine Hofmann-Reiter,
Harald Knecht, Stefanie Wagner, Oliver Wagner,
Evelyn Süss-Stepancik, Ruth Petz (Hg./Eds.)

Doing Democratic Education
in School and University

Democratic Education als Aufgabe
von Schule und Hochschule

PH Wien

Forschungsperspektiven

Sonderband 4

LIT

Pädagogische Hochschule Wien
Gabriele Kulhanek-Wehlend,
Sabine Hofmann-Reiter, Harald Knecht,
Stefanie Wagner, Oliver Wagner,
Evelyn Süß-Stepancik, Ruth Petz (Hg./Eds.)

Doing Democratic Education
in School and University

Democratic Education als Aufgabe
von Schule und Hochschule

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-643-51132-4 (br.)

ISBN 978-3-643-66132-6 (PDF)

ISSN 2412-799X

DOI <https://doi.org/10.52038.9783643511324>

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2023

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

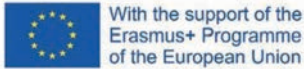
Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <https://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: **LIT** Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de



Die Erstellung dieser Veröffentlichungen wurde im Rahmen des Projekts mit der Identifikationsnummer 2019-1-DE01-KA203-005003 durch das ERASMUS+ Programm der Europäischen Union finanziert. Die Europäische Kommission und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) tragen keine Verantwortung für die Inhalte des Projekts und übernehmen keine Haftung für Verluste oder Schäden, die infolge der Nutzung dieser Materialien entstehen.

The creation of these resources has been (partially) funded by the ERASMUS+ grant program of the European Union under grant no. 2019-1-DE01-KA203-005003. Neither the European Commission nor the project's national funding agency, the German Academic Exchange Service (DAAD) are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of these resources.

Inhalt

Vorwort	1
Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis Dirk Lange, Sarah Straub	3
Demokratiebildung und Diversität – Schlüsselthema der Lehrer*innenbildung Bernhard Schimek, Claudia Kaluza	13
Respect goes both ways Jana Chocholata, Monika Mandelickova	19
Students as co-researchers: a participative action research on the construction of identity during adolescence Pascale Haag, Ulysse Berra, Lieve Potters, Leo Ragazzi, Clementine Shelsky	29
Die Verankerung der Demokratieerziehung in den Ausbildungscurricula am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien . Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend	41
Demokratiebildung durch Partizipation von Schüler*innen an schulischer Praxisforschung Dominik Zentarra	51
Laborschule Bielefeld's Student Parliament Maja Boigs	61
Menschenrechtsbildung als Grundlage demokratischer Schulentwicklung Christian Filko	73

Menschenrechte in der schulischen Praxis	85
Adrian Schnitzler	
The Class Council – Structural and Personnel Conditions for Successful Implementation	107
Johanna Mehler	
Lernen aus der Geschichte – ein Plädoyer für Bedürfnisse und Emotionen	115
Klaus Linde-Leimer, Susanne Linde	
Nightingale. Mentoring von Schüler*innen als Konzept zur Demokratiebildung	133
Günter Leeb, Claudia Ovrutcki	
Developing Students’ Skills through Drama in Education	145
Christina Zourna, Ioanna Papavassiliou-Alexiou	
Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation am Beispiel des selbstorganisierten Seminars „Bildung von Unten“ und der demokratischen Weiterbildung des Bildungskollektivs „kairós“	157
Henry König	
Demokratiepädagogik oder Demokratische Schule?	165
Henning Graner	
Democratic citizenship education for refugee and asylum seeking women in Greece during the pandemic: an innovative educational project enhancing career development	173
Agapi Chouzouraki, Ioanna Papavassiliou-Alexiou	
Democratic Participation in School Management	183
Charlie Moreno-Romero	
„Wissenskisten inspirierende Persönlichkeiten“ – ein Lehr-Lern-Arrangement zu Jane Goodall	201
Alexandra Bayer-Schnitzler, Sarah Hanzlik, Sandra Melchart	
Digitale Podiumsdiskussion via ZOOM	213
Mathias Bischoff, Alexander Hacker	

Krieg – Frieden – Demokratie – ein Unterrichtsbeispiel zur Demokratieerziehung	223
Katja Buchberger	
Erziehung zur Mündigkeit in der Primarstufe am Beispiel der Unterrichtsprinzipien Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung sowie Sexualpädagogik – Ein Bericht aus der Praxis . . .	235
Sven Severin	
Demokratie beginnt in der Familie – ein Unterrichtsbeispiel für die Primarstufe	249
Katrín Reitberger	
Kindsein ≠ Kindsein in der Einen Welt	255
Carina Chreiska-Höbinger, Isufi Arbesa	
Elemente Demokratischer Schulen in traditionelle Schulen integrieren .	267
Mike Weimann	
Educational practices and the development of psychosocial skills in children aged 9 to 12 attending alternative schools of the second and third type	277
Tabatha Carton, Willy Lahaye, Charles Glineur, Zacharie Carton, Loic Seran	
BlickRichtungVielfalt: Schulbesuche von Schüler*innen als Impuls zur Schulentwicklung	289
Arne Arend, Vincent Heidemann, Laura Hinneburg, Max Jaeger, Luis Pähler, Anna Vollmer	
Voices for Humanity. Theater als soziale Kunst oder „Bühne frei“ für Menschlichkeit	299
Eva Scheibelhofer-Schroll	

Vorwort

This volume of the publication series *Forschungsperspektiven* of the University of Teacher Education Vienna with the title “**Doing democratic education in school and university**” was produced within the framework of the Erasmus+project “LabSchoolsEurope – Participatory Research for Democratic Education” (www.labschoolseurope.eu/). Together with pedagogical institutions (LabSchools and universities) from France, the Czech Republic and England under the project management of Germany, the project started in September 2019. The focus is on the so-called “Laboratory Schools” (in short: “Lab Schools”) as systematic cooperations of schools and universities, which on the one hand consciously aim at a democratic education of their students and on the other hand strive for a close link between school practice and university research.

Democratic education is one of the central tasks of educational institutions; democracy and democratic action can and should be exemplified and thus also learned. It is not about the accumulation of cognitive knowledge, but above all about the promotion of socio-moral attitudes, socially desirable readiness to act, interactive cooperation, the joy of political discovery and habitual social dispositions (cf. Himmelmann, 2004, p. 6). Learning democracy is a basic principle, educational institutions and here especially schools and universities must be fields of action of lived democracy, in which the dignity of the respective other is capitalized, tolerance towards other people and opinions is practiced, civil courage is advocated, rules are observed and conflicts are solved without violence.

This volume focuses on democratic education as a task of schools and universities, demonstrates a multi-perspective approach and understands democratic education in a broad and critical context. One project goal is to develop and evaluate democratic education innovations for dealing with heterogeneity from multilingual practice guides, teaching materials, and best practice examples and to make them available to a broader public. With this goal in mind,

the contributions to this volume bring together the experiences and expertise of practitioners with those of researchers. The international orientation of the volume is also reflected in the fact that English and German are equally important languages of publication.

The present school and university contributions are intended to broaden the field of research on democratic pedagogical innovations and practices by focusing primarily on practical and/or classroom good practice examples, such as concrete approaches, school projects or teaching sequences that are not exclusively dedicated to a democratic pedagogical topic on a theoretical level. This can be inspiration and motivation.

Editorial thanks go to all the authors who have contributed to this issue with many interesting articles.

Kulhanek-Wehlend Gabriele	Hofmann-Reiter Sabine	
Knecht Harald	Wagner Stefanie	Wagner Oliver
Süss-Stepancik Evelyn	Petz Ruth	

Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis

Dirk Lange, Sarah Straub

Abstract Deutsch

Demokratiebildung wird im vorliegenden Beitrag als Basis eines demokratischen Herrschafts- und Legitimationssystems gesehen und im Kontext von Hochschule und Schule näher betrachtet. Dabei wird auf die Rolle von Lehrpersonen im Bildungssystem als Demokratiebildner*innen und deren Ausbildung an den Hochschulen genauso eingegangen, wie auf die konkreten Bildungsansätze für mündige Bürger*innen einer Demokratie in der Schule. Ausgehend von theoretischen Überlegungen widmet sich der Beitrag schließlich der Schule als Ort für gelebte Demokratie und beschäftigt sich mit dem Beispiel von demokratischer Kommunikation als Praxis der frühen Demokratiebildung.

Schlüsselwörter

Demokratiebildung, Politische Bildung, Hochschule, Schule, Lehrer*innenbildung

Abstract English

In this article, democracy education is seen as the basis of a democratic system of rule and legitimisation and is examined more closely in the context of higher education and education in schools. The role of teachers in the education system as agents of democracy education and their formation at higher education institutions is discussed, as well as the concrete educational approaches in schools for empowered citizens of a democracy. Based on theoretical considerations, the article finally focuses on schools as a place for lived democracy and addresses the example of democratic communication as a practice of early democracy education.

Keywords

Democracy education, civic and citizenship education, higher education, school, teacher education

Zur Autorin / Zum Autor

Dirk Lange, Univ.-Prof., Dr., Professor für Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover. Er leitet das Demokratiezentrum Wien.

Sarah Straub, Mag.^a, Wissenschaftlerin und Lektorin für Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien

1 Demokratiebildung

Ein demokratisches Herrschaftssystem wird durch seine mündigen Bürger*innen legitimiert und verlangt deshalb nach Demokratiebildung als fester Bestandteil des Bildungssystems. Der Begriff Demokratiebildung hat Politische Bildung zur Grundlage und kann zugleich als eine der zentralen Zielperspektiven der Politischen Bildung im Sinne der Gestaltung der Demokratie verstanden werden. Denn ein demokratisches politisches System zeichnet sich durch seine Beteiligungsprozesse aus, die in den Grundwerten und Normen der Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität und des Pluralismus begründet sind. Durch die Partizipation und Emanzipation des Volkes werden Meinungsvielfalt und Interessensgegensätze in institutionalisierte Strukturen gegossen (Kenner und Lange 2022a). Demokratie ist darüber hinaus kein gesicherter Zustand, sondern muss stets neu ausgehandelt werden. Dieser prozesshaften Dimension entspringt der Bedarf kontinuierlicher Lern- und Gestaltungsprozesse, die gesellschaftliche ebenso wie politische Zusammenarbeit anregen und unterstützen sowie zum Hinterfragen der demokratischen Ordnung, anhand demokratischer Maßstäbe, aufrufen. Bürger*innen demokratischer Systeme werden so zu einer aktiven und bewussten Politikgestaltung befähigt (Lange und Straub 2020; Kenner und Lange 2022a). Des Weiteren ist eine deutlichere Abgrenzung zwischen Formen der politischen Erziehung, einschließlich der Demokratieerziehung, und Demokratiebildung vorzunehmen. Dabei kann festgehalten werden, dass erstgenannte nach einem funktionalen Ziel strebt, nach Legitimationsanreicherung gegenüber der politischen Ordnung und Verankerung deren Systemideale im Denken und Handeln der Bürger*innen. Die Prinzipien einer Ordnung werden erzieherisch an die Bevölkerung herangetragen. Politische Erziehung ist somit Komponente jedes politischen Systems und unabhängig von dessen Ausformung oder Ideologie (Kenner und Lange 2022a; 2022b). Demokratiebildung hingegen ist eine sub-

jektorientierte Form der Befähigung der Bürger*innen einer Demokratie. Ziel ist nicht der Nutzen für das politische System, sondern die Förderung der Bevölkerungsmündigkeit innerhalb des demokratischen Systems sowie der Kompetenzen des Kritischerens, Gestaltens und Reflektierens seiner Ausprägungen. Entsprechend sind nicht das politische System, sondern seine Subjekte Ausgangspunkt des ganzheitlichen Prozesses der Demokratiebildung und die demokratische Ordnung selbst demokratiepolitischer Gegenstand und damit das Produkt von Aushandlungsprozessen (Kenner und Lange 2022a; 2022b). Für die Umsetzung einer umfassenden Demokratiebildung muss folglich mehrdimensional gedacht und sich an den Handlungsfeldern der Demokratie, des Demokratischen und der Demokratisierung orientiert werden. Diese Dimensionen entsprechen jeweils dem formalen, normativen und prozesshaften Bereich in welchem Demokratiebildung verankert ist und decken die Funktionsweise demokratischer Prozesse (die Demokratie), die fundamentalen demokratischen Prinzipien (das Demokratische) und demokratische Entwicklungen und Erscheinungsformen (die Demokratisierung) ab (Lange und Straub 2020). Demokratiebildung muss unweigerlich als Querschnittsaufgabe anerkannt und angetreten werden, deren bildungs- und demokratietheoretisches Konzept ist jedoch noch weiter auszuarbeiten und zu entwickeln (Kenner und Lange 2022b). Der Referenzrahmen für Demokratiebildung ist dabei nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger*innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu hinterfragen, zu verändern und zu kritisieren (ebd., 64f).

2 Demokratiebildung in der Hochschule

Künftige Lehrpersonen sollen an den jeweiligen Hochschulen auf ihre Tätigkeit und Rolle vorbereitet werden. Während das Curriculum der Studierenden oftmals die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder von Lehrkräften abdeckt, ist die Vorbereitung auf die Rolle von Lehrpersonen als Demokratiebildner*innen nicht hinreichend abgesteckt. Das Recht auf Bildung ist in der *EU Charter of Fundamental Rights (CHARTA DER GRUNDRECHTE DER EUROPÄISCHEN UNION, 2000/2012)* in Artikel 14 festgelegt. Im österreichischen Bundesverfassungsgesetz (*Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) 1945*) ist unter Artikel 14, Absatz (5a) dazu gesetzlich verankert:

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.“

Dies zeigt, dass Lehrer*innen als Bundesbeamt*innen in Österreich in einem besonderen Verhältnis zum Staat und zu den Schüler*innen bzw. Bürger*innen stehen. Der Kern ihrer Profession kann somit als Demokratiebildung bezeichnet werden, welche sich anhand des Begriffs der „deliberativen Profession“ veranschaulichen lässt, denn „mit dem Begriff der Deliberation wird ein Begriff der Demokratietheorie genutzt, um die zentrale Aufgabe der Demokratiebildung in Schule und auch der Mitwirkung an Schule und Schulsystem zu verdeutlichen“ (Berkemeyer 2022, 597).

Die Hochschulbildung von angehenden Lehrpersonen kann Anwärt*innen auf die Rolle als Demokratiebildner*innen vorbereiten bzw. wie Berkemeyer es nennt, sie in dieses Rollenverständnis „hineinsozialisieren“ (ebd.):

„Die Herstellung des Zusammenhangs zwischen fachlichem Lernen und den Fähigkeiten von Lehrkräften, sich an der demokratischen Entwicklung des Schulsystems durch kritische Mitwirkung zu beteiligen, werden dann zu zentralen Merkmalen eines auf Demokratie ausgerichteten Leitbilds der Lehrkräftebildung. Damit beteiligen sich Lehrkräfte an Prozessen der Deliberation in und außerhalb der Schule im Sinne konstruktiver Kritik und ermöglichen zugleich Schüler*innen sukzessive, Deliberationen im Fach und fachübergreifend durchzuführen. Eine solche Perspektive, die die Profession aus dem Klassenzimmer in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext hebt, ohne die Arbeit im Klassenzimmer dabei arbiträr zu setzen, kann dann auch den Anforderungen des staatlichen Auftrags an Schule gerecht werden (ebd.).“

Der Ausgangspunkt für Bildungsimpulse zur Entwicklung eines Selbstverständnisses von Lehrpersonen als Demokratiebildner*innen sind dabei die

Vorstellungen über Politik und Demokratie der Lernenden, in diesem Fall der Lehramtsstudierenden, selbst. Die Vorstellungen der Studierenden bilden dabei nicht nur den Ausgangspunkt, sondern auch die Basis für Bildungsansätze, denn gerade im Feld der Demokratiedidaktik ist es zielführend eine bottom up-Praxis zu verfolgen, welche die expliziten Denkfiguren, Vorstellungsstrukturen und damit einhergehende Alltagsphilosophie der Politischen Bildung, berücksichtigt (Klee 2010). Dies kann nur gelingen, wenn Lehrpersonen von Anfang an in die Entwicklung von didaktischen und theoretischen Ansätzen miteinbezogen werden und so ein „demokratiedidaktischer Habitus“ (ebd., 302) entwickelt werden kann, der eine partizipative und integrative Entwicklung von Lehr- und Lerninhalten vorsieht.

3 Demokratiebildung in der Schule

Der Institution Schule kommt angesichts gesellschaftspolitischer Herausforderungen eine wichtige Bedeutung für Demokratie zu. Durch das Recht auf Bildung und den gesetzlich verankerten Raum für Demokratie nimmt die staatliche Schule alle jungen Bürger*innen in die Pflicht und sichert ein Mindestmaß an gleichen Ausgangschancen für ihren Bildungsweg zu. Schule ist der Ort, „der nahezu alle Jugendlichen erreicht und somit sehr früh Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform vermitteln kann (Beutel und Rademacher 2018, 103)“. Hervorgehoben wird dieser Anspruch mit der Forderung nach einer gesetzlich garantierten „Schule der Demokratie“ für alle (ebd.). Schule muss sich des Weiteren ihrer Kombination an Eigenschaften und Funktionen für eine intakte Demokratie im Klaren sein: Denn Schule ist in dieser Hinsicht einzigartig, da sie zugleich „Sozialisationsagentur, Stätte der formalen Bildung, Kulturraum, Betreuungseinrichtung, Ort des Zusammenlebens, Pflichtveranstaltung für alle Kinder, Vergabestelle für Berechtigungen“ ist (Edler 2018, 92). Gerade der Primarstufe kommt hierbei als ein wichtiger Ort des Lernens und Lebens von Demokratie große Bedeutung zu, da sie die einzige Schulform ist, die der Großteil der Kinder gemeinsam durchläuft, bevor sie sich für unterschiedliche Bildungswege entscheiden müssen. Neben einer demokratischen Atmosphäre und einer entsprechenden Lernkultur wird daher für die Primarstufe gefordert, Politik und das damit verbundene Demokratieverständnis nicht nur auf Inhalte, Strukturen und Prozesse des Staates zu reduzieren bzw. Staatsbürger*innenschaft nicht nur auf die juristische

Dimension zu verengen. Dies bedeutet, dass Bürgerschaft und das Verhältnis zwischen dem Staat und den Bürger*innen auf die gesellschaftspolitische Dimension hin zu verstehen ist und dementsprechende didaktische Ansätze im Alltag von Kindern zu suchen sind. Denn junge Bürger*innen leben und agieren in einer politischen Welt. „Sie eignen sich diese Welt an, indem sie sie wahrnehmen, beurteilen, mitgestalten und sich so selbst als politisch denkende und handelnde Subjekte erfahren. Die Politische Bildung in der Grundschule sollte an diese Erfahrungen in den Lebenswelten der Kinder anknüpfen und sie mit neuen Perspektiven anreichern“ (Baumgardt und Lange 2022, 12f). In der Praxis geht es mit diesem Verständnis darum, gerade junge Bürger*innen nicht nur in bestehende demokratische Ordnung hineinzusozialisieren, „sondern sie explizit darin zu bestärken diese Ordnung kritisch zu reflektieren und über Veränderungsmöglichkeiten im Sinne einer fortlaufenden Demokratisierung nachzudenken (ebd.)“.

3.1 Schule als Ort für gelebte Demokratie

Wie kann sich nun die Volksschule zu einem „Ort gelebter Demokratie“ entwickeln? Denn die Schule ist nicht per se ein Ort der Demokratie noch wurde sie als solcher gegründet. „Sie ist eine hierarchische Institution und muss deshalb zu einer demokratisch gehaltvollen Atmosphäre, Lern- und Lebenswelt zuallererst entwickelt werden (Beutel, Beutel, und Gloe 2022, 78)“.

Empirisch hat sich immer wieder gezeigt, dass sich Kinder für Politik interessieren und bereits über sehr detaillierte Vorstellungen für gesellschaftspolitische Themen aus ihrem Alltag verfügen. Anknüpfungspunkte können hierbei Themen wie, Klima, Familie, Gerechtigkeit, Macht, Geschlechterrollen und Mitbestimmung sein. „Im Hinblick auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz sind nicht nur die klassischen Inhaltsbereiche (wie zum Beispiel die Wahl der Klassensprecher*innen) relevant. Auch besonders in den Fokus gerückt werden können Probleme mit lebensweltlichen Bezügen, deren Lösungen offen sind für Mitbestimmung der Schüler*innen (wie zum Beispiel die Einigung auf gemeinsame Klassenregeln) (Baumgardt 2022, 31f)“. Gerade der „Klassenrat konzipiert sich als feste, im Idealfall wöchentliche Einrichtung, der nicht nur dem pädagogischen Ziel der Etablierung einer demokratischen Lernkultur dient, sondern unmittelbar und praktisch die gemeinsamen Angelegenheiten der Klasse in ihrem „Klassenleben“ zu regeln sucht (Beutel, Beutel,

und Gloe 2022, 89)“. Darüber hinaus gibt es weitere Instrumente und Angebote an Schulen, die sich unterschiedlich etabliert haben. Darunter fallen auch sogenannte diskursive Verfahren demokratischer Kompetenzförderung, wie beispielsweise Deliberation und „demokratisches Sprechen“ (ebd.).

3.2 Demokratische Kommunikation als Praxis der frühen Demokratiebildung

Demokratische Kommunikation kann bereits in der Primarstufe als Praxis der frühen Demokratiebildung gefördert werden, denn „im kommunikativen Austausch üben die Kinder, eigene Interessen zu artikulieren und für andere Meinungen Respekt zu entwickeln. Sie lernen, Empathie zu zeigen, eine ungewohnte Perspektive einzunehmen, Konflikte zu erkennen und zu benennen, Lösungen zu erarbeiten, Kompromisse zu finden und sich an gemeinsam getroffene Vereinbarungen zu halten beziehungsweise die auch wieder auf den Prüfstand zu stellen (Baumgardt 2022, 32)“. Gerade für die Primarstufe ist eine Auseinandersetzung mit demokratischer Meinungsäußerung unter der Berücksichtigung alltagsweltbezogener Themenstellungen von Bedeutung, um die Ausprägungen eines Demokratiebewusstseins von jungen Bürger*innen zu fördern (Lange und Himmelmann 2007). Am Beispiel der Mehrsprachigkeit zeigt sich jedoch, dass das Prinzip der gleichen Teilhabechancen an seine Grenzen stößt. Im Sinne der inklusiven Demokratiebildung müssen daher Informations-, Sprach- und Kompetenzunterschiede der Kinder ausgeglichen werden und die Pluralität von Diskursen hinsichtlich ihres Inhalts und der einzunehmenden Perspektiven ermöglicht werden (Straub 2022). Als Rahmen für die sozialwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht hebt die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts das Leben in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft hervor (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2002). Das Bildungspotenzial des Sachunterrichts liegt hierbei darin, mit Unterschieden konstruktiv und verantwortlich umzugehen. Dabei werden zudem methodische Kompetenzen miteinbezogen, die die Schüler*innen befähigen sollen, mit neuen Fragestellungen umzugehen, die sie ermutigen, sich an der Gestaltung ihrer Umwelt zu beteiligen. Diese Kompetenzen sollen unter anderem durch das Sammeln und Auswerten von Informationen, das Entwerfen von Problemlösungen und deren Aushandlung angestrebt werden (Straub 2022).

4 Fazit

Demokratiebildung sichert nicht nur eine demokratische Herrschaftsform, in der die Entscheidungsmacht von den Bürger*innen ausgeht, sondern sie entwickelt diese auch stets entlang der neuen Herausforderungen einer jeden Gesellschaft weiter. Der Hochschule als Bildungsstätte künftiger Lehrer*innen und der Schule als Bildungsstätte und Sozialisationsort von jungen Bürger*innen kommt eine besondere Aufgabe, dies zu ermöglichen, zu. Denn in beiden Fällen wird hier die Grundlage für politische Mündigkeit und somit auch für politische Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit gelegt.

Literatur

- Baumgardt, Iris. 2022. „Demokratische Grundschule“. In *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*, herausgegeben von Iris Baumgardt und Dirk Lange, 29–38. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10777. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baumgardt, Iris, und Dirk Lange, Hrsg. 2022. *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10777. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Berkemeyer, Nils. 2022. „Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule“. In *Handbuch Demokratiepädagogik*, herausgegeben von Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt, und Anne Seifert, 591–99. Frankfurt/M: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1852>.
- Beutel, Wolfgang, Silvia-Iris Beutel, und Markus Gloe. 2022. „Demokratische Schulentwicklung“. In *Handbuch Demokratiepädagogik*, herausgegeben von Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt, und Anne Seifert, 78–100. Frankfurt/M: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1852>.
- Beutel, Wolfgang, und Helmolt Rademacher. 2018. „Demokratische Schulentwicklung“. In *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*, herausgegeben von Steve Kenner und Dirk Lange, 101–14. Politik und Bildung, Band 84. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.
- Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG)*. 1945. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>.
- CHARTA DER GRUNDRECHTE DER EUROPÄISCHEN UNION*. 2000. http://data.europa.eu/eli/treaty/char_2012/oj.
- Edler, Kurt. 2018. „Zivilgesellschaftlicher und demokratischer Auftrag von Schule“. In *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*,

- herausgegeben von Steve Kenner und Dirk Lange, 89–100. Politik und Bildung, Band 84. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, (GDSU). 2002. „Perspektivrahmen Sachunterricht“. 2002. http://www.gdsu.de/wb/media/upload/pr_gdsu_2002.pdf.
- Kenner, Steve, und Dirk Lange. 2022a. „Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe“. In *Handbuch Demokratiepädagogik*, herausgegeben von Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt, und Anne Seifert, 62–71. Frankfurt/M: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1852>.
- Kenner, Steve, und Dirk Lange. 2022b. „Young Citizens – Das Politische an der politischen Bildung“. In *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*, herausgegeben von Iris Baumgardt und Dirk Lange, 18–28. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10777. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Klee, Andreas. 2010. „Vorstellungen von Politiklehrerinnen und -lehrern und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer Didaktik der Demokratie“. In *Demokratie-didaktik*, herausgegeben von Dirk Lange und Gerhard Himmelmann, 295–306. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_21.
- Lange, Dirk, und Gerhard Himmelmann, Hrsg. 2007. *Demokratiebewusstsein: interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, Dirk, und Sarah Straub. 2020. „Demokratiebildung im österreichischen Parlament – heute und in Zukunft“. Parlamentsdirektion Österreichisches Parlament.
- Straub, Sarah. 2022. „Demokratische Kommunikation und Deliberation“. In *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*, herausgegeben von Iris Baumgardt und Dirk Lange, 236–42. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10777. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Demokratiebildung und Diversität – Schlüsselthema der Lehrer*innenbildung

Bernhard Schimek, Claudia Kaluza

Abstract Deutsch

Das österreichische Bildungssystem unterliegt einem grundlegenden demografischen Wandel. Demokratische Gesellschaften sehen sich beständig Gefährdungen ausgesetzt. Dadurch werden Demokratiebildung und Diversität auch in der Lehrer*innenbildung zu einem Schlüsselthema. In diesem Kontext werden Zielperspektiven für deren Weiterentwicklung formuliert. Reflexive Kompetenzen kommen dabei auf allen Ebenen besondere Bedeutung zu. Diese setzen insbesondere die Notwendigkeit der Ausbildung von fundierten Wissensbeständen sowie einer berufsfeldbezogenen Ethik und damit die Kompetenz, in unvorhersehbaren, komplexen pädagogischen Kontexten politisch und wissenschaftlich informiert urteilen und handeln zu können, voraus.

Schlüsselwörter

Berufsfeldbezogene Ethik, Demokratiebildung, Diversität, Lehrer*innenbildung

Abstract English

The Austrian education system is subject to fundamental demographic change. Democratic societies face constant threats. This makes democracy education and diversity a key issue, also in teacher education. In this context, target perspectives for its further development are formulated. Reflective skills are of particular importance at all levels. In particular, these presuppose the need to develop well-founded knowledge and professional ethics and thus the ability to make politically and scientifically informed judgments and professional activities in unpredictable, complex pedagogical contexts.

Keywords

Professional Ethics, Democracy Education, Diversity, Initial Teacher Education

Zur Autorin / Zum Autor

Claudia Kaluza, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Pädagogische Hochschule Wien
Arbeitsschwerpunkte: Diversitätspädagogik, Bildungsgerechtigkeit

Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Bernhard Schimek, HS-Prof. Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Wien
Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Bildungsgerechtigkeit

Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

Wie in vielen Ländern der Europäischen Union unterliegt auch das demografische Profil des österreichischen Bildungssystems einem grundlegenden Wandel (Florian & Camedda 2020, S. 4f.). Gleichzeitig weisen die Empfehlungen des Rates der Europäischen Union auf die Gefährdungen der Demokratie und der allgemeinen Grundsätze der Europäischen Union (Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und Wahrung der Menschenrechte – einschließlich der Rechte von Minderheiten) durch „Populismus, Fremdenfeindlichkeit, auf Spannung zielende[r]n Nationalismus, Diskriminierung, ... Radikalisierung“ hin. Bildung ist somit umso mehr als Schlüssel zur Förderung gemeinsamer Werte auf allen Ebenen anzusehen (Europäischer Rat 2018, o.S.). Florian und Camedda (2020, S. 4f) weisen im Rekurs auf die *Global Education Meeting 2018 – Brussels Declaration* – welche auf verstärkte Maßnahmen zur Erreichung des SDG 4 *Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung* abzielen – auf die besondere Bedeutung der Lehrer*innenbildung hin. Rowan und Bourke et al. (2021, S. 146) streichen dies ebenfalls heraus, wobei sie drei diversitätsbezogene Formen der Lehrer*innenbildung unterscheiden:

- „Teaching *about* diversity“ umfasst das Ausbilden eines Wissensbestandes über die verschiedenen Dimensionen von Diversität (Daten und Fakten) sowie verschiedene Formen von Diversität, die den Zugang zur Bildung, Erfahrungen, Bildungswege und Ergebnisse von Bildungsprozessen beeinflussen.
- „Teaching *to* diversity“ fokussiert auf notwendige Kompetenzen, spezifisches pädagogische Grundlagenwissen und das Kennen von relevanten Praktiken als Ziel der Lehrer*innenbildung, um differenziert den angenommenen, jeweils diversitätsbezogenen Bedürfnissen von Schüler*innen entgegen zu können.

- „Teaching *for* diversity“ geht über die ersten beiden Aspekte hinaus und beschreibt diversitätsbezogene Lehrer*innenbildung als politisches Projekt:

„Teaching for diversity relates to the affordances of teacher education as a political project in the identification, contestation, and/or denaturalization of narrow, reductive, essentialist beliefs about concepts such as mainstream/marginal and majority/minority, and underpins the advocacy for positions that take diversity as something to be normalized, celebrated, and valued.“ (Rowan & Bourke et al. 2020, S. 146)

Rowan & Bourke et al. (2020) problematisieren anhand eines umfassenden Literaturreviews, dass das transformatorische Potenzial von „Teaching *for* diversity“ (Rowan & Bourke et al. 2020, S. 146ff.) nur dann realisiert werden kann, wenn die Lehrer*innenbildung entsprechende Voraussetzungen dafür schafft. Eine Fokussierung der Lehrer*innenbildung hinsichtlich einer berufsfeldbezogenen Auseinandersetzung mit Diversität im Sinne von „Teaching *for* diversity“ (Rowan & Bourke et al. 2020, S. 146) bedeutet folglich, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Positionierungen in der Gesellschaft wie Benachteiligungen und Privilegien entlang bestimmter Merkmale von Vielfalt in den Blick zu nehmen sowie diversitätssensible und damit diskriminierungsbewusste Fragen der Gerechtigkeit und Anerkennung im Kontext von Bildungschancen und -risiken zu diskutieren. Aus menschenrechtlicher Perspektive geht es dabei auch um Antidiskriminierung, Chancengerechtigkeit und Partizipation (z.B. Budde 2017, Biewer et al. 2019, Emmerich & Hormel 2013, Kaluza & Schimek 2017), weshalb gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen thematisiert werden müssen.

Folgt man dem Gedanken, dass Demokratie gelernt werden muss, wird auch im Zusammenhang mit Diversität, die sich in Schule widerspiegelt, deutlich, dass diese als zentraler Ort institutionalisierter Bildung die Möglichkeit bieten muss, Schüler*innen Demokratie als Lebensform näher zu bringen (Sliwka & Nguyen 2020, S. 1247f.). Dies setzt u.a. reflexive Kompetenzen der Lehrperson voraus. Auch die Auseinandersetzung mit Bildung und deren Bedeutung ist notwendig, um begründete Entscheidungen treffen zu können. Klafki (2007) weist auf die Notwendigkeit in Bildungsprozessen „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007, S. 56f.) zu berücksichtigen hin und versteht darunter gesellschaftliche Herausforderungen wie Friedensfragen, Umweltfragen, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit u.a. entlang der Diversi-

tätsdimensionen Soziale Herkunft, Gender, physische und psychische Fähigkeiten. Damit werden wesentliche Ansatzpunkte, die auch für eine Reflexion der Lehrer*innenbildung Bedeutung entfalten, gegeben.

Umgang mit Diversität bedeutet auch Umgang mit Ethik, d.h. eine Reflexion über Werte. Ethik wird mit einem Reflektieren auf „moralische und (juristische) Normen und Rechte in Verbindung gebracht“ (Kesserling 2018, S. 53) und ist mit wesentlichen ethischen Anliegen wie Menschenrechten, Fragen der Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit verknüpft (Kesserling 2018, S. 53). Somit sind Lehrpersonen im pädagogischen Umgang mit bestehenden Benachteiligungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und beim kritischen Hinterfragen dieser gefordert, das eigene Denken und Handeln sowie eigene Vorurteile und Stereotypen kritisch zu überprüfen (Farrokhzad 2013, S. 67f.). Auf subjektiver Ebene geht es aus berufsethischer Sicht daher um das „je individuell gelegte Wertesystem“, auf der kulturellen Ebene hingegen „erfahren institutionelle Vorgaben und berufsbezogene Leitbilder bzw. Verhaltenskodizes eine Relevanz für die Tätigkeit von Lehrpersonen“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 19). Eine dahingehende Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Wertmaßstäben und berufsethischen Regelungen ist daher auch im Sinne eines Lehrer*innenethos bedeutsam (Drahmann & Cramer 2019, S. 18).

Für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung, gilt es im Sinne der dargestellten Ansprüche und Befunde folglich sicherzustellen, dass diese nicht nur im Sinne von „Teaching *about* diversity“ oder „Teaching *to* diversity“ (Rowan & Bourke et al. 2020, S. 146) erfolgt, sondern weit mehr umfassen muss.

Nicht pädagogische „tool kits“ (Rowan & Bourke et al. 2020, S. 142) sind erforderlich, sondern die Kompetenzen, um schulische Strukturen zu identifizieren, die „Othering“ (Miller Dyce & Owusu-Ansah 2016, S. 350f.) bedingen,

- um in unvorhersehbaren, komplexen pädagogischen Kontexten politisch und wissenschaftlich informiert zu handeln,
- um so bestehenden Ungerechtigkeiten auf reflexiver Basis kritischer, sozialer und kultureller Theoriebildung pädagogisch entgegenzuwirken (Rowan & Bourke et al., 2020) sowie
- um eine professionsethisch fundierte Urteilsbildung zu gewährleisten (Kesserling 2018, S. 53f.; Warnick & Silverman 2011, S. 273f.).

Dass Notwendigkeit von Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung besteht, wird allein dadurch unterstrichen, dass das Niveau moralischer Begründungen von angehenden Lehrpersonen relativ gering ausfällt (Drahmann & Cramer 2019, S. 20), moralische Begründungen jedoch im Kontext von Diversität durchaus von Relevanz sind. Voraussetzung dafür ist nach Rowan & Bourke et al. (2020, S. 149) eine (auszubildende) epistemische Reflexivität der Lehrer*innen-Bildner*innen. Diese ist erreicht, wenn sichergestellt ist, dass angehende Lehrpersonen mit Hilfe kritischer Literaturbestände dazu in die Lage gebracht werden, ihre Annahmen über Diversität wissenschaftlich zu rechtfertigen, wenn seitens der Lehrer*innen-Bildner*innen ein intensiver Diskurs darüber geführt wird, wie kritische Literaturbestände für Studierende in verschiedenen (persönlichen) Kontexten verwendet werden sollen bzw. können und letztlich übergeordnet, wenn die Konzeption und Evaluation von Curricula und Lehrveranstaltungsformaten an diesen Zielen ausgerichtet sind.

Einen Nachweis über das transformatorische Potenzial von Lehrer*innen-Bildung geben Miller Dyce und Owusu-Ansah (2016):

„Most importantly, intentionally should include diversity courses with a design emphasis on foundational theories in diversity education, critical self-reflection, and the examination of various diversities.“ (Miller Dyce & Owusu-Ansah 2016, S. 349f.)

Anspruch ist demnach eine Lehrer*innenbildung, die durch Personen verantwortet wird, die kompetent darin sind, unterschiedliche Literaturbestände zu identifizieren und selbstbewusst mit diesen im Sinne transformatorischer Bildung umzugehen (Rowan & Bourke et al. 2020, S. 150). Lehrveranstaltungen entfalten dann transformatorische Wirkung, wenn der kritischen (Selbst-)Reflexion und der Auseinandersetzung mit diversen Schüler*innen die Beschäftigung mit kritischer Grundsatzliteratur sowie die Ausbildung einer entsprechenden kritischen Reflexionsfähigkeit zugrunde gelegt wird (Miller Dyce & Owusu-Ansah 2016, S. 350). Letztlich besteht die Notwendigkeit der Verankerung einer spezifischen berufsfeldbezogenen, professionellen Ethik als Bestandteil der Lehrer*innenbildung, d.h. die Kompetenz ethischer Diskursfähigkeit und Urteilsbildung als zentrales Qualitätselement zu verstehen (Warwick & Silverman 2011, S. 273f.), da auch dies eine wesentliche Voraussetzung für Demokratiebildung im Kontext von Diversität ist.

Literatur

- Biewer, G. & Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff und Abgrenzung. In Th. Bohl, J., Budde & M. Rieger-Lading (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 13–26. Münster u.a.: Waxmann.
- Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer, Fritz Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrberuf*, S. 15–35. Münster: Waxmann.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Europäischer Rat (2018). Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht (2018/C 195/01). *Amtsblatt der Europäischen Union*. Abrufbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=LT) (2022-08-24)
- Farrokhzad, Sch. (2013). Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. In M. Spetsmann-Kunkel, N. Frieters-Reermann (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, 67–92. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Florian, L. & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43, 1. S. 4–8.
- Kaluza, C. & Schimek, B. (2017). *Diversity Management in Schulen*. Bochum u. Freiburg: Projektverlag.
- Kesslering, T. (2018). Grundlagen einer Berufsethik für Lehrer und Lehrerinnen. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 36, 2, S. 53–61.
- Klafki, W. (2007⁶). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Miller Dyce, C. & Owusu-Ansah (2016). Yes, We Are Still Talking About Diversity: Diversity Education as a Catalyst for Transformative, Culturally Relevant, and Reflective Preservice Teacher Practices. *Journal for Transformative Education*. 14, 4, S. 327–354.
- Rowan, L. & Bourke, T. & L'Estrange, L. & Brownlee, J. L. & Ryan, M. & Walker, S. & Churchward, P. (2021). How Does Initial Teacher Education Research Frame the Challenge of Preparing Future Teachers for Student Diversity in Schools? A Systematic Review of Literature. *Review of Educational Research*, 91, 1, S. 112–158.
- Sliwka, A. & Nguyen, L. (2020). Demokratiepädagogik in der Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, Th. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, S. 1247–1259, Wiesbaden: Springer VS.

Respect goes both ways

Jana Chocholata, Monika Mandelickova

Abstract

The importance of good relationships at various levels (pupils in the class and school, teacher(s), parents, school management, wider community) lies at the roots of our understanding of the school as a learning ecosystem where child agency and respectful communication are the key. Possible tools to achieve this are a) raising awareness in future teachers during their teacher training; b) implementation of democratic principles at school level in the form of a school parliament, school council, and parents' council, which as living bodies meet and communicate regularly. All this is underlined by the key value of the school's philosophy, i.e. social responsibility towards broader community and the system of education.

Keywords

education, teacher training, democratic principles, child agency, school parliament, cooperation and partnership

About the authors

Jana Chocholatá, Mgr., Ph.D., assistant professor, English Department, Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic

Contact: chocholata@ped.muni.cz

Monika Mandelíčková, Mgr., teacher, Labyrinth Laboratory School, Brno, Czech Republic

Contact: mandelickova@labyrinthschool.cz

1 Introduction

As teachers and teacher trainers we have always been concerned with bridging the gap between theory and practice. Even though teacher education programmes at our faculty (Faculty of Education, Masaryk University in Brno) offer a good balance of courses in general didactics and pedagogy, courses which focus on the subject-matter, and teaching practice courses which take place at our faculty schools under the supervision of experienced mentor teachers, for students it does not automatically mean that they are able to link the theory and practice and create a practical, clear picture of what teaching, learning and school is and even what it might be like in the future.¹

One of the options of bridging this gap took form of a course called Challenging Conventions where our students, future teachers, are led to realise that despite all the efforts, time and expertise invested in the changes currently taking place in schools, there are some persistent stereotypes that we might be in a way blind to. We could think of them as certain undesirable conventions lying in the blind spot which does not allow us, the participants of the teaching/learning process, to see them. Or even worse, we might be aware of them, but believe that, however imperfect or directly wrong they are, we have nothing more effective to replace them with. The students need to realise that there are other options, which very often require a different perspective on the part of the on-looker. This is exactly what the course we offer to our students aims at: looking at certain phenomena from a different perspective.

Opening new perspectives on certain phenomena in education would be unthinkable without a close connection to current practice and life in the schools which seek innovation and whose teachers are regarded as leading practitioners in the process of school and educational changes. When explaining how changes in education take place, Fullan (2020) speaks of research in education which is constantly trying to catch up with the innovations initiated and implemented by a country's leading schools and teachers rather than of a type of visionary research that could be ahead of what is actually happening in the schools. The school we look at for inspiration, new perspectives and

¹ Recently, at the Faculty of Education, Masaryk University, Brno, a new system of teaching practice courses was introduced and new tools which should support students during the process of becoming teachers were developed, e.g. The Standard of Quality of Professional Competencies of Student Teachers (Kratochvílová, J. & Svojanovský, P., 2018).

also for evidence is the Labyrinth – Brno Laboratory School which in its turn has the ambition to stay connected to and informed by recent research. Hence the mutually beneficial and potentially fruitful cooperation between our two institutions. The following text seeks to provide an account of different forms of cooperation and partnership in and outside the school, which for most of our teacher trainees is an eye-opener and a great source of inspiration. Consequently, many of them later decide to closely observe and research various aspects which the school as an ecosystem brings to life (Luksha, 2018).

2 Labyrinth: creating democratic culture of partnership and cooperation

When founding the Labyrinth school in 2016, we wished to create a school where the potential of each child could develop and where the child would become an integral part of a real community, of real life in the way envisioned by John Dewey (the founder of the concept of laboratory schools). Therefore, in a broader context, we perceive school not only as a place for learning, but also a place of meeting and sharing, a place of innovations, a centre of community and arts, a space where real life in its genuine forms takes place.

The name of the school refers to the fact that, just as each of us is different, we may find different ways in the complexity of the world through which we can learn about the world around us and achieve our goals. This is expressed in the school motto: “I will find my path through the world”.

The aim of the school is, with respect for different needs and individualities, to create opportunities and motivation for lifelong learning. Therefore, a necessary condition for the fulfilment of the school’s vision is the constant work on the democratic culture of the school, both in terms of values, attitudes, skills and knowledge. We are aware that to achieve such goals, the vision of the school must be a shared vision. That is why we strive to create partnerships and collaboration not only among those who are part of the school, i.e. students and teachers, but parents and other partners who also become an integral part of the school community – the learning ecosystem. They bring their experience, philosophy and concrete activities to the school, and through coherence and collaboration, they can all work together to support the fulfilment of the vision.

Figure 1: This table illustrates the lived values supported in Labyrinth.

Respect	I act with respect to others and to myself. I believe in my own value and in the internal value of all people around me. I act honestly and fairly with respect to not only the environment but also feelings, culture, and opinions of those who surround me.
Consideration	I think about others, I am aware of their needs and I sense their feelings. I am kind and empathetic to others.
Exceptionality	I strive to achieve my personal maximal success and at the same time I am aware of my contribution and responsibilities for the success of the team, community I live in. I always try my best; I permanently want to improve. I am not afraid to attempt unfamiliar things. New opportunities are my stimuli for personal growth.
Morality	I adhere to common ethical principles. I do the right things at the right time and I am not scared to stand up for things I believe are right.
Responsibility	I am responsible to myself. I am honest and sincere and finish tasks I have started. I am responsible for my behaviour towards people and the environment that surrounds me.
Resilience	I believe in myself. I know that when I make an effort to achieve something I can do it. I know my strengths that I develop, and weaknesses that I work hard on. I am not afraid to accept new challenges. I can adapt to unexpected changes and perceive them as new chances.
Harmony	I promote social cohesion. I appreciate cooperation, tolerant communication, and reciprocal trust. I see diversity as an opportunity for learning and growth.

Here we quote Luksha who says that “school as an ecosystem is an organization where people are connected by mutual ties in school and out of school (Luksha, 2018, p. 6).” Similarly, Senge (2008, p. 26) states that “where the school, as a living system, takes its vitality and energy from the commitment that people involved invest, personal mastery, shared vision, and team learning can flourish.”

These partnerships and collaboration were built even before the school was founded in 2016. Since 2011, the functionality of transferring research from the university setting to the primary school setting and action research in the school had been tested. At the Deblín Primary School, where the founders

of Labyrinth School originally worked, a collaboration with the Geographical Institute of the Faculty of Science of Masaryk University in Brno focused on the sustainability of the Deblín landscape in the Tišnov region. The project brought together the university, primary school, and public administration. The aim of the project was to strengthen environmental awareness and practical steps in improving the quality of the environment. The output of the project was a textbook on Deblín region on its way to sustainability and also the Atlas of Deblín region, for which some of the materials were prepared by the pupils of the primary school.

The establishment of the school itself was preceded by the creation of a number of networks and partnerships, which enabled the creation of a model school that did not exist in the Czech Republic until then. At the international level, the establishment of the school was supported by the International Association of Laboratory Schools (IALS). At home, a think tank was created to provide conceptual support for the school in its early days.

Collaboration and partnership at different levels play an important role in the functioning of the school. Partnership and collaboration between teachers and pupils is explicitly declared in the school's code of conduct, which emphasises openness, respect and mutual listening (see Figure 1). Relationships and partnerships are further promoted in the school through other formal and informal means, such as the following:

the school is part of the International Association of Laboratory Schools IALS network;

the school is part of the Labschools Europe network;

the school is in the network of the faculty schools (for teacher training);

the school is involved in a number of national and international projects;

the school maintains partnerships with other schools in the Czech Republic and abroad (see Section 2.5).

2.1 Children-school cooperation

Regular meetings between the school management and pupil representatives take place in order to obtain feedback and suggestions for the school development. These meetings are held with the idea of promoting understanding of

how representative democracy works. In the dialogue, children learn to verbalise their ideas and support them with sound arguments. They also learn to listen to and consider ideas of other parties present.

Informal communication and cooperation between pupils and between pupils and teachers in an online environment are promoted, too. One of the outcomes created this way is an educational YouTube channel made by the pupils of the school themselves.

Mentoring and buddy programmes for pupils have been introduced in which an older pupil or a peer supports another pupil or pupils, for example running a Minecraft club, or peer teaching during project days. There are also regular whole-school meetings called “A Year in the Labyrinth”, organised by children and teachers together. A new representative body is the Student Parliament where children’s active participation is encouraged (see Figure 2).

Figure 2: Example of pupil participation in the formation of the Student Parliament

The formation of the Student Parliament was a *process*. We came to the need for this representative body at the beginning of the 2021/2022 academic year, in the 6th year of the school’s existence, which was related to the increase in the number of children at primary as well as lower-secondary level.

In the first phase, it was important to recruit coordinators from the teaching staff. Support from the Centre for Democratic Learning, which is a patron of the pupil parliaments, was also helpful at this stage. We also had the opportunity to take inspiration from other schools where pupil parliaments are already in place (e.g. the European Laboratory Schools network or progressive schools in the region).

We left the creation of the parliament to the children themselves. Our eighth graders, as part of their social science subjects, took part in a project week dealing with human identity, human rights and obligations in a democratic society, as well as power and its various forms. In an intensive project week, they explored the possibilities of participation and prepared presentations for each class on how it is possible to get involved in the life of the school and influence what happens there exercising their agency. They explained what the Student Parliament (SP) is and how children can get involved. Afterwards, elections were held in each class for the SP " two SP representatives were elected from each class. In total, a council was formed with 32 members.

2.2 Cooperation at teacher level

The school management explicitly supports teacher collaboration at the planning, implementation and evaluation stages of the instruction. There are regular meetings of year group teachers, primary teachers and lower-secondary teachers, competency teams, and the wider and middle management.

Tandem teaching was piloted in 2021/2022. A number of thematic projects are carried out in each school year, which are dependent on close collaboration between all teachers. Besides, the school operates a system of collegial support which includes the function of the introducing teacher who provides support and assistance for newly qualified, inexperienced teachers; “Peer Inspiration Week” in which teachers observe their colleagues’ lessons to inspire each other, “A Day without class teachers” which is a special day that all class teachers dedicate to writing verbal assessment while the classes are taught exclusively by the non-class teachers. And there is an online communication platform, the Confluence, a virtual environment used for sharing and planning.

2.3 Collaboration between the school management and teachers

Teachers create a Personal Teaching Development Plan which is discussed with the school management at the beginning of every academic year. During the academic year, teachers are entitled to receive support to be able to implement their plan (e.g. training, seminars, supervision, etc.).

Teachers also get support from the school counselling centre which employs a school psychologist who can offer individual consultations regarding any issues, such as well-being and burn out syndrome prevention. To support teachers’ well-being in more concrete terms, there are for example team-building stays with the possibility of using wellness services.

2.4 Cooperation with external parents

There is a number of activities and representative bodies in which parents are involved. They are part of the School Council which is a body that votes on the most important school’s decisions. Parents also run the Parents’ Association, participate in tripartite meetings (child-parent-teacher) held for evaluation and future planning. There are special meetings called “themed cafés for parents”,

most importantly for parents of the future first graders. School party is another example of informal meeting of parents and friends of the school.

A great asset of this kind of cooperation is the use of parents' expertise and experience in teaching (introducing a profession, a particular skill, etc.), including parents' TedEx. Amongst other things, parents also contribute to the school newsletter.

2.5 Cooperation with other partners

Other partners are regularly involved in the school's activities and connect the school to the wider community and the real world. One of the examples is the Moravian Gallery based in the city of Brno, which is our partner for the project *School as Gallery, Gallery as School*. Another organisation, SE.S.TA (<https://www.se-s-ta.cz/home.php>), is the school's partner in the project called *Movement to schools* aimed at expanding and enriching the range of methods and forms of teaching in the field of health and physical education, reaching out to arts through dance.

Space Academy is yet another project based on a long-term cooperation with several partners being involved: the Observatory and Planetarium of the capital city of Prague, the Brno Observatory and Planetarium, the S.A.B. Aerospace company, which participates in unique space projects of the European Space Agency, and the CzechInvest agency, which organizes an event called Czech Space Week, focused on the space industry in the Czech Republic. These partners prepare a series of onsite or online learning sessions for the pupils, everything taking place at weekends as an optional extra-curricular activity.

3 Conclusion

In the article we tried to outline and provide examples of two types of cooperation and partnership, which we believe not only contribute to, but actually shape the democratic culture of our teaching institutions. The base line of cooperation is the Labyrinth Laboratory School and the network of partners who create the learning ecosystem described above. The other line connects the Faculty of Education, the institution responsible for educating future teachers in the Czech Republic, with this high-profile laboratory school through teaching practice courses and courses aimed at classroom or school research. It creates

an invaluable opportunity for our students to look into the everyday life of the school conceived as a living organism in which nothing is taken as finished and where teachers and pupils alongside with other partners strive to develop as a learning community.

References

- Atlas Deblínska. Geodis Brno, 2011.* Available at: https://www.zs-deblin.cz/wp-content/uploads/2016/02/atlas_deblinsko.pdf/ (2022-7-5)
- Challenging Conventions course.* Available at: <https://is.muni.cz/auth/predmet/ped/jaro2022/AJ5505?lang=en;setlang=en/> (2022-7-4)
- Deblínsko na cestě k trvalé udržitelnosti.* Available at: https://www.zs-deblin.cz/wp-content/uploads/2016/02/ucebnice_deblinsko.pdf/ (2022-7-4)
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change.* Available at: <https://www.gettingsmart.com/podcast/michael-fullan-on-leading-in-a-culture-of-change/> (2022-6-27)
- Kratochvílová, J. & Svojanovský, P. (2018). *Standard kvality profesních kompetencí studentů učitelství.* Available at: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/11/Standard-kvality-profesnich-kompetenci-online1.pdf/> (2022-7-15)
- Luksha, P. (2018). *Educational Ecosystems for Societal Transformation Global Education Futures.* Available at: <https://futuref.org/educationfutures/> (2022-7-15)
- Senge, P. (2012). *Schools That Learn.* New York: Crown Business.

Students as co-researchers: a participative action research on the construction of identity during adolescence

Pascale Haag, Ulysse Berra, Lieve Potters, Leo Ragazzi,
Clementine Shelsky

Abstract

The formation of Identity during adolescence is a central developmental task. This article explores new ways of conducting collaborative research with adolescents to get a better understanding of the factors that contribute to the formation of a coherent, stable, and integrated identity, considering adolescents' perspective. This research, conducted with five adolescents highlights the interest in involving them as co-researchers to foster their social and emotional skills, strengthen relationships with adults at school, and show the importance of taking into account gender diversity among the various dimensions of identity.

Keywords

social and emotional skills, identity, children co-researchers, gender

About the authors

Pascale Haag, associate professor EHESS, Paris, Lab School Paris, member of the BON-HEURS Lab of CY Cergy university, trained psychologist, research focus: well-being at school, participative research, Contact: ph@ehess.fr

Ulysse Berra, Lab School Paris, Contact: ulyссе@labschool.fr

Lieve Potters, Lab School Paris, Contact: lieve@labschool.fr

Léo Ragazzi, Lab School Paris, Contact: ragazzi.leo9@gmail.com

Clementine Shelsky, Lab School Paris, Contact: clementine.shelsky@gmail.com

1 Introduction

Enhancing pupils' agency and fostering the social, emotional and civic skills that they need to thrive and succeed at school – and beyond – is one of the school's roles and responsibilities. An increasing number of institutions and international organizations such as OECD, UNESCO, European commission, etc. point out the necessity of transforming educational systems all over the world to meet the challenges that the current state of the planet present to us, and to promote a “humanistic, inclusive and cosmopolitan ideal of cultures, education and societies” (Malet 2021). However, there is still a lack of research on the various means to reach these goals. Moreover, teachers and educators often find themselves ill-equipped to handle this complex task, which they were not necessarily prepared for by their training.

The authors of this paper share the belief that pupils' voices need to be heard to improve the quality of teaching and learning in schools and to implement the paradigm shift that is called for. As early as in 1989, the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) underlined the importance of taking into account children's views on important matters affecting their lives, including judicial and administrative proceedings (article 12). This convention has marked a significant development in thinking about children (Twum-Danso, 2009). As pointed out by Flutter, Biddulph and Peacock (forthcoming), “the creation and expression of this democratic fellowship in education requires fundamental change in the roles of teacher and learner”. This approach is in line with the “Student voice” movement that arose in the 1990s, aiming at promoting student engagement and success through a more active and meaningful involvement in shaping their learning environment.

One way to achieve this goal is to invite students to become “partners” in developing, enacting, and assessing educational approaches (Cook-Sather et al. 2010). Such a partnership can take different forms and can go as far as positioning students as “teacher educators” (Youens & Hall, 2006). One specific form of partnership is to include students to explore specific questions as co-researchers. Although the involvement of children in research is nothing new, the mode of involvement has evolved over recent decades, as pointed out by Bradbury-Jones and Taylor (2015), and a methodological shift took place with the development of participatory research: research is being conducted with and for children rather than on children (Camponovo et al. 2021). The

collaboration between researchers and other social actors (in this case, young people) at each step of the research process does not only contribute to the advancement of scientific knowledge in the investigated field, but is also relevant to society. The process also affects the young co-researchers themselves, fostering their social and emotional development, self-efficacy, autonomy, awareness and acceptance of alterity (DeJonckheere et al. 2016).

This approach was chosen in Lab School Paris during the 2021–2022 school year to address adolescents' concerns about the construction of identity during adolescence. Although this project did not take place in the entire school level, but only with the students who felt concerned by this question, it was fully in line with the school's vision to promote democratic and participatory practices and to elicit students' voices. This article, co-authored by confirmed researchers and adolescent co-researchers, aims at providing a reflexive account of our actions throughout this collaborative research process. In the first part, we present the context and preliminary discussions that led to the research project; the second part outlines the various stages of its implementation. The third part gives an account of perspectives that such an approach opens up from the point of view of students, both in terms of self-development and inspiring school practices.

2 A safe space to share personal concerns and questions

The suggestion to start a discussion group came from the scientific director of the Lab School Paris and first author of this paper, Pascale Haag, following the observation that some students were preoccupied by social issues, specifically gender identity and sexual orientation. This was a new situation: Lab School Paris started as an elementary school in 2017 and has been growing along with its students, opening a new middle school level every year since 2018¹. Paying attention to adolescents' questions and concerns, fostering their intellectual and emotional development was thus a new challenge to be addressed.

In order to create a safe space for discussions, where the students could express themselves without any fear of being judged or mocked, the founder of the school requested Leo, a graduate student in philosophy who was doing an internship ("service civique" in French) at the school to facilitate the group,

¹ For more information on the Lab School Paris, where this project took place, see <https://en.labschool.fr>.

so that they could exchange ideas with a young adult who was neither one of their teachers, nor a member of the administration team of the school. Four students (13 to 15 years old) volunteered to participate, one more student joined the group at a later stage. The meetings took place during the lunch break. Leo describes his experience of the process as follows:

“Being a philosopher, I was asked to lead discussions in order to make the students reflect on the issues that were of concern to them. The objective was not to give them dogmatic answers but to guide them in their reflections so that they could find answers to their questions by themselves. I therefore organized philosophical discussions during the first sessions, asking the teenagers to reflect on the concepts of “gender”, “sexuality”, “femininity”, “masculinity”, etc. I also introduced them to the thought of french philosopher and author, Simone de Beauvoir, who wrote in *Le Deuxième Sexe*: “*On ne naît pas femme on le devient*”, i.e. “One is not born a woman, but becomes one”. I found it interesting to present the author’s thoughts to the students so that they could have a first philosophical approach to these questions and realize that these issues have been written about on many occasions.

Following these first sessions, we realized that by questioning gender identity, other questions concerning the concept of identity in general and how it developed in adolescence emerged and we decided to study it in more depth. It was at this point that the Gender & Society discussion group became a research group on defining the construction of identity in adolescence. The philosophical discussion as a starting point of the research was interesting in several aspects: first, philosophy is a discipline of trial and error, of constant research, of questioning, so the parallel with the construction of identity can be made. Indeed, teenagers are also in this constant search of themselves, they can sometimes make mistakes, they can redefine themselves constantly, discover and be surprised by who they are. Thus, the method of philosophical thinking is close to the way we can discover ourselves. It was also a democratic practice as we were careful to maintain an environment where everyone expressed themselves freely while respecting each other, accepting differences and diverging opinions. It also helped the students to develop their critical thinking and ethical skills. In short, the use of philosophical discussion was a natural choice at the beginning of this research and served to highlight the students’ questions while providing them with a curiosity conducive to research.”²

² For a more in depth view of the “Gender and Society” discussion group, see <https://en.lab.school.fr/post/philosophical-discussion-as-a-starting-point-for-research>

Weekly meetings went on until December 2021. In the beginning of 2022, Leo noted that the discussions were becoming less intense and wondered whether the meetings were still necessary. The students indeed seemed more comfortable talking about gender identity and sexual orientation at school and we asked them whether they would like to continue or not. The possibility of exploring this question further, and in a different way was suggested by Pascale. The undertaking of a research project involving the students as co-researcher would lead to a better understanding of what adolescents outside the research group, and outside the Lab School Paris, thought about these topics.

3 The study process

The same group began working on the research project in January 2022. First, the students were explained the research process and the different stages of research by Leo and Pascale also came to the first meetings. We found our research question to be about the different dimensions that came into play in the construction of identity during adolescence. We first thought about conducting a qualitative research through interviews of other adolescents outside the school, but then realized that, considering the time left of the school year, we wouldn't have time to fully analyze all interviews, if we were to conduct it on a medium to large scale. We therefore opted for a survey-based quantitative approach, which obviously scaled better than interviews.

For a few meetings after that, we brainstormed ideas of possible questions to include in the survey. We considered five dimensions of identity: "leisure activities", "political, social or environmental engagement", "religion", "cultural origin", and "gender and sexuality". We explored them and wrote some questions for each dimension. We then tested it on 26 of our classmates, to get feedback about the length of the survey, whether they felt uncomfortable answering any of the questions, etc. We modified the survey accordingly.

We published the questionnaire online in April. By mid-June, we had received about 300 answers, which allowed for preliminary analysis of the results to be performed. We first shared those results with our classmates during a student council, which gave us additional insight on what results seemed to be the most interesting to them.

On the 20th of June, we presented our first findings in a conference at the School for Advanced Studies in the Social Sciences (EHESS, Paris). The

survey ran until the beginning of July when we got around 1,200 respondents. Presenting the results of this survey would go beyond the scope of this article, but this information can be found in Haag, Fantoni, and Dubal (forthcoming). In the following section, the students share their impressions and benefits of being associated as co-researcher in an actual research project.

4 Adolescents' perspectives: Why is such a project important for teenagers?

Students' voice being heard

“Throughout the meetings and research process, we found that being able to discuss these subjects involving identity with other teenagers was advantageous in multiple ways. Firstly, we were able to provide our perspective in the research process as co-researchers, rather than just being the subjects of the study. As adolescents, we find that many discussions about us do not include us, often-times because we are not taken seriously among many adults, in both online and in-person spaces. By being part of the brainstorming and research process, we were able to use our perspective as adolescents in this day and age to aid us, and were able to incorporate different questions we had about identity and adolescence into the study.”

From the point of view of the research and the school pedagogical teams, although this pilot research project was not conducted during the school hours, it did affect the whole school culture in a positive way: at various stages of the research process, the progress was shared with the other students and teachers, e.g. all the students tested the questionnaire and gave feedback to the research team, preliminary results have been shared during school councils. As a result, students not only learned about the way a research project is conducted, but also became more aware of the various dimensions of their identity, in particular of gender identity and sexual orientation, and more open to diversity. This contributed to render our school more democratic and inclusive.

Addressing real-world questions

“Furthermore, seeing how different aspects of a scientific study works, such as the brainstorming, formulating, conducting, and analyzing processes, was quite interesting and educational.”

Giving the students an opportunity to address a question that really concerns them, to make choices and take part of the responsibility for the project, including the dissemination of the results, is also beneficial both in terms of academic results and personal development: research shows that this can improve learning-related attitudes, self-efficacy and autonomy. As pointed out by Jacquez et al. (2020), “the integration of research and action that directly applies to their communities, the practice of critical problem solving, communication skills, teamwork and collaboration which leads to increased social support networks via school, teachers, and community stakeholders and then ultimately to community transformation”

Overcoming taboos

“It should be simple to talk about sexual orientation as a child. And it could be simple to talk about it as a parent. When parents discuss sexual orientation with children, this would be good if they spoke with comfort about gender diversity, and do not only evoke binary categories. If society accepted the idea that we could fall in love with a gender identical or of another kind or of several kinds. Gender stereotypes, like the idea that blue is inherently masculine or pink feminine should be limited, in order to allow all children who do not recognize themselves in the binary to flourish”

In the framework of the “Gender and society” discussion group, the students had an opportunity to talk openly about their concerns, share their experience and realize that they were not alone. Opening up the discussions to a wider group during several sessions of the student councils also reinforced the sense of belonging and feeling accepted in the school. Moreover, realizing that these concerns are part of adolescent development, that questioning one’s gender identity or sexual orientation is not only acceptable but legitimate, has opened the door for some students to address the matter with their families.

Inclusion

“Why would your sexual orientation make you different ? We are all part of the same group. It is normal to be homosexual or bisexual or heterosexual. Nobody should be excluded of a group because of their sexual orientation. Let’s include everybody.”

All the students clearly expressed the need to feel accepted regardless of gender or sexual orientation. This should be obvious, as gender equality and freedom from discriminations of any kind are at the very heart of human rights, and fundamental principles of the United Nations values. Nevertheless, some students encountered difficult situations in their previous schools or other environments and there is still a lot of work to be done in schools to re-think pedagogical attitudes towards gender and to take diversity in its wider sense into account³.

Internalization of knowledge

“The meetings and discussions of this working group led to the internalization of facts known by certain members of the group but whose experience had not been appropriated. These discussions widened the field of reflection and questioning about adolescent identity.” One example is talking about non binarity with others: experiencing it increased knowledge about it, and also having them sharing their experience of what it feels rendered the knowledge about it more ‘concrete’ or ‘internalized’.”

The discussions and the creation of a questionnaire helped the students to learn about themselves through others’ experiences and in some cases to identify aspects of their identity that they felt in a diffuse way, without being able to put the right words to describe them. For some participants, the discussions also made them realize that they did not necessarily need to put a “label” on themselves, as it was not unusual not to know how to self-characterize one’s gender (Richard, 2019) or not to be certain of one’s sexual orientation. Forming one’s identity is a lifelong process.

³ Concrete examples of the Scandinavian approach to gender equality are presented by the researcher Gabrielle Richard in the following paper: <https://theconversation.com/the-problem-with-snow-white-and-what-scandinavia-can-teach-us-about-it-70358>

5 Conclusion

This action research conducted at the scale of a single class, with five adolescent co-researchers, has both strengths and limitations. In the framework of this paper, we have been focussing on the research process rather than on the results of the survey. One obvious limitation of this setting is the fact that some of the steps are not easily replicable without a researcher facilitating the process⁴. The setting could also be improved: due to the circumstances that gave birth to this project, it has been conducted outside school hours. For the student co-researchers, it has sometimes been frustrating to have so little time to work on the project. It would be relevant to integrate a research based project in the curriculum, involving all the students and teachers of various disciplines.

Despite these limitations, the feedback from the students indicated that this approach was promising and met the expectations of all the stakeholders involved in the process, whether adults or adolescents. The project was seen as an opportunity to develop new pedagogical approaches and to build more horizontal and collaborative relationships between adults and adolescents. Beyond a better understanding of who they are and who they are becoming, this project also opened new avenues to foster students' social and emotional skills at school.

The values and principles underlying this project are not new: since the end of the 19th century and throughout the 20th century, pedagogues such as John Dewey, Célestin Freinet or Paolo Freire have endeavored, each in their own context, to make the classroom and the school “micro-societies”, places where emancipation is achieved, and where democratic values are shared, taught and implemented. However, the challenge is still unresolved today: the OECD report on the Survey of Social and Emotional Skills (2021) points out that the ability of citizens to be adaptable, resourceful, respectful of others, and to take personal and collective responsibility is characteristic of a healthy functioning society, but notes that “the current landscape suggests that there is still a long way to go to achieve these goals. . .” (p. 47). The authors also emphasize that cooperation, empathy, and tolerance are essential for citizens and nations to achieve the goals of sustainable development, and to contribute effectively

⁴ Toolkits are available for teachers who would like to undertake such a project: [edugains.ca
› newsite › studentVoice › student_researchers_toolkit.html](https://edugains.ca/newsite/studentVoice/student_researchers_toolkit.html)

to the development of democratic institutions. Our project is intended as a modest contribution in this direction.

Acknowledgements: We wish to thank Zero Arrabal and Raphaël Disdet, Lab School Paris students who also participated in this project as co-researchers, as well as Titouan Fontoni, research assistant and graduate student in Gender studies at the EHESS, who contributed to the construction of the survey, to the analysis of the data and commented upon an earlier version of this article.

References

- Bradbury-Jones, Caroline, and Julie Taylor. 2015. "Engaging with Children as Co-Researchers: Challenges, Counter-Challenges and Solutions." *International Journal of Social Research Methodology* 18 (2): 161–73. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>.
- Camponovo, Sara, Nadja Monnet, Zoe Moody, and Frédéric Darbellay. 2021. "Research with Children from a Transdisciplinary Perspective: Coproduction of Knowledge by Walking." *Children's Geographies* 0 (0): 1–14. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.2017405>.
- Cook-Sather, Alison, Brandon Clarke, Daniel Condon, Kathleen Cushman, Helen Demetriou, and Lois Easton. 2015. *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315633671>.
- DeJonckheere, Melissa, Lisa Vaughn, and Demaree Bruck. 2017. *Youth-Led Participatory Action Research: A Collaborative Methodology for Health, Education, and Social Change*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473956032>.
- Flutter, J., James Biddulph, and Alison Peacock. forthcoming. "Raising Voices: Journeying Towards a New Democratic Education." In *Unleashing Children's Voices in New Democratic Primary Education*, edited by James Biddulph, Luke Rolls, and Julia Flutter. London: Routledge.
- Haag, Pascale, Titouan Fantoni, and Stéphanie Dubal. forthcoming. "Fostering Engagement, Reflexivity and 21st-Century Skills in Middle School: A Pilot Collaborative Action Research on Identity Formation with Adolescent Co-Researchers." *Journal of Intelligence* 10.
- Jacquez, Farrah, Lisa Vaughn, Alicia Boards, Jody Wells, and Kathie Maynard. 2020. "Creating a Culture of Youth as Co-Researchers: The Kickoff of a Year-Long STEM Pipeline Program." *Journal of STEM Outreach* 3 (1): 1–11. <https://doi.org/10.15695/jstem/v3i1.02>.

- Malet, Régis. 2021. "Inclusive Democracies in the Era of Global Threats. Contesting the Narratives of Division through the Enaction of the Ideals of Public European Education." https://www.researchgate.net/publication/349927598_Inclusive_democracies_in_the_era_of_global_threats_Contesting_the_narratives_of_division_through_the_enaction_of_the_ideals_of_Public_European_Education.
- OECD. 2021. "Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills." Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Richard, G. avec MAG Jeunes LGBT et avec le soutien de l'UNESCO. 2019. "Rapport Thématique Sur Les Jeunes LGBTI+ En France Tiré de La Consultation Globale Sur l'éducation Inclusive et l'accès Aux Soins de Santé Des Jeunes LGBTI+ à Travers Le Monde." Paris: MAG Jeunes LGBT.
- Twum-Danso, Afua. 2009. "Situating Participatory Methodologies in Context: The Impact of Culture on Adult–Child Interactions in Research and Other Projects." *Children's Geographies* 7 (4): 379–89. <https://doi.org/10.1080/14733280903234436>.
- Youens, Bernadette, and Christine Hall. 2006. "Incorporating Pupil Perspectives in Initial Teacher Education—Lessons from the Pupil Mentoring Project." *Teacher Development* 10 (2): 197–206. <https://doi.org/10.1080/13664530600773291>.

Die Verankerung der Demokratieerziehung in den Ausbildungscurricula am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien

Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend

Abstract Deutsch

Zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich in der Lehrer*innen(aus-)bildung mit den Zielen und Aufgaben der Demokratieerziehung als Querschnittsaufgabe in der Schule auseinander, um später Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in der Gesellschaft zu orientieren, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Fragestellungen kompetent zu beurteilen und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Der Beitrag zeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien wie die Demokratieerziehung in den Bachelor- und Mastercurricula Lehramt Primarstufe und Sekundarstufe curricular verankert werden kann.

Schlüsselwörter

Demokratieerziehung, Curricula, Bachelor- und Masterstudium Primarstufe und Sekundarstufe

Abstract English

Future educators already deal with the goals and tasks of democratic education as a cross-sectional task in schools during their teacher training in order to enable students to orientate themselves in society, to assess social, political and economic issues competently and to participate actively in social life. Using the example of the Vienna University of Teacher Education, the article shows how democratic education can be integrated into the bachelor's and master's curricula of primary and secondary education.

Keywords

Democratic education, curricula, bachelor's and master's programs primary and secondary education

Zu den Autorinnen

Sabine Hofmann-Reiter, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ. BEd, Pädagogische Hochschule Wien
Arbeitsschwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Demokratieerziehung, Inklusives Lernen, Schulpraktika

Kontakt: sabine.hofmann@phwien.ac.at

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd, Pädagogische Hochschule Wien
Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika

Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

1 Einleitung

„Die Stabilität und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft, die Verantwortung der gegenwärtigen und zukünftigen Generationen zum Schutz und zur Verteidigung der Werte und Prinzipien von Freiheit, Pluralismus, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit und die Rolle der Bildung zur Förderung der aktiven Teilnahme aller Personen am politischen, staatsbürgerlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben sind Aufgaben von Demokratieerziehung“ (Europarat 2003, o.S.). Die Vermittlung der Ziele und Inhalte der Demokratieerziehung ist wiederum Aufgabe von Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen.

Im Studienjahr 2015/16 startete in Österreich die Umsetzung der kompetenzorientierten Pädagog*innenbildung, die „die professionsorientierte und wissenschaftliche Qualifikation aller Pädagoginnen und Pädagogen für einen bestmöglichen schulischen Einsatz sicherstellt“ (BMBWF 2022, o.S.) und gemäß gesetzlichem Auftrag zukünftige Lehrerinnen und Lehrer pädagogisch bestmöglich professionalisiert, „damit sie den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre unterrichts- und erzieherischen Pflichten und Aufgaben bestens erfüllen können“ (§9 Abs. 2 HG 2005 i.d.g.F.). Gemäß der Pädagog*innenbildung durchlaufen Studierende auf ihrem Weg zum Lehramt für acht Semester ein Bachelorstudium und für weitere zwei bis vier Semes-

ter, unterschiedlich je nach angestrebtem Lehramt, ein Masterstudium. Dabei werden der Demokratieerziehung sowie demokratischen Prinzipien in den Curricula Rechnung getragen.

Die Pädagogische Hochschule Wien, zuständig für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, bietet mit dem Fokus auf die pädagogische Profession und ihre Berufsfelder im Rahmen von Lehre und Forschung nach internationalen Standards ein Bachelor- und Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes der Primarstufe an. Außerdem werden Bachelor- und Masterstudien zur Erlangung eines Lehramtes für die Sekundarstufe gemeinsam mit der Universität Wien und zwei weiteren Pädagogischen Hochschulen in der Region im Verbund Nord-Ost angeboten.

2 Bachelorstudium Lehramt Primarstufe

Das Studium für das Lehramt Primarstufe gliedert sich in ein Bachelor- und ein Masterstudium. Es wurden fünf standortspezifische Schwerpunkte entwickelt, in denen Qualifikationen erworben werden können. Dies sind Inhalte der Inklusion/Sonderpädagogik, der Sprachlichen Bildung, der Kreativität, Science and Health und der Medienbildung/Informatische Grundbildung. Allen Schwerpunkten gemeinsam ist die Verankerung der demokratiepolitischen Fähigkeit Erziehungs- und Bildungsprozesse aus einer gesellschaftskritischen Perspektive zu beurteilen, die Vielfalt der Lernenden unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen Gender, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Migration, Mehrsprachigkeit, psychische und/oder physische Fähigkeiten, Religion/Weltanschauung differenziert wahrzunehmen und sie als Ressource für ihr pädagogisches Handeln zu erkennen, sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst zu sein, damit in demokratiepolitischem Sinn reflektiert umgehen zu können und diesen durch inklusive und diversitätssensible Bildungsprozesse entgegen zu wirken (vgl. PH Wien Bachelorcurriculum 2019, S. 11ff.).

40 ECTS von 240 ECTS Bachelorstudium sind den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen gewidmet, die sich in zahlreichen Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Themenfeldern demokratiepolitischen Themen widmen.

So setzen sich Studierende bereits im ersten Semester mit der Vielfalt der Lernenden in Bezug auf sozioökonomischen Status, Geschlecht, Bildungshin-

tergrund, Interreligiosität, Migrationshintergrund, sprachlicher Bildung, besonderer Bedürfnisse und Ansprüche, kultureller Aspekte sowie der Erwartung und des Anspruchs an das Bildungswesen als Ressource für ihr pädagogisches Handeln auseinander und werden dazu angehalten, diesbezüglich Problembewusstsein für die Verantwortung ihres zukünftigen beruflichen Handelns zu entwickeln. Sie haben sich am Ende des ersten Semesters bereits mit Theorien und Modellen von Diversität, Intersektionalität und Interreligiosität auseinandergesetzt und verfügen über grundlegende Kenntnisse zu den einzelnen Dimensionen der Diversität. Dies befähigt sie, Denkgewohnheiten und Stereotypen hinsichtlich inklusiver und exklusiver Mechanismen zu reflektieren, zentrale Begrifflichkeiten hinsichtlich identitätsrelevanter Aspekte definieren zu können, pädagogisch relevante Effekte der Dimensionen von Diversität beschreiben zu können und Kenntnisse über die Bedeutung von Religionen für Bildungsprozesse zu erwerben. Sie verfügen über die Fähigkeit schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse aus einer gesellschaftskritischen Perspektive zu beurteilen, kennen die Grundzüge der nationalen und internationalen Bildungspolitik, deren Ökonomisierung und die Konsequenzen für Bildungsorganisationen und analysieren die Zusammenhänge von Bildungsarbeit und gesellschaftlichem Wandel (vgl. PH Wien Bachelorcurriculum 2019, S. 82ff.).

Den Inhalten der Primarstufenpädagogik sind 120 ECTS gewidmet, von denen ebenfalls zahlreiche mit demokratiepolitischen Inhalten gefüllt sind. So sollten Studierende bereits im ersten Studienjahr in der Lage sein bildungsrelevante – und damit bildungs- und demokratiepolitische – Inhalte zu reflektieren sowie die Anforderungen von Diversität im Fachbereich Sachunterricht wahrnehmen, identifizieren, charakterisieren, veranschaulichen und generalisieren zu können (vgl. PH Wien Bachelorcurriculum 2019, S. 90ff.).

Basis der Ausbildung bietet in jedem Fall Offenheit und Toleranz als Grundhaltung, damit nimmt die Ausbildungsinstitution die Forderung nach Stärkung von Orten demokratischen Lernens als Aufgabe zivilgesellschaftlicher Struktur- und Gesellschaftspolitik an und sieht sich als Ort von Selbstwirksamkeitserfahrungen und politischem Lernen, da es auch Lernen von Haltungen und Werten affektiv wie normativ einschließt (vgl. Klein 2017, o.S.).

Die in die Ausbildung integrierten Pädagogisch-Praktischen Studien in den Studienfachbereichen können als ein Schwerpunkt benannt werden. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schüler*innen wesentlich, da Studierende oftmals mit vieldeutigen oder ihnen fremden sozialen Si-

tuationen konfrontiert werden und demnach befähigt werden sollen, Mehrdeutigkeit wahrzunehmen und ressourcenorientiert handeln zu können. Damit nützen Studierende die Potentiale der Diversität, da das zu Diversität erworbene Wissen, die Fähigkeiten und Haltungen im Fachbereich und in der Fachdidaktik gegen Ende des Studiums differenziert wahrgenommen, strukturiert analysiert und professionsorientiert evaluiert werden können (vgl. PH Wien Bachelorcurriculum 2019, S. 109ff.).

Wesentlich erscheint auch die Fähigkeit, sich selbst und andere als Agierende in sozialen Interaktionen, Organisationen und Netzwerken wahrnehmen zu können und bei der Interpretation der Wahrnehmung Perspektiven anderer einzunehmen. Die Studierenden werden dabei angehalten, Perspektivenwechsel vorzunehmen und bei der Untersuchung von Prozessen den Vorgang aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der daran beteiligten Akteur*innen zu analysieren. Dabei weist der Perspektivenwechsel auf unterschiedliche Interessens- und Machtkonstellationen hin. Der demokratische Prozess ist durch die Austragung und Regelung von Macht- und Interessenkonflikten gekennzeichnet, die häufig von Kompromissen beendet werden, die für alle Beteiligten annehmbar erscheinen (vgl. Breit & Ferch 2018, S. 58f.).

Wesentlich erscheint auch, dass Studierende sich ihrer – oft subtil wirkenden – Stereotypen bewusst sind. Oftmals schreiben sie Mitgliedern einer bestimmten Gruppe bewusst oder unbewusst bestimmte Merkmalszuschreibungen zu, ohne diese zu hinterfragen. Die Art und Weise, wie Schüler*innen gesehen werden, hängt davon ab, wie die jeweilige Gruppe gegenwärtig erfahren wird (vgl. Demoulin & Teixeira 2013, o.S.). Deshalb schreibt das Curriculum fest, dass Studierende eine inklusive Grundhaltung zeigen sollten, indem sie einerseits die Vielfalt der Lernenden produktiv nutzen und diese entsprechend ihrer Stärken und Bedürfnisse fördern und andererseits die erworbenen Kenntnisse über pädagogische Ansätze zur Realisierung von Partizipation und Inklusion anwenden. Damit werden sie befähigt, auf Basis der Dekonstruktion ihrer Stereotypen professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Diversität zu entwickeln (vgl. PH Wien Bachelorcurriculum 2019, S. 131ff.).

In der Hälfte des Bachelorstudiums entscheiden die Studierenden, welchen der mit je 80 ECTS angebotenen, vorab erwähnten, Schwerpunkte sie wählen, wobei die Haltung Vielfalt als Chance für das eigene Handeln zu nutzen und Unterschiede zu erkennen sowie diesen mit Respekt zu begegnen

durch alle Ausbildungsschwerpunkte als roter Faden gelegt ist (vgl. PH Wien Bachelorcurriculum 2019, S. 141ff.).

3 Masterstudium Lehramt Primarstufe

Die Pädagogische Hochschule Wien bietet sowohl ein Masterstudium für das Lehramt Primarstufe mit 60 ECTS an, als auch Masterstudien für das Lehramt Primarstufe Inklusive Pädagogik mit der Vertiefung im Förderbereich Sprechen, Sprache und Kommunikation, für das Lehramt Primarstufe Inklusive Pädagogik mit der Erweiterung auf den angrenzenden Altersbereich, für das Lehramt Primarstufe mit der Vertiefung im Förderbereich Kognition und für das Lehramt Primarstufe mit dem Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung mit je 90 ECTS an.

Die Curricula setzen auf profilbildende Kompetenzen sowie auf strukturelle und hochschulmathematische Anforderungen. Zentrales Anliegen der Ausbildung ist weiterhin die Professionalisierung der Studierenden, insbesondere die Berücksichtigung von Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Professionsbewusstsein und Personal Mastery auf Basis einer demokratischen und inklusiven Werthaltung unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen (vgl. PH Wien Curriculum Masterstudium 2020, S. 5).

Allen Curricula gemeinsam ist die Weiterentwicklung und Vertiefung der Haltungen und Werte, die im Bachelorstudium angebahnt wurden. Im Rahmen eines Wahlpflichtmoduls zur Politischen Bildung vertiefen die Studierenden grundlegende Begriffe, Kategorien, Theorien und Fragestellungen aus den relevanten interdisziplinären demokratiepolitischen Wissenschaftsfeldern und reflektieren diese in einem praxistauglichen Kontext. Ebenso werden Studierende angehalten, kritisch über ihre persönliche politische Sozialisation anhand von vorgestellten Modellen zu reflektieren und haben die Chance, ihr persönliches demokratiepolitisches Interesse zu steigern und zu erkennen, dass Themen der Politischen Bildung einen Mehrwert für den Unterricht in der Primarstufe darstellen können. Wesentlich erscheint, dass Studierende befähigt werden, vorhandene politische Manifestationen kritisch reflektieren zu können und eine altersadäquate Aufarbeitung für den schulischen Unterricht zu erarbeiten (vgl. Mastercurriculum PH Wien 2020, S. 32).

Damit soll Studierenden verstärkt bewusst gemacht werden, dass Schülerinnen und Schüler keine nicht-politischen Menschen sind, sondern im Gegenteil, demokratiepolitische Elemente ihrer Umwelt wahrnehmen und dementsprechende Einstellungen und Haltungen entwickeln. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese im schulischen und außerschulischen Bereich gemachten Grunderfahrungen im Rahmen des demokratischen Lernens in der Primarstufe kritisch zu hinterfragen, zu bearbeiten und weiter zu entwickeln. Demokratielernen stellt also ein wesentliches Strukturelement des pädagogischen Konzepts der Primarstufe dar (vgl. Prote 2003, S. 43).

4 Lehramt Sekundarstufe

Die Curricula des Verbundes Nord-Ost umfassen gemeinsame Bachelorstudien im Ausmaß von vorgesehenen acht Semestern und 240 ECTS sowie gemeinsam angebotene Masterstudien im Ausmaß von vorgesehenen vier Semestern und 120 ECTS und qualifizieren für das Lehramt der Sekundarstufe in den Unterrichtsfächern Bewegung und Sport, Biologie und Umweltkunde, Chemie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung, Haushaltsökonomie und Ernährung, Informatik, Katholische Religion, Mathematik, Physik und Inklusive Pädagogik. So unterschiedlich sich die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer darstellen, umfasst die gesamte Lehramtsausbildung jedoch fachliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und fächerübergreifende Aspekte wie den der Demokratieerziehung. Die Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in deren individueller Entwicklung, bis hin zur Beteiligung an der demokratiepolitischen Gestaltung der Gesellschaft werden als ein vorrangiges Bildungsziel genannt (vgl. Allgemeines Curriculum 2016, S. 1).

Studierende erkennen im Laufe des Studiums die individuelle Förderung aller Schüler*innen als Ziel ihres Handelns an. Sie lernen mit Diversität professionell umgehen zu können, indem ihnen entsprechende wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt und in pädagogisch-praktischen Phasen des Studiums erprobt und geübt werden. Vielfalt in Bezug auf Migrationshintergrund, Genderaspekt, Mehrsprachigkeit, besondere Bedürfnisse, politische, kulturelle und interreligiöse Fragestellungen, sozioökonomischen Status oder Bildungshintergrund werden als Chance erkannt und können produktiv als Ressource genutzt

werden. Studierende sind sich ebenso der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und lernen reflektiert damit umzugehen. Als demokratiepolitisch wesentlich erkennen sie den Umgang mit Konflikten und die Möglichkeiten zur Prävention von Gewalt (vgl. Allgemeines Curriculum 2016, S. 3).

Studierende werden darin bestärkt, die Mittel der demokratischen Mitbestimmung und Partizipation als Gegengewicht zu Gewalt einzusetzen und die Würde des Menschen sowie die Achtung davor in den Mittelpunkt ihres Handelns zu rücken. Demokratisch strukturierte Schulen, die ein hohes Maß an Mitgestaltung und Mitbestimmung aufweisen, sind nicht nur gewaltärmer, sondern zeigen auch eine höhere Lernbereitschaft der Schüler*innen (Himmelman 2007, S. 12).

Literatur

- Allgemeines Curriculum Lehramt Sekundarstufe Verbund Nord-Ost (2016). https://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%205/Teilcurricula%20Sekundarstufe%20Allgemeinbildung%20Verbund%20Nord-Ost/AC_Allgemeines_Curriculum_Verbund_13052016.pdf (05.07.2021).
- Bachelorcurriculum Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (2019). https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf (04.07.2021).
- Breit, G., Ferch, S. (2018). Politik durchschauen. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). PädagogInnenbildung NEU. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>. (01.08.2022)
- Demoulin, S. & Teixeira C. (2013). Mehr als reine Ideologie: Der Einfluss von Stereotypen in politischen Verhandlungen. In *The Inquisitive Mind*. <https://de.in-mind.org/article/mehr-als-reine-ideologie-der-einfluss-von-stereotypen-in-politischen-verhandlungen> (05.07.2021).
- Europarat (2003). Empfehlung des Europarates zur demokratischen Bildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2003_05.html. (01.08.2022)
- Himmelman, G. (2007). Demokratie gegen Gewalt. <https://www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/sekundarstufe/lernfelder-und-ansatzpunkte/demokratie-und-werteerziehung/370-demokratie-gegen-gewalt> (05.07.2021).

- Klein, A. (2017). Engagement und Demokratiepoltik vor der rechtspopulistischen Herausforderung. In *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/fjsb-2017-0031/html> (05.07.2021).
- Mastercurriculum Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (2020). https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Mastercurriculum_Primarstufe_Erl_20190603.pdf (05.07.2021).
- Prote, I. (2003). Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In Kuhn, H. W. (Hrsg.). *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht Konzepte Forschungsfelder Methoden*. Herbolzheim: Centaurus. S. 39–52.

Demokratiebildung durch Partizipation von Schüler*innen an schulischer Praxisforschung

Dominik Zentarra

Abstract Deutsch

An der Laborschule Bielefeld sind an dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS) neben Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Wissenschaftler*innen erstmals auch Schüler*innen beteiligt. Damit wird ihnen ein neues Beteiligungsfeld zur Partizipation eröffnet, in dem sie ein selbst gewähltes Forschungsthema bearbeiten und gleichzeitig zur Schulentwicklung beitragen. In diesem Beitrag wird das Forschungsprojekt vorgestellt und darüber berichtet, wie es gelingt, möglichst unabhängig von üblichen Rollen und im Kontext von Machtasymmetrien als gleichberechtigt Forschende zu agieren und wie das zur Demokratiebildung der Schüler*innen beiträgt.

Schlüsselwörter

Praxisforschung, Demokratiebildung, Partizipation, partizipative Forschung

Abstract English

At Laborschule Bielefeld, the research and development project "Students as Researchers in School Development" (SaFidS) involves not only teachers, educational specialists and researchers, but also students for the first time. This opens up a new field of participation for them, in which they work on a research topic of their own choice and at the same time contribute to school development. This article presents the research project and reports on how we succeed in acting as equal researchers as independently as possible from our usual roles and in the context of power asymmetries, and how this contributes to the students' democratic education.

Keywords

action research, democratic education, participation, participatory action research

Zum*Zur Autor*in

Dipl.-Päd. Dominik Zentarra, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, Universität Bielefeld

Kontakt: dominik.zentarra@uni-bielefeld.de

1 Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld

Schüler*innen partizipativ in bestehende Strukturen einzubinden oder solche für sie zu schaffen ist für eine demokratiepädagogische Ausrichtung einer Schule essenziell. Insbesondere *Demokratie als Lebensform* lässt sich nicht alleine durch die Vermittlung von Wissen lehren. Es gilt, diese selbst zu erleben. Dies gelingt, indem Schüler*innen in möglichst bedeutsamer Weise Partizipation an bereits bestehenden oder für sie oder mit ihnen neu geschaffener Strukturen ermöglicht wird (Coelen 2010).

In unserer Forschungsgruppe „Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS) möchten wir das Forschungsfeld, das an der Laborschule Bielefeld bislang nur den Erwachsenen vorbehalten war, auch für die Schüler*innen öffnen und ihnen somit ein neues Beteiligungsfeld ermöglichen. Die Laborschule Bielefeld ist eine 1974 in Nordrhein-Westfalen gegründete Versuchsschule mit der an die Universität Bielefeld geknüpften wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule. Sie hat das Ziel, bestehende und neue Konzepte des Lehrens und Lernens zu erforschen, auf diese Weise sich selbst weiterzuentwickeln und die Erkenntnisse in die *scientific community* und das deutsche Schulsystem zu speisen. Das Forschungskonzept der Laborschule sieht vor, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben, Forschungsteams zu bilden, für Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) Entlastungsstunden zu beantragen und dann forschen können, um die Schulpraxis weiterzuentwickeln.

Die Forschungsgruppe SaFidS möchte die Expertise der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte der Laborschule und die Expertise der wissenschaftlich Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule um die Expertise der größten Gruppe der Laborschule ergänzen: die der Schüler*innen. Ganz im Sinne Klafkis (1984) denken wir die Idee der Praxisforschung – For-

schung durch die Akteur*innen des Feldes – konsequent weiter und beziehen auch die Schüler*innen in die Laborschulforschung ein.

2 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS)

Die Projektidee zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt SaFidS entstand bei Gesprächen dreier der Laborschule Bielefeld (Jess Rehr) und der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (Marlena Dorniak und Dominik Zentarra) zugehörigen Mitarbeitenden, die sich thematisch den Themenfeldern Partizipation und partizipativer Forschung widmen und die Beobachtung teilen, dass die Schüler*innen als gleichberechtigte und mitforschende Akteur*innen in den Forschungsprojekten an der Laborschule bis dato noch nicht beteiligt wurden (hierzu genauer: Zentarra & Autor*innenteam SaFidS-FEP 2022).

Im Herbst 2019 stellten wir in den drei Lerngruppen der Jahrgangsstufe 7 die Idee zum Forschungsprojekt vor und motivierten die Schüler*innen, ihre Wünsche und Ideen für mögliche Forschungsthemen aufzuschreiben. Bei einer weiteren Zusammenkunft mit der gesamten Jahrgangsstufe präsentierten wir den Schüler*innen eine geclusterte Zusammenfassung der Häufigkeit und Vielfalt der von ihnen gesammelten Forschungsideen und fragten nach, wer Interesse an der Teilnahme an dem Projekt hat. Auf diese Weise fand sich eine erste Gruppe von Schüler*innen, die Teil des Forschungsteams wurde und zusammen mit den Initiator*innen das erste Forschungstreffen abhielt.

Nach den ersten Treffen, bei denen sich alle Beteiligten als gemeinsam forschende Gruppe erstmal konstituieren und erste Wege der Zusammenarbeit finden mussten, fand durch die COVID-19-Pandemie leider eine längere Unterbrechung statt. Die schulischen Auswirkungen dieser Pandemie erschwerten uns ein kontinuierliches Weiterarbeiten. Erst im Winter/Frühjahr 2022 konnten wir uns wieder regelmäßig treffen, das Forschungsthema klären, die Forschungsfragen finalisieren und die erste Erhebung planen, die zu Beginn des Schuljahres 2022/2023 stattfinden wird.

Die Entscheidung für ein Forschungsthema war von vielen Diskussionen und dem Generieren neuer Ideen und Impulse begleitet. Zum Schluss entschieden sich die Schüler*innen für das Thema *Obdachlosigkeit*. Das Interesse daran kommt aus ihren jeweiligen Erfahrungen mit obdachlosen Menschen

in der Stadt sowie dem persönlichen Bedürfnis, obdachlosen Menschen zu helfen. Weiterhin wurde im Team viel darüber diskutiert, inwiefern und mit welcher Häufigkeit in der Schule abwertende Aussagen über obdachlose Menschen getroffen werden. Das Erkenntnisinteresse auf der Forschungsebene ist:

- Welche Vorurteile gegenüber obdachlosen Menschen und Vorstellungen von ihrem Lebensalltag gibt es an der Schule?
- Gibt es hierbei einen Zusammenhang mit dem Alter der Schüler*innen?
- Was ist Obdachlosigkeit überhaupt?

Um die ersten beiden Fragen zu beantworten, ist eine Fragebogenerhebung mit offenen Fragen geplant, bei der zufällig bestimmte Schüler*innen aller Jahrgänge ab der Jahrgangsstufe 3 befragt werden. Bei der dritten Frage werden wir Menschen befragen, die eigene Erfahrungen mit Obdachlosigkeit gemacht haben.

Auf der (Schul-)Entwicklungsebene ist das Ziel, im Rahmen von, durch die Schüler*innen geplanten, Informationsveranstaltungen und/oder -ständen über obdachlose Menschen und ihren Lebensalltag zu informieren, um auf diese Weise Vorurteilen entgegen zu wirken.

3 An Bedürfnissen ausgerichtete Organisation

Der Arbeitsablauf im Forschungsteam war mit den Erfordernissen gewachsen. Veränderungen richteten sich an wahrgenommenen Bedarfen und Bedürfnissen. Was immer gemeinsam entschieden wird, wird nach einiger Zeit wieder geprüft und darüber reflektiert, ob es weiterhin so passt.

Das erste bedeutende Problem war die Terminfindung. Da die Schüler*innen für Forschungsarbeit keine Entlastungsstunden wie die Lehrkräfte beantragen können, muss ihre FEP-Arbeit zur Unterrichtszeit stattfinden. Da die Schüler*innen aus drei Lerngruppen kommen und es zudem ein ausgeprägtes Wahlprofil an der Laborschule gibt, wären es individuell andere Fächer, die zu einem gegebenen Sitzungstermin ausfallen würden. Um das gerecht zu gestalten, beschlossen wir, dass der FEP-Termin alle 15 Tage stattfinden würde. Damit haben wir einen zweiwöchigen Rhythmus, bei dem jeder Termin auf einen neuen Wochentag fällt und das Ausfallen von Unterricht gleichmäßiger auf die Fächer verteilt ist.

Zu Beginn eines jeden Treffens werden zuerst die Rollen verteilt. Am Anfang gab es nur die Gesprächsleitung und den*die Protokollierende*n, später

kamen noch die Rollen Zeitwächter*in und Ruhewächter*in hinzu. Je nach Stärken und Vorlieben gibt es Personen, die nur bestimmte Rollen übernehmen. Grundsätzlich wechseln wir uns aber ab. Beliebte Rollen werden situativ auch mal ausgelost. Die Rolle der Zeitwächter*in ist aus dem Bedürfnis nach fest eingeplanten Pausen heraus entstanden und der Beobachtung, dass wir beim Diskutieren manchmal die Zeit vergaßen. So hatten die Schüler*innen irgendwann selbstständig die Rolle der Zeitwächter*in festgelegt. Seitdem hat eine Person bei den Treffen immer die Zeit im Blick und erinnert an bevorstehende Pausen oder das baldige Ende einer Sitzung.

4 Herausforderungen und Chancen für Demokratiebildung

Anhand der folgenden Herausforderungen, die sich bei der Zusammenarbeit zwischen allen am Forschungsprojekt Beteiligten mit der Zeit herauskristallisiert haben, soll skizziert werden, welche Chancen sich dadurch für die Demokratiebildung der Schüler*innen ergeben. Zentrale Lernziele einer darauf ausgerichteten Pädagogik sind Verständigung und Verantwortung (Coelen 2010; Sliwka & Nguyen 2020), beides Aspekte, mit denen sich die Schüler*innen im Rahmen des Projekts in besonderer Weise auseinandersetzen.

4.1 Gruppenprozesse

Die Teilnahme von Schüler*innen aus drei Lerngruppen einer Jahrgangsstufe war begleitet mit dem Einbringen von Freundschaften und auch Konflikten. Die Zusammenarbeit war zu manchen Zeiten viel mit Unruhe verbunden. Dabei waren es nicht inhaltliche Auseinandersetzungen, sondern die zwischenmenschlichen Beziehungen untereinander, die oftmals für Konflikte sorgten und das forschende Arbeiten erschwerten. Durch diese Beobachtung und den damit verbundenen Wunsch aller, voranzukommen, entstand zuerst ein Plakat mit Regeln für eine effektive und wertschätzende Zusammenarbeit. Danach wurde die Rolle der Ruhewächter*in ins Leben gerufen, die gewährleisten soll, dass diese Regeln auch eingehalten werden. Das macht die*der Ruhewächter*in durch die Vergabe von Strichen für jedes gegen die Regeln verstoßende Verhalten. Ab einer bestimmten Anzahl von Strichen gab es als Konsequenz die Aufgabe, beim nächsten Treffen ein selbstverfasstes Gedicht vorzutragen. Wie wir bei einer späteren Reflexion feststellten, wurden die Gedichte jedoch oft vergessen und waren für viele auch schwierig und zu aufwändig, so dass wir

diese Regel so abänderten, dass jede*r etwas Kreatives nach den individuellen Stärken und Vorlieben vortragen soll.

Die Diskussionen zu diesem Thema waren zahlreich und nahmen große Anteile unserer Treffen ein. Das nahm uns einerseits Zeit für die eigentliche Forschungsarbeit, andererseits waren und sind diese Diskussionen zentral für die Entwicklung der Gemeinschaftlichkeit der Gruppe. Das gemeinsame Entwickeln von Lösungen für konzentriertes und konfliktfreies Zusammenarbeiten war selbst stets sehr konzentriert und wertschätzend. Obwohl die Ruhewächter*in selbst gar nicht aktiv gegen eventuell störende Verhaltensweisen agiert, hat der Prozess des Striche-vergebens und Gedichte-schreibens dennoch den subjektiv wahrgenommenen Effekt, dass konzentrierter zusammengearbeitet wird als vorher. Es herrscht Vertrauen in die Person, die Ruhewächter*in ist und möglicherweise vermittelt ihre Arbeit den Eindruck, dass sich um unruhebegünstigendes Verhalten gekümmert wird. So lenkt das entsprechende Verhalten weniger ab und die Gruppe kann sich leichter auf die forschende Arbeit konzentrieren.

4.2 Rollen und Macht

Um ein gemeinsames Forschen aller beteiligten Akteur*innen zu ermöglichen und die Schüler*innen als gleichberechtigt Co-Forschende einzubeziehen, sind machtanalytische Fragen von zentraler Bedeutung in so einer Forschungskonstellation (von Unger 2014). Zwischen allen mitforschenden Gruppen sind jeweils unterschiedlich ausgeprägte Machtasymmetrien wirksam, die reflektiert und bestenfalls abgemildert, aber nicht aufgelöst werden können, insbesondere nicht zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (Atkinson 2019). Die jeweilige Akteur*innenmacht, insbesondere die von Lehrkräften, ist stets sehr wirkmächtig (Klein 2010). Das zeigt sich praktisch vor allem dann, wenn eine Lehrkraft an den Forschungstreffen teilnimmt. Ihre Anwesenheit alleine hat merkbare Auswirkungen auf den allgemeinen Lautstärkepegel eines Treffens. Bemerkenswert ist, wenn sich während einer Phase der Unruhe ein*e Schüler*in an die erwachsene Nicht-Lehrkraft wendet und von ihr fordert, sie solle doch was tun, sie sei schließlich hier die „Leitung“. Hier wird eine implizite Rollenerwartung wirksam, die die jungen Forschenden an die erwachsenen Forschenden richten, nämlich für die Einhaltung von Ruhe und Ordnung verantwortlich zu sein, wie es im Falle der Lehrkraft im Unterricht tatsächlich

der Fall wäre. Eine weitere Rolle, die in der Gruppe nie beschlossen wurde, ist diejenige, die ein Forschungstreffen eröffnet. Es ist stets eine erwachsene Person, die bestimmt, wann das Treffen beginnt, wenn alle versammelt sind, auch wenn allen die aktuelle Zeit bewusst ist. Institutionelle und gesellschaftliche Machtasymmetrien sind sehr wirkmächtig und werden durch implizite Rollenzuschreibungen und dementsprechende Verhaltenserwartungen reproduziert und verstärkt.

Anhand transkribierter Audioaufnahmen von Forschungstreffen hatten wir solche Machtstrukturen bereits ausschnitthaft analysiert und zeigen können, wie sich die den Machtstrukturen und Rollen innewohnende Handlungsmacht sprachlich manifestiert. Dabei zeigen wir auch beispielhaft auf, wie auf dem gleichen Wege sprachlich versucht werden kann, diese Handlungsmacht abzumildern, zu teilen oder abzugeben. Unter der Prämisse, dass sich die Machtasymmetrien nie vollständig auflösen können, ist es zumindest sehr wichtig, bei Praxisforschungsprojekten mit Schüler*innen die impliziten Rollenerwartungen anzusprechen und mittels gemeinsamer Reflexionen und Sichtbarmachungen von Dynamiken für ein gewisses Maß an Machtausgleich zu sorgen und so allen Beteiligten, insbesondere den Schüler*innen, mehr Handlungsmacht zu ermöglichen (Zentarra, Dorniak & Rehr 2021).

4.3 Expertise

Expertise ist eng mit dem Thema Rollen und Macht verknüpft. Lehrkräfte, Wissenschaftler*innen und Schüler*innen bringen jeweils Kenntnisse mit, die ihre eigene unmittelbare Praxis betreffen. Das Zusammenbringen dieser Kenntnisse und das forschende Agieren auf Basis dieser Expertisen ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Praxisforschung (Klafki 1984). Gerade das macht aber auch ein behutsames und umsichtiges Miteinander erforderlich, denn Expertise geht mit Handlungsmacht einher. Das ist in unserem Fall von Relevanz, da wir Machtasymmetrien abmildern wollen, damit alle Beteiligten gleichberechtigt miteinander forschen können. Dieser Anspruch stößt auf Herausforderungen, wenn es beispielsweise darum geht, wissenschaftliche Standards einzuhalten oder individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen, wie das Geringhalten von methodischem Aufwand. So wie sich Machtasymmetrien nicht vollständig auflösen lassen, lassen sich Ansprüche von völliger Gleichberechtigung nicht vollständig erreichen. Um Expertise in der Praxisforschung

nutzbar zu machen, ist im Grunde auch ein Mindestmaß von damit verbundener Handlungs- und damit Entscheidungsmacht vonnöten. In diesem Kontext gesehen sind Machtasymmetrien nicht pauschal schlecht, sondern sind der Expertise potenziell innewohnend. Um diesem Komplex gerecht zu werden, ist ein gemeinsamer Austausch und eine Verständigung darüber von hohem Wert, um sich die Bedeutung von Expertisen bewusst und für die Forschung fruchtbar zu machen.

5 Fazit

Ein an der Schule verortetes Forschungsprojekt, dass neben Erwachsenen auch die Schüler*innen mit einbezieht, bringt mit den Ansprüchen an gleichberechtigtes Forschen im Sinne der Praxisforschung viele Herausforderungen mit sich. Um die Expertise der beteiligten Gruppen fruchtbar zu machen, bedarf es einer bewussten und offenen Haltung, um die Wirkmächtigkeit von Rollen und Machtasymmetrien offenzulegen und gemeinsam zu reflektieren, Hinderliches abzumildern und Förderliches zu nutzen. Am Beispiel unserer Praxisforschungsgruppe aus Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und Schüler*innen, haben wir skizziert, wie diese Herausforderungen auch Chancen sind für die Demokratiebildung der Schüler*innen, deren zentralen Lernziele Verantwortung und Verständigung in einer heterogenen Gemeinschaft sind, wo alle Beteiligten ihre individuellen Ansprüche und Bedürfnisse mitbringen und es gerade zu den demokratischen Handlungskompetenzen zählt (Eikel 2006), diese Vielfalt anzuerkennen, miteinzubeziehen und sich gleichzeitig auch um die eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu kümmern.

Literatur

- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the ‚least adult role‘. *Childhood*, 26(2), 186–201. <https://doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule: Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule*. BLK-Programm „Demokratie lernen & le-

- ben“. http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01_Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf
- Klafki, W. (1984). Handlungsforschung. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (6. Aufl., S. 267–272). Piper.
- Klein, J. (2010). Sprache und Macht. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* (8), 7–13.
- Sliwka, A. & Nguyen, T. L. (2020). Demokratiepädagogik in der Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1249–1261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_92
- Unger, H. von. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Zentarra, D. & Autor*innenteam SaFidS-FEP (2022). Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 1(1), 157–167 (im Erscheinen).
- Zentarra, D., Dorniak, M. & Rehr, J. (2021). Schüler*innen als Praxisforscher*innen in der Schulentwicklung – eine Analyse von Machtstrukturen. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study: Bd. 1. Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 13–27). Praesens.

Laborschule Bielefeld's Student Parliament

Maja Boigs

Abstract

At Laborschule Bielefeld, student committees are of great importance to realise a democratically arranged school life. In order to explore primary students' perspectives on their school-political participation, students of the school's Level-II-Parliament were interviewed as part of the qualitative study described in this article. It showed that the interviewees attributed positive aspects of the Level-II-Parliament in the resulting opportunities for co-determination and the acquisition of personal competences. I further argue that participation in the Level-II-Parliament offers opportunities for primary students to experience democratic principles, while extended reflections on decision-making processes could even strengthen the interest in and the approval of parliamentary decisions.

Keywords

Student parliament, co-determination, primary level, democratisation, participation, political learning

About the author

Maja Boigs, B.Sc., Wissenschaftliche Hilfskraft (BA) der Fakultät für Erziehungswissenschaft (Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule Bielefeld), Lehramt (HRSGe) für die Fächer Sozialwissenschaften und Mathematik

Kontakt: maja.boigs@uni-bielefeld.de

1 Introduction

As a so-called experimental school of the federal state of North Rhine-Westphalia, Laborschule Bielefeld (which directly translates to Laboratory School Bielefeld) aims to realise democratically arranged learning processes

and interactions in everyday school life. Thus, the democratisation of Laborschule Bielefeld shall be advanced and democratic values and behaviour within the students shall be strengthened. In this context, numerous student committees are of great importance at Laborschule Bielefeld. They are intended to enable and motivate students to participate in shaping their everyday school life. This opportunity is offered to the students of the primary level through the parliament of school level I (including students aged five to seven years) and the parliament of school level II (including students aged eight to eleven years). There, representatives of each group discuss and decide on matters concerning their school life. In particular, through the formulation of a constitution for the primary level (in which possibilities, limits and procedures for student participation are defined and made transparent) and through the scientific documentation of this project, a multifaceted examination of the conditions and implementation of student participation at Laborschule Bielefeld has already taken place (cf. Freke et al., 2017; Freke et al., 2020). The perspectives and attitudes of the students themselves who participate in the student committees, however, have rarely been analysed. In order to explore students' perspectives on opportunities of co-determination in the scope of the Level-II-Parliament, students who were members of this parliament in the school year 2019/20 were interviewed as part of the interview study described in this article.

I begin by introducing the research object of the interview study, namely the Level-II-Parliament of Laborschule Bielefeld, in chapter two. In chapter three, I briefly outline the methodological approach of the study. In chapter four, I present key findings on the students' perception of co-determination through the Level-II-Parliament and discuss possible effects of students' participation. Finally, I highlight the key findings in chapter five.

2 Subject of research: The Level-II-Parliament of Laborschule Bielefeld

Guiding principles of Laborschule Bielefeld are its orientation towards democratic education and the idea of school as an "embryonic society" (cf. Kurz et al., in press), according to which the students see themselves as part of a community, thus being able to experience social cooperation in their everyday school life. In order to meet the need for establishing opportunities for stu-

dent participation and democratic education, the daily routine at Laborschule Bielefeld is characterised by numerous democratic assembly formats. On the one hand, the students hereby learn about direct democracy by participating in the decision-making process (e.g. through regular group assemblies) on matters that directly affect them. On the other hand, the students also become familiar with life in a representative democracy, for example, by taking discussions and decisions that involve various groups to the school parliaments (Biermann, 2017, p. 26; Asdonk et al., 2017, p. 66).

One of these school parliaments, which is the focus of the presented study, is the Level-II-Parliament. Here, concerns are discussed that affect students of the entire school level II, which is years three to five of Laborschule Bielefeld. The Level-II-parliament consists of two spokespersons and two representatives from each of the nine groups of level II, who are elected by the groups of level II each year. These representatives of their groups have voting rights in parliamentary decisions. In addition to that, two educators are present during these parliamentary sessions; having been elected by the students of the parliament, they play a supporting role without being able to vote on decisions. The parliamentary sessions usually take place once a week, at least once a month. There is a regular procedure of the parliamentary sessions: First, the three positions 'today's head of parliament', 'topic guardian' and 'time guardian' are assigned to different students each week and the main contents of the last parliamentary session are recapitulated. Subsequently, topics to be dealt with are collected and discussed. In the context of the parliamentary discussions, decisions should be made by consensus if possible. In case a consensus cannot be reached, decisions are made by applying the principle of the simple majority. For all parliamentary sessions, an educator takes the minutes and the minutes are both shared with the groups of level II by their representatives and as a report within the school.

By the constitution of level II, which was developed from 2015 to 2018, the Level-II-Parliament is recognised as a central body of the democratic structure of Laborschule Bielefeld. This constitution defines areas of school life in which self-determination or co-determination of the students must be implemented. Nevertheless, the constitution of level II also specifies areas of school life in which educators are exclusively responsible for making decisions, despite the intended student participation. This means that there are specific areas in which the parliamentary decision-making power of the student body

is limited, e.g. for safety reasons (Freke et al., 2020; Laborschule Bielefeld, n.d., pp. 17–19).

3 Methodological approach of the presented study

To explore students' perspectives on the Level-II-Parliament in an opened research process, I chose a qualitative research approach. Using a guided interview methodology, five interviews were conducted between 21 May 2020 and 7 June 2020. All students were in year four and five of Laborschule Bielefeld and had been active in the Level-II-Parliament for a time period between one and three years. As face-to-face interviews were not possible due to contact restrictions in the context of the Covid 19 pandemic, the interviews were conducted online with the audio track recorded and subsequently transcribed, following the transcription procedure described by Dresing and Pehl (2015). As the analysis method for the generated interview data, I chose qualitative content analysis according to Mayring (2015). The inductive procedure within the framework of category formation allowed the intended explorative format of the study to unfold its validity, and deductively developed categories additionally allowed a theory-guided interpretation and evaluation of the material. The interpretation of the material was carried out through a summarising structuring.

It should be noted that due to the Covid 19 pandemic, there was a long time-gap between the last parliamentary sessions and the interviews, which most certainly biased the interviews to a certain degree and thus the findings presented in the following.

4 Central findings of the study: Perspectives on co-determination through the Level-II-Parliament

Co-determination – in what way?

The five interviewees mentioned the condition of the sports changing rooms and toilets as examples of issues dealt with during their mandate in the Level-II-Parliament, reporting that these issues were discussed intensively in the Level-II-Parliament on a recurring basis over the years. As other topics discussed in the parliament, the students named the efforts to get more playground equipment in the outdoor area, the purchase of football goals, the de-

sign of the school carnival celebration, the installation of clocks on the school grounds, the school design and the repair of water dispensers.

Regarding the discussion culture in the Level-II-Parliament, the interviewees predominantly reported constructive, appreciative interactions and found that satisfactory solutions could be reached together during the parliamentary sessions. Concerning the decision-making process, three of the interviewed students focused on the mutual exchange on the respective topic. For instance, Max¹ explained (l. 117 f.): “We always make sure that no one is totally dissatisfied”² and reported: “We can always talk about all the topics and we always find a way to work everything out together” (l. 212–214). With regard to disagreements, Kim emphasised (l. 289–291): “If we can’t agree, we always try to find a solution together”. As a means of reaching an agreement in the case of divergent views, four of the interviewees mentioned voting as a central procedure: “Voting is our magic potion” (Kim, l. 299). Ann found that decisions through voting are accepted by all participants and justified this with the principle of the majority: “The majority decides and the decision stands and then you just have to accept it” (l. 145–147).

The interviewed students considered participation in the Level-II-Parliament to be effective and precious for having a say in facets of school life. The students obviously perceived de facto co-determination through their participation in the Level-II-Parliament. At the same time, two of the interviewed students expressed the wish to invest more time of the parliamentary sessions in issues they considered important. This implies that although they ascribe a potentially great relevance to the Level-II-Parliament regarding their school spheres of influence, these do not appear to be fully exploited. Furthermore, the students perceived certain limitations in deciding how to deal with specific issues: on the one hand, due to the limitedness of financial school resources, and on the other hand, due to the fact that staff members of Laborschule Bielefeld have the right to decide on certain issues independently of the approval of school parliaments. In this case, it seemed to Max (l. 125–129) that “it doesn’t matter if all the children are happy with it or not”. Such challenges in limiting

¹ In order to preserve the anonymity of the interviewed students, I use other names than their real names.

² The interviews were conducted in German. For this article, I translated the quotes into English.

the actual scope of action and power of student committees are also described by Bauer (2018).

Co-determination – for whom?

As key reasons for being elected as representatives of their groups in the Level-II-Parliament, the interviewees presumed their many years of experience in these positions, as well as their communication and social skills, especially trustworthiness, reliability and argument-avoiding behaviour. In terms of desirable qualities of Level-II-parliamentarians, the students also listed social skills and qualities such as self-confidence, assertiveness, good cooperation, attentiveness during parliamentary sessions and the ability to speak convincingly in front of others. These statements indicate that, according to the assessment of the interviewed students, especially students who already have previous experience and competences in the areas of representation, discussion and agreement are given further options for co-determination through the Level-II-Parliament. In this case, it could be assumed that differences between the students of key stage II in terms of their discursive skills and strategies of conflict management would be intensified by the selection of representatives participating in the Level-II-Parliament. Such an exacerbation of inequalities would undoubtedly not be an objective of the democratic education concept of Laborschule Bielefeld. On the other hand, two of the interviewees justified their election as spokespersons by the lack of interest of their classmates in participating in the parliament, which meant that there was no great competition for the position. Thus, it seems plausible that students are not exclusively elected to the Level-II-Parliament according to the criterion of ability, but also according to their motivational situation, and thus experience expanded opportunities for co-determination at school.

Furthermore, the interviewed students find that the Level-II-Parliament also offers possibilities of co-determination to those students of level II, who are not members of the Level-II-Parliament: On the one hand, the interviewees report that the representatives of each group take into account the presumed position of their group in their argumentation and voting during parliamentary sessions. On the other hand, all students of level II can express concerns for parliamentary sessions, they are included in some votes, have the opportunity to criticise parliamentary decisions after hearing the minutes and, as

a consequence, contribute to a possible revision of parliamentary decisions. Nevertheless, two of the interviewees reported that these options for level-wide co-determination are not very widely used, as few concerns are articulated and a lack of interest regarding the Level-II-Parliament is noted within the groups. As a measure to strengthen co-determination and the involvement of the groups in parliamentary processes, one of the interviewed students suggested strengthening the weekly group-internal meetings in order to address the role of the Level-II-Parliament and to facilitate possibilities of interference.

Personal and political learning opportunities through participation in the Level-II-Parliament

The interviewed students describe beneficial effects of their participation in the Level-II-Parliament on their self-confident appearance, social interaction and constructive, solution-oriented handling of conflicting opinions within a democratic society. Charly (l. 251–257), for example, describes “that you [. . .] have to deal well with other people” and “that you should have assertiveness, that you should say that you have an opinion, that you should say what you think and what you feel” as learning effects of their participation in the parliament and Paul (l. 235–240) reports: “It seems that I am not so shy anymore. For example, if things don't get ahead, [. . .] I can take matters into my own hands a bit better than before”.

Furthermore, it seems apparent that the interviewed students are aware of political, especially democratic key principles such as majority vote, equality and consensus. Even though these principles are not always explicitly named but often paraphrased, the interviewees include them in their argumentations multiple times. Moreover, all students identify aspects of the Level-II-Parliament that they perceive as political, whereby they implicitly refer to all three areas of politics, policy and polity. Therefore, I argue that participation in the Level-II-Parliament helps to shape students' knowledge of political principles and their perception of democratic decision making. On the other hand, some of the students' statements indicate that their view of politics is rather fragmentary and that certain simplifications of political concepts are made, such as reducing politics to business and democracy to participation. It must be noted, of course, that these are primary school students and therefore full political knowledge could barely be expected.

Furthermore, two of the interviewees expressed a certain fatalism regarding the repeated treatment of certain topics in the Level-II-Parliament without any prospect of finding solutions. They hardly saw any constructive ways to resolve such unwelcome discussions and to avoid them in the future. With regard to a point of criticism of democratic education concepts (cf. Breit, 2005, p. 54; Lokies, 2012, p. 113), it must be asked whether these forms of dissatisfaction and awkwardness can be attributed to insufficient reflection of their experiences in the Level-II-Parliament. Possibly, solutions to the dissatisfaction articulated by the interviewees could be found if, following thematic discussions in the parliament, there was more space for extensive reflections on how the discussion was perceived by the students and what could be learnt from this for further discussions. Furthermore, from the perspective of critics of democratic education approaches, the described discussion culture and the associated feelings of inefficiency and frustration could foster negative attitudes of the students participating in the Level-II-Parliament with regard to politics and democratic participation (cf. Sammoray & Welniak, 2012, p. 126). In the interviews analysed, however, hardly any indications of such politically disaffected attitudes were found: Firstly, three of the interviewees had already been active in the Level-II-Parliament for more than a year and had thus consciously decided on the option of re-election, which would hardly be the case if the students would feel mostly annoyed and disappointed from their participation in the parliament. Likewise, two of the interviewees could also imagine continuing to be active in school parliaments and the student council in the future. Secondly, even those students who felt that co-decision-making was a hallmark of politics, and thus felt that their participation in Level-II-Parliament was to some extent political, felt that this co-determination was valuable and important, and expressed pleasure in their activity. Thirdly, one respondent described the feeling in the case of very close voting results as “hard” and “stupid” but did not describe the general mood after such votes as burdened, and emphasised the acceptance and legitimacy of the decision made by a vote. Therefore, it cannot be concluded that negative feelings and evaluations during parliamentary sessions per se have a negative effect on the basic motivation of the students to participate in politics. On the other hand, evidence was found that the students’ experiences of participating in the Level-II-Parliament and so deciding on aspects of school life had a positive effect on their appreciation

of the Level-II-Parliament and on their motivation in proactively addressing unsatisfactory situations.

5 Conclusion

I have elaborated that the interviewed students of the Level-II-Parliament were familiar with main procedures and regulations of the parliamentary sessions and the institution of the Level-II-Parliament. The interviewees saw positive aspects of the Level-II-Parliament in particular in the resulting opportunities for co-determination in everyday school life in areas relevant to them, the constructive atmosphere and the acquisition of personal competences resulting from participation in the Parliament. But the students also articulated some dissatisfaction regarding the Level-II-Parliament, namely with regard to recurring, inefficiently discussed topics in the Level-II-Parliament. In this regard, I argue that an extended reflection on the students' experiences at the parliamentary sessions, as demanded by critics of democracy education approaches, can bring more understanding of certain processes and extended dispositions to handle them. However, there was no evidence to suggest that such negative experiences concerning the discussion culture during parliamentary sessions would directly lead to negative attitudes towards politics and democratic participation as suggested in the research literature. In this context, a deepening examination of the development of concepts of democracy and politics among students participating in parliamentary bodies might be of interest.

Based on the presented findings, I further argue that the practices of Level-II-Parliament offer opportunities for students of the primary level to experience central democratic guiding principles and that the interviewed students perceive mostly efficiency and meaningfulness behind parliamentary structures. In terms of the Level-II-Parliament, democratic structures seem to be legitimised to a certain extent through their success. Regarding which students participate in the Level-II-Parliament, I argue that students who already have social skills and personality traits useful for parliamentary work are preferably chosen by their groups as representatives. Although the interviewees also saw potential opportunities for involving the groups of level II in the content and decisions of the Level-II-Parliament, the actual involvement was perceived as limited, which was explained by, among other things, a lack of interest in the groups. Increased group-internal discussion of the topics, working methods

and objectives of the Level-II-Parliament could possibly contribute to increasing the motivation to participate in parliament within level II. Thus, the group of students participating in the Level-II-Parliament could be more heterogeneous and parliamentary decisions could meet with even more approval within level II.

References

- Asdonk, J., Hugenroth, R. & Wachendorff, A. (2017). Glossar: Aufbau der Schüler_innen-Vertretung an der Laborschule. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (ed.). Demokratie leben und lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld (p. 66). Düsseldorf: self-published.
- Bauer, A. (2018). Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (5), p. 680–699.
- Biermann, C. (2017). Demokratie leben und lernen in der Laborschule: Strukturen – Prinzipien – Ziele. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.). Demokratie leben und lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld (p. 24–29). Düsseldorf: self-published.
- Breit, G. (2005). Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In G. Weißeno (ed.), Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung (S. 43–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkript und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (6. Auflage). Marburg: self-published.
- Freke, N., Mensing, P. & Stecke, M. (2017). Kann Mitbestimmung in der Schule begeistern? Partizipation in der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. *Lernende Schule* 2017 (77), p. 32–34.
- Freke, N., Zenke, C. T., Bernat, C., Dieckmann, J. W., Klein, J., Mensing, P. & Strecke, M. (2020): Demokratische Prozesse und Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Laborschule. Endbericht zum FEP 2016–2019. In M. Dorniak, J. Gold, A. Textor, C. T. Zenke & D. Zentarra (ed.), Laborschulforschung 2020: Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan (Werkstattheft Nr. 55). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Kurz, B., Dieckmann, J.-W., Freke, N., Zenke, C. T. (in press): School as an “Embryonic Society”: Implementing Elements of Democratic Education in Everyday School Life. In: J. Biddulph & L. Rolls (ed.): *Unlocking Research: Democratic Education*. London, New York: Routledge.

- Laborschule Bielefeld (n. d.). Die Verfassung der Primarstufe der Laborschule Bielefeld. Stufen I und II. Bielefeld: self-published.
- Lokies, I. (2012). Der Fall Kastanie: Von der Aktion zum Projekt. JSSE, 11 (2), S. 113–119.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Sammoray, J. & Welniak, C. (2012). Kommentar: Demokratielernen durch Empowerment? Die Kontroverse um das Projekt "Der Fall Kastanie". JSSE, 11 (2), S. 120–134.

Menschenrechtsbildung als Grundlage demokratischer Schulentwicklung

Christian Filko

Abstract Deutsch

Die Menschenrechte stellen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur dar. Dabei umfasst Menschenrechtsbildung drei Dimensionen: Bildung über, durch und für Menschenrechte. Der Beitrag argumentiert auf Basis der UN-Erklärung zur Menschenrechtsbildung und des Grundsatzerlasses Politische Bildung, dass insbesondere das Erleben von demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulalltag durch Partizipation an Entscheidungsprozessen, sprich die Bildung durch Menschenrechte, das Demokratiebewusstsein der Schüler*innen nachhaltig stärkt. Dementsprechend werden mithilfe eines Modells Möglichkeiten, im Rahmen von demokratischer Schulentwicklung eine Kultur der Menschenrechte zu etablieren, aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Demokratiedidaktik, Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung, Politische Bildung, Schulentwicklung, Subjektorientierung

Abstract English

Human rights represent an essential contribution to the development of a democratic school and teaching culture. In this context, human rights education encompasses three dimensions: Education about, through and for human rights. On the basis of the UN Declaration on Human Rights Education and Basic Decree on Civic Education, this article argues that experiencing democratic co-determination opportunities in everyday school life through participation in decision-making processes, i.e. education through human rights, strengthens students' awareness of democracy in the long term. Accordingly, with the help of a model, possibilities for establishing a culture of human rights within the framework of democratic school development are shown.

Keywords

Didactics of Democracy, Democratic Education, Human Rights Education, Civic Education, School Development, Subject Orientation

Zum Autor

Christian Filko, BEd BA MA, Pädagogische Hochschule Wien, Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.)

Kontakt: christian.filko@phwien.ac.at

1 Demokratie und Schule – (k)ein Widerspruch

Ausgerechnet die Institution Schule als Ausgangsort demokratischer Bildungsprozesse zu wählen, scheint auf den ersten Blick paradox: Ist nicht gerade die ‚Zwangsveranstaltung‘ Schule, in der die Lernenden meist unfreiwillig, alltagsfern und (lehr)planmäßig mit staatlich vorgegebenem Lehrstoff konfrontiert werden, in ihrem Kern undemokratisch par excellence? Erich Kästner skizziert in seiner Ansprache zum Schulbeginn Anfang der 1970er-Jahre zentrale Charakteristika der Institution Schule, wenn auch überspitzt, sehr treffend:

„Liebe Kinder,

da sitzt ihr nun, alphabetisch oder nach der Größe sortiert. [...] Eure Stunde X hat geschlagen. Die Familie gibt euch zögernd her und weiht euch dem Staate. Das Leben mit der Uhr beginnt und es wird erst mit dem Leben selbst aufhören. Das aus Ziffern und Paragraphen, Rangordnungen und Stundenplan eng und enger sich spinnende Netz umgarnt nun auch euch. [...] Früchtchen seid ihr, und Spalierobst müßt [sic!] ihr werden! Aufgeweckt wart ihr bis heute, und einwecken wird man euch ab morgen. [...] Vom Baum des Lebens in die Konservenfabrik der Zivilisation – das ist der Weg, der vor euch liegt.“ (Kästner 1972, S. 233)

So zutreffend Kästners Beschreibung des Systems Schule auch sein mag, konstruiert sie ein doch recht engstirniges und einseitiges Bild von Schule. Gerade das negativ beschriebene „Einwecken“ der Schüler*innen in die vorgefertigte „Konservenfabrik der Zivilisation“ (ebd.) eignet sich, um aufzuzeigen, dass die Institution Schule die Aufgabe hat, „[...] die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und

zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“ (SchOG 1962, §2 Abs. 1). Ein zentraler Bestandteil hiervon ist auch das Kennenlernen von Strukturen und Prozessen sowie das Sich-Eingliedern in diese, wenngleich auch die individuellen Rechte der Schüler*innen gewahrt werden müssen. Was widersprüchlich klingt, wird im Schulorganisationsgesetz innerhalb eines einzigen Paragraphen als Aufgabe der österreichischen Schule genannt, indem ausdrücklich festgehalten wird, dass die Lernenden „zu [...] verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden“ sollen, um „am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (ebd.). Dabei zeigt sich deutlich, dass auch in der hierarchisch organisierten Institution Schule, die Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, sich mit Demokratie und Menschenrechten auseinanderzusetzen, um „in Freiheits- und Friedensliebe“ (ebd.) die Gesellschaft gestalten zu können. Der Politischen Bildung, die als Trägerin der Menschenrechtsbildung fungiert (vgl. Filko 2021, S. 47), kommt bei der Verwirklichung der im Schulorganisationsgesetz festgelegten Aufgaben eine wesentliche Rolle zu (vgl. Europarat 2010, S. 8; BMBF 2015, S. 1; Kirchschräger 2017a, S. 151f.).

2 Das Recht auf Menschenrechtsbildung und seine Umsetzung

Um sich für Demokratie und Menschenrechte einsetzen zu können, bedarf es Bildung. Oskar Negt stellt treffend fest, dass „Demokratie die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung [ist], die gelernt werden muss“ (Negt 2010, S. 13) und verweist damit auf die Wichtigkeit des Wissens über, aber auch des Erlebens von demokratischen Prozessen im Kontext Schule. Bereits 1948 wurde in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) das Recht auf Bildung im Allgemeinen, und das Recht auf Menschenrechtsbildung im Besonderen, festgehalten. Die Bildung muss „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ (United Nations 1948, o.S.). Daraus resultiert das „Recht auf Menschenrechtsbildung“ (Kirchschräger 2017b, S. 34), welches auch in Österreich strukturell im Schulsystem verankert ist. Insbesondere die Politische Bildung kann als wesentlich für die Umsetzung der Menschenrechtsbildung gesehen werden, da beide Disziplinen

eine Art „symbiotische Beziehung führen, in der sie einander nicht nur wechselseitig ergänzen, sondern auch ihre Methoden und Ziele teilen“ (Filko 2021, S. 56).

Abbildung 1: Verankerung Politischer Bildung in Österreich (eigene Darstellung)

(1) Unterrichtsprinzip	(2) Schuldemokratie	(3) Unterrichtsdach
<ul style="list-style-type: none"> • seit 1978, damals keine politische Einigung auf eigenes Unterrichtsfach (vgl. Hellmuth & Klepp 2010, S. 63) • daher: verbindliches Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsfächer auf allen Schulstufen • 2015 grundlegende Überarbeitung und Erweiterung (vgl. BMBF 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie nicht nur als Herrschafts-, sondern als Lebens- und Gesellschaftsform verstehen (vgl. Himmelmann 2020) • Schulpartnerschaft, Schüler*innenvertretung, Schüler*innenparlament, Mitbestimmung im Schulalltag (vgl. SchUG 1974, Henkenborg 2014, BMBF 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> • selten eigenes Fach (nur in Berufsschulen) • meist in Kombination mit Geschichte, Recht, Wirtschaft, ... • 2016 Stärkung der Politischen Bildung durch neuen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung auf der Sekundarstufe I (vgl. BMBF 2016)

Politische Bildung wird im österreichischen Schulsystem durch drei Säulen verankert: (1) als Unterrichtsprinzip, (2) als eigenständiges Unterrichtsfach bzw. Teil eines Kombinationsfaches und (3) im Rahmen der Schuldemokratie.

(1) Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung entstand 1978 als Kompromisslösung, da keine politische Einigung auf ein eigenes Unterrichtsfach möglich war (vgl. Hellmuth & Klepp 2010, S. 63). Stattdessen wurde Politische Bildung mit dem Unterrichtsprinzip als verbindliches, überfachliches Anliegen festgelegt, das in allen Unterrichtsfächern auf allen Schulstufen – von der Vorschule bis zur Maturaklasse – in geeigneter Weise zu berücksichtigen ist. Im Jahr 2015 erfolgte eine grundlegende Überarbeitung und Erweiterung des Unterrichtsprinzips. Einleitend heißt es dazu im entsprechenden Grundsatzlerlass:

„Politische Bildung soll ab dem Eintritt in das Bildungswesen eine Rolle spielen und als Unterrichtsprinzip von Beginn der Schulpflicht an einen zentralen Platz in allen Unterrichtsgegenständen und Handlungsfeldern am Schulstandort – insbesondere im Rahmen der Schuldemokratie – haben. Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird.“ (BMBF 2015, S. 3)

(2) Neben der fächer- und schulstufenübergreifenden Rolle von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip betont der Grundsatzterlass auch die Rolle der Schuldemokratie, die als zentral für demokratisches Lernen gilt. Demokratiebildung sollte neben der Vermittlung von Wissen vor allem auch Demokratie erlebbar machen. Daher soll Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern vor allem auch als Lebens- und Gesellschaftsform vermittelt werden (vgl. Himmelmann 2020, S. 37). Dies erfolgt durch die Säule der Schuldemokratie, die den Schüler*innen Mitbestimmungsrechte im Schulalltag einräumt und diese durch das Organ der Schüler*innenvertretung auch institutionell verankert (vgl. BMBF 2015).

(3) Als weitere Säule der Politischen Bildung kann das (Kombinations-)Unterrichtsfach betrachtet werden. Politische Bildung ist nur in den Berufsschulen als eigenständiges Fach verankert und wird in den anderen Sekundarschulen als Kombinationsfach – meist in Verbindung mit Geschichte, Recht oder Wirtschaft – geführt (vgl. Hellmuth 2012, S. 20). Während Politische Bildung in der Sekundarstufe II bereits zuvor stärker verankert war, erfolgte im Jahr 2016 mit dem neuen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I erstmals eine durchgängige curriculare Verankerung von politisch bildenden Inhalten auf allen Schulstufen (vgl. BMBF 2016).

Während in der schulischen Realität Politische Bildung vermutlich vor allem in Form des (Kombinations-)Unterrichtsfaches stattfindet, gilt es besonders die Säule des überfachlichen Unterrichtsprinzips und vor allem jene der Schuldemokratie besonders hervorzuheben, wenn es um Demokratie- und Menschenrechtsbildung geht. Dies zeigt auch das Mehrebenenmodell der Menschenrechtsbildung, welches zwischen Bildung über Menschenrechte (Wissensebene), Bildung durch Menschenrechte (Werte- und Haltungsebene) und Bildung für Menschenrechte (Handlungsebene) differenziert (vgl. United Nations 2011, S. 2; Kirchschräger 2017b, S. 31). Gelingende Menschenrechtsbildung umfasst dabei alle drei Ebenen, wie Oskar Dangl und Doris Lindner passend formulieren:

„Auch für Lernende genügt es nicht, über die Menschenrechte und deren Begründung alters- und entwicklungsgemäß Bescheid zu wissen [. . .]. Lernende sollen Menschen- und Kinderrechte in der alltäglichen (schulischen) Praxis erleben, erfahren und sich selbst als Subjekte ihres Lernprozesses erschließen kön-

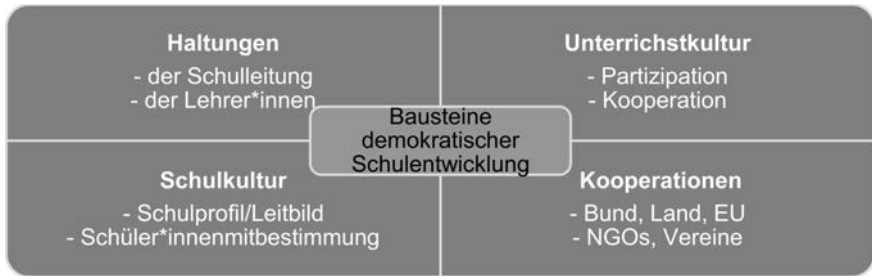
nen, damit es auch zu einem Lernen für und durch Menschenrechte kommt.“
(Dangl & Lindner 2021, S. 10)

Es ist nicht ausreichend, lediglich über Menschenrechte zu lernen, indem ihre Entstehung, Ideengeschichte und zentralen Dokumente unterrichtet werden. Vielmehr benötigt es eines demokratischen Schulsettings, das von Partizipationsmöglichkeiten und Menschenwürde geprägt ist, damit auch Bildung durch Menschenrechte stattfinden kann. Erst durch das Erfahren einer Kultur der Demokratie, des Friedens und der Menschenrechte in der Schule, wird schließlich auch der Einsatz für die eigenen und fremden Rechte im Sinne einer Bildung für Menschenrechte ermöglicht. Diese Sichtweise wird auch durch das Unterrichtsprinzip Politische Bildung gestützt, wo es zur zentralen Säule Schuldemokratie heißt: „Für eine erfolgreiche Umsetzung Politischer Bildung ist die demokratische Gestaltung des Schulalltags eine wesentliche Voraussetzung“ (BMBF 2015, S. 3). Auch Dangl und Lindner messen der demokratischen Schul- und Unterrichtskultur eine wesentliche Rolle bei und schlussfolgern, dass „eine Schulstruktur, die die Mitwirkung der Schüler*innen zu einem festen Bestandteil der Institution macht“, entscheidend für gelingende Menschenrechtsbildung ist (2021, S. 30).

3 Demokratische Schulentwicklung als QMS-Prozess

Da sich Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung nicht bloß auf kognitive Prozesse im Sinne der Bildung über Menschenrechte reduzieren lassen und einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur bedürfen, gilt es Demokratie- und Menschenrechtsbildung als zentralen Aspekt von Schulentwicklung aufzufassen (vgl. Henkenborg 2014, S. 214). Die aktuell über das neue Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) laufende Schulentwicklung bietet den Schulen die Möglichkeit, standortspezifisch Aspekte der Demokratie- und Menschenrechtsbildung im Zuge der Schulentwicklung festzulegen. Insbesondere die im QMS-Prozess zu beschreibenden Werte und Ziele auf Schul-, Unterrichts- und Lehrer*innenebene bilden eine geeignete Ausgangsbasis für eine demokratische Schulentwicklung. Aus den theoretischen Auseinandersetzungen mit der Menschenrechtsbildung und Politischen Bildung lassen sich vier Ebenen, die als zentrale Bausteine der demokratischen Schulentwicklung fungieren, ableiten:

Abbildung 2: Bausteine demokratischer Schulentwicklung (eigene Darstellung)



Neben der (1) demokratischen Haltung der Schulleitung und der Lehrer*innen sind insbesondere (2) eine Unterrichtskultur, die partizipative und kooperative Lehr-Lern-Settings ermöglicht, sowie (3) eine demokratische Schulkultur, die sich sowohl im Leitbild als auch im alltäglichen Schulleben zur Mitbestimmung der Schüler*innen bekennt, zentral. Zudem kommt (4) der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen öffentlicher und privater Art ebenfalls eine bedeutsame Rolle zu. Auch die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) definiert jene Schulentwicklungsprozesse als demokratisch, die sich in mehrdimensionaler Hinsicht abzeichnen. Untenstehend werden die Merkmale demokratischer Schulen laut DeGeDe dargestellt. Die in eckigen Klammern angegebenen Zahlen von [1] bis [4] markieren die Zuordnung der jeweiligen Merkmale zum passenden Baustein demokratischer Schulentwicklung im obig dargestellten Modell. Laut DeGeDe gelten Schulentwicklungsprozesse als demokratisch, in denen die Schulen:

- „die Entwicklung demokratiebezogener Kompetenzen und Haltungen fördern, [2; 3]
- den Diskurs im Sinne der Kinder- und Menschenrechte gestalten, [2; 3]
- die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schule ernst nehmen, [3]
- die demokratiebezogenen Kompetenzen und kritische Mündigkeit, selbstwirksamkeitsfördernde und kooperative Lernformen etablieren, [2]
- eine lebendige Partizipationskultur gestalten und vielfältige Gelegenheiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung verankern, [2; 3]
- die Schule für außerschulische Erfahrungen, Herausforderungen und Angebote öffnen und weiter entwickeln [sic!], [4]

- mit vielfältigen Partnern kooperieren und in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten, [2; 4]
- die Förderung der Partizipation von Schüler*innen an sozialen, gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen außerhalb der Schule unterstützen, [4]
- ihren Schulentwicklungsprozess unter Einbeziehung möglichst aller pädagogischen Fachkräfte, der Schüler*innen und Eltern partizipativ und inklusiv gestalten. [1;4]“ (DeGeDe 2022, o.S.)

Die Auseinandersetzung mit den Merkmalen demokratischer Schulen (DeGeDe 2022) zeigt deutlich, dass insbesondere die Entwicklung einer partizipativen, inklusiven und kooperativen Schul- und Unterrichtskultur sowie eine Orientierung an den Kinder- und Menschenrechten, aber auch außerschulische Kooperationen vielseitiger Art wichtige Bausteine demokratischer Schulentwicklung sind. Dass die Haltung der Lehrpersonen und der Schulleitung – ein bedeutender Bestandteil des obigen Modells – in den Merkmalen demokratischer Schulen der DeGeDe nur einmal implizit thematisiert wird, verweist auf die Notwendigkeit genau diesen Aspekt zum Ausgangspunkt von demokratischer Schulentwicklung zu nehmen. Entsprechende gesetzliche Grundlagen, die „das Schulwesen als gemeinsame Aufgabe von Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigten“ verstehen und daher allen Beteiligten „Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten“ zukommen lassen, sind vorhanden und bilden die rechtliche Grundlage für entsprechende demokratische Schulentwicklungsprozesse (Palmstorfer 2020, S. 53).

4 Conclusio: Schulen als demokratische Lernorte

Die im Beitrag vorgenommene Auseinandersetzung mit der Verankerung der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung im österreichischen Schulsystem führt zu dem Schluss, dass sowohl im schulischen als auch im hochschulischen Bereich das alleinige Lernen über Demokratie und Menschenrechte noch keine gelungene Politische Bildung bzw. Menschenrechtsbildung ausmacht. Dementsprechend gilt es Schulen als demokratische Lernorte, an denen Kinderrechte als Menschenrechte gelebt werden, zu stärken und die vorherrschend hierarchische Institution Schule, die zunehmend den Gesetzen einer neoliberalen, ökonomischen Verwertbarkeitslogik folgt, stärker zu demokratisieren. Mögliche Ansätze hierfür bilden Projekte zum Demokratie-Lernen

an Schulen, die als fächerübergreifende Aufgabe und Thema der demokratischen Schulentwicklung verstanden werden müssen (vgl. Ammerer 2020, S. 16). Dabei steht das Demokratie-Lernen in keinem Gegensatz zur Politischen Bildung, sondern ermöglicht ihr „auch das eigene Fach infrage zu stellen. Darin liegt nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance für die Politische Bildung“ (Henkenborg 2009, S. 290). Die Menschenrechtsbildung muss daher im Sinne eines Demokratie-Lernens an den Schulen für die Lernenden erfahrbar gemacht werden, sodass Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern auch als Lebens- und Gesellschaftsform begriffen wird (vgl. Himmelmann 2020, S. 37). Wie Heinrich Ammerer treffend feststellt, kann die Institution Schule nur wenn sie selbst „ein Modell demokratischer Gesellschaft“ darstellt, entsprechend Demokratiebildung ermöglichen (Ammerer 2020, S. 21). Die konkrete schulpraktische Umsetzung von Menschenrechtsbildung sowie die Synergien zwischen ihr und der Demokratiebildung bieten weitere spannende Forschungsperspektiven, sowohl aus politikdidaktischer als auch aus (hoch)schulpraktischer Perspektive. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Anstoß, demokratische Schulentwicklungsprozesse anzuregen.

Literatur

- Ammerer, H. (2020). Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15–30). Münster: Waxmann.
- BMBF (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (2022-07-15).
- BMBF (2016). Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Abrufbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf (2022-07-15).
- Dangl, O. & Lindner, D. (2021). *Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- DeGeDe (2022). Was heißt demokratische Schulentwicklung? Abrufbar unter: <https://www.degede.de/demokratieerleben-der-preis-fuer-demokratische-schulentwicklung/> (2022-07-15).
- Europarat (2010). *Europaratscharta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung*. Straßburg: Europarat.

- Filko, C. (2021). Politische Bildung als Trägerin der Menschenrechtsbildung in der Sekundarstufe I. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Lauß, Georg (Hrsg.), *Ideal – Pflicht – Zumutung. Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 47–58). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Himmelman, G. (2020). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hellmuth, T. & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele*. Wien, Köln und Weimer: Böhlau.
- Hellmuth, T. (2012). Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In: G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik, *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich* (S. 11–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Henkenborg, P. (2009). Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 38, S. 277–291.
- Henkenborg, P. (2014). Politische Bildung als Schulprinzip. In: W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 212–221), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kästner, E. (1972). Ansprache zum Schulbeginn. In: V. Michels (Hrsg.), *Unterbrochene Schulstunde* (S. 233–237). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kirchschläger, P. (2017a). Benachbarte Bildungsansätze und ihr Verhältnis zur Menschenrechtsbildung: Menschenrechtsbildung und politische Bildung. In: P. Fritzsche, P. Kirchschläger & T. Kirchschläger (Hrsg.), *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierung* (S. 143–153). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kirchschläger, P. (2017b). Gedanken zu einer Entwicklungstheorie der Menschenrechtsbildung unter Berücksichtigung der UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training. In: P. Fritzsche, P. Kirchschläger & T. Kirchschläger (Hrsg.), *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierung*. (S. 24–49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Palmstorfer, R. (2020). Demokratie und Schule – ein rechtswissenschaftlicher Zugang für Lehrer/innen. In: H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 49–62). New York und Münster: Waxmann.
- SchOG (1962). Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (2022-07-15).
- SchUG (1974). Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (2022-07-15).

United Nations (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Abrufbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (2022-07-15).

United Nations (2011). Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Abrufbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf (2022-07-15).

Menschenrechte in der schulischen Praxis

Adrian Schnitzler

Abstract Deutsch

Menschenrechtsbildung erfolgt in der Schule nicht ausschließlich durch Wissensvermittlung oder intentionales unterrichtliches Handeln, sondern auch durch ein Vorleben menschenrechtssensiblen Verhaltens durch die Lehrperson. Nach einer Einleitung über die rechtliche Relevanz von Grund- und Menschenrechten im schulischen Kontext werden exemplarische Situationen aus der Praxis, in denen Menschenrechte tangiert werden, dargestellt und rechtlich beurteilt. Im Ergebnis ergeben sich daraus Handlungsempfehlungen für menschenrechtssensible Lehrpersonen, die Menschenrechte nicht nur „unterrichten“, sondern auch vorleben.

Schlüsselwörter

Menschenrechtsbildung, Demokratieerziehung, Menschenrechte, Grundrechte, Menschenrechtssensibilität, Modelllernen

Abstract English

Human rights education at school does not take place exclusively through imparting knowledge or intentional teaching activities, but also through exemplification of behavior that is sensitive to human rights by the teacher. After a brief introduction to the legal relevance of fundamental and human rights in the school context, exemplary practical situations in which human rights are affected are presented and legally assessed. As a result, there are recommendations for action for teachers who are sensitive to human rights and who do not only “teach” human rights, but also set an example.

Keywords

Human rights education, democracy education, human rights, fundamental rights, human rights sensitivity, model-based-learning

Autor

Adrian Schnitzler, Mag. Bed., Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Schulrecht in Aus- und Fortbildung, Politische Bildung, Menschenrechtsbildung, Wirtschaftserziehung, Hochschulrecht, Studienrecht

Kontakt: adrian.schnitzler@phwien.ac.at

1 Einleitung

Menschenrechtsbildung ist in Österreich in zahlreichen Rechtsquellen des Schulrechts als notwendiger Unterrichtsinhalt vorgesehen. So sind etwa in Österreichs Verfassung Grundwerte der Schule normiert, deren Vermittlung undenkbar erscheint, ohne gleichzeitig auch Menschenrechtsbildung zu betreiben, so zum Beispiel die Grundwerte der Demokratie, der Humanität, der Solidarität, des Friedens, der Offenheit und der Toleranz (vgl. RIS 2022a). Diese Inhalte und Werte sind darüber hinaus Bestandteile einfacher Schulgesetze (vgl. RIS 2022b) sowie der Lehrpläne (vgl. RIS 2022c), welche die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, welches im Grundsatzterlass Politische Bildung inhaltlich und didaktisch konkretisiert wird (vgl. BMBWF 2022a), festlegen. Im Grundsatzterlass wird etwa auf die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung sowie auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes verwiesen und das Ziel der Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten definiert (vgl. ebd.). Die „Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird“ (ebd.). Demokratisches Handeln wiederum ist nur möglich, wenn Grund- und Menschenrechte respektiert und gelebt werden. Demokratie und Menschenrechte bedingen einander (vgl. Matthews 2020, S. 25).

Während bereits zahlreiche Unterrichtsbeispiele zur Menschenrechtsbildung publiziert wurden (vgl. Brander et. al. 2015), bestehen vergleichsweise wenige konkrete Handlungsanleitungen für das Vorleben einer menschenrechtssensiblen Haltung durch Lehrpersonen. Diesem Defizit soll durch diese Publikation begegnet werden, indem nach einer kurzen Einführung in die Grundlagen der Geltung und Relevanz von Menschenrechten im schulischen Kontext fiktive Situationen aus dem Schulalltag mit Menschenrechtsbezug rechtlich analysiert und menschenrechtssensible Handlungsalternativen für Lehrpersonen entworfen werden.

Auch wenn diesem Beitrag die menschen- und schulrechtliche Rechtslage Österreichs zugrunde gelegt wird, sind zahlreiche der getroffenen Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen auch für den Unterricht in anderen europäischen Staaten relevant, zumal einige bedeutsame Menschenrechtsquellen (vgl. Kapitel 3.1) völkerrechtliche Verträge darstellen, die – unter Beachtung diverser Sonderregelungen für einzelne Staaten (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 14) – einen gesamt europäischen Grundkonsens über zahlreiche wesentliche Menschenrechte abbilden.

2 Menschenrechtsbildung durch Lernen am Modell

Schulische Menschenrechtsbildung umfasst nicht nur die Vermittlung von Inhalten und Werten durch intentionale Unterrichtsgestaltung, sondern auch das bloße Vorleben einer demokratischen Grundhaltung durch die Lehrperson (vgl. Kapitel 1). Neben der Herausbildung von politikbezogenen Kompetenzen im Unterricht sind etwa auch eine von einer demokratischen Grundhaltung geprägte Elternarbeit im Rahmen der Schulpartnerschaft sowie ein Klima der Meinungsfreiheit Teil Politischer Bildung (vgl. BMBWF 2022a). Man sieht daher bereits an den rechtlichen Vorgaben, dass Politische Bildung notwendiger Weise immer auch menschenrechtssensibles Handeln von Lehrpersonen umfassen sollte. Dieser rechtliche Zugang lässt sich im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura (vgl. Bandura 1986) und des Konzepts des Beobachtungslernens von Friedrich Halisch (vgl. Halisch 1996) auch lerntheoretisch begründen. In diesem Sinne gilt auch für eine erfolgreiche Menschenrechtsbildung: „Man kann Verhalten am effektivsten ändern, in dem man bessere Alternativen vorlebt bzw. empfiehlt und nicht das unerwünschte Verhalten verbietet.“ (Sieland 2002, S. 9).

3 Rechtliche Grundlagen

Bevor ausgewählte Situationen der schulischen Praxis im Hinblick auf die Anwendung von Grund- und Menschenrechten beurteilt und Leitlinien im Vorleben einer menschenrechtssensiblen Haltung durch Lehrpersonen entworfen werden können, gilt es, den Begriff der Menschenrechte näher zu definieren und die rechtlichen Grundlagen der Anwendung der Menschenrechte im schulischen Kontext zu erläutern.

3.1 Terminologie

Während Grundrechte allgemein als unabdingbare, rechtlich besonders beständige und rechtlich durchsetzbare fundamentale Rechtspositionen einzelner Menschen gegenüber dem Staat definiert werden (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 1), nehmen die Rechtswissenschaften eine Unterscheidung zweier Begrifflichkeiten vor: Steht ein im obigen Sinn beschriebenes Recht nur Staatsbürger*innen zu, handelt es sich um ein Staatsbürger*innenrecht, steht dieses Recht allen Menschen zu, handelt es sich um Menschenrecht (vgl. Stolzlechner 2013, S. 310). Da die österreichische Rechtsordnung durch ihre Vielzahl an sich teilweise inhaltlich überschneidenden Grundrechtsquellen wie das Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG; vgl. RIS 2022a), die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK; vgl. RIS 2022d), das Staatsgrundgesetz (StGG; vgl. RIS 2022e) und die Grundrechtscharta der Europäischen Union (GRC; vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2000) mittlerweile einen breiten Rechtsschutz vorsieht, der in den meisten denkbaren Fällen, die an Schulen auftreten können, allen Menschen unabhängig von deren Staatsbürgerschaft zusteht, wird die Unterscheidung zwischen Staatsbürger*innen- und Menschenrechten in diesem Artikel aufgegeben und in der Folge nur mehr von „Grundrechten“ bzw. „Menschenrechten“ gesprochen.

3.2 Relevanz von Grund- und Menschenrechten in der schulischen Praxis

Historisch betrachtet wurden Grundrechte in erster Linie als Schutzrechte gegenüber dem „übermächtigen“ Staat geschaffen (vgl. Perthold-Stoizner 2018, S. 303). Dem liegt die Haltung zugrunde, dass überall dort, wo ein Verhältnis von Über- und Unterordnung bzw. Stärke- und Schwächeposition besteht, besondere Regeln nötig sind, damit die schwächeren Akteur*innen nicht überverteilt werden.

Grundrechte verpflichten in erster Linie den Staat. Dazu zählen die Gesetzgebung und die Verwaltung. Art. 18 B-VG bestimmt, dass die gesamte staatliche Hoheitsverwaltung, darunter das Schulwesen, nur aufgrund der Gesetze ausgeübt werden darf (vgl. RIS 2022a). Dieses sogenannte Legalitätsprinzip ist wesentlicher Bestandteil des rechtsstaatlichen Grundprinzips der österreichischen Bundesverfassung (vgl. Stolzlechner 2013, S. 389). Lehrer*innen, die im Rahmen der Vollziehung der Schulgesetze, sei es etwa im Zuge von Un-

terricht, Erziehung oder Beaufsichtigung, handeln, sind in hoheitlicher Vollziehung der Gesetze tätig und daher an Grundrechte gebunden (vgl. Perthold-Stoitzner 2018, S. 307; OGH 11.01.1978, 1 Ob30/11). Hinzu kommt, dass sämtliche Gesetze und Verordnungen, welche in der Schule zur Anwendung kommen, an dem Maßstäben der Menschenrechte zu messen und im Zweifel menschenrechtskonform auszulegen sind (vgl. Stolzlechner 2013, S. 29).

Das impliziert, dass ein*e Lehrer*in alle ihre Handlungen durch eine „Menschenrechtsbrille“ hindurch betrachten und sie an den rechtlichen Vorgaben messen muss. Das mag in der Praxis nicht immer einfach zu bewerkstelligen sein, zumal Menschenrechte aufgrund ihrer Bezogenheit auf staatliches Handeln im Privatleben nicht unmittelbar anwendbar sind. So ist es etwa nicht menschenrechtswidrig, wenn Erziehungsberechtigte ihrem Kind die Verwendung einer bestimmten Sprache im privaten Haushalt vorschreiben, dasselbe gilt jedoch nicht für Lehrer*innen in Schulpausen (vgl. dazu unten Kapitel 4.1). Umso wichtiger erscheint es für Lehrpersonen im schulischen Kontext, der in der Regel von einer faktischen und rechtlichen Schwächeposition der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten sowie von einer oftmals nur gering ausgeprägten Kontrolle der Tätigkeit von Lehrer*innen – der Umgang von Lehrpersonen mit Schüler*innen findet oft hinter verschlossenen Klassentüren statt – geprägt ist, das eigene Handeln auch ohne eine Situation der Kontrolle demokratiefördernd und menschenrechtssensibel zu gestalten.

3.3 Grundrechtssubjektivität und Grundrechtsmündigkeit

Kinder und Jugendliche genießen grundsätzlich dieselben Menschenrechte wie Erwachsene (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 36). Sie sind unabhängig von ihrem Alter Grundrechtssubjekte. Die früher vorherrschende Rechtsauffassung, wonach Personen wie etwa Schüler*innen, die sich in einem besonderen Gewaltverhältnis zum Staat befinden, gar nicht oder nur eingeschränkt Träger*innen von Menschenrechten sein könnten, ist heute überholt (vgl. ebd., S. 38).

Manche Menschenrechte können jedoch – je nach Natur des Grundrechts und Alter seiner*seines Trägerin*Trägers – erst ab einem bestimmten Alter selbst ausgeübt werden (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 36f.). Die Grundrechtsmündigkeit setzt daher vor allem bei Grundrechten, die mit der Möglichkeit, bestimmte Handlungen auszuführen, verknüpft sind, erst mit

Erreichen der erforderlichen Einsichts- und Urteilsfähigkeit ein (vgl. ebd.). So ist etwa die eigenständige Ausübung der Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie der Versammlungsfreiheit rechtlich an das Erreichen eines gewissen Reifegrades geknüpft, bei vielen im schulischen Kontext relevanten Grundrechten wie etwa dem Recht auf Privat- und Familienleben gemäß Art. 8 EMRK (vgl. RIS 2022d) stellt sich jedoch weder die Frage eines bestimmten Mindestalters noch einer bestimmten erforderlichen Reife zur Ausübung dieser Rechte (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 37).

Für das Verhalten von Lehrpersonen ergibt sich zum einen daraus das grundsätzliche Gebot, Menschenrechte, deren Respektierung man als Erwachsener als selbstverständlich erachtet, ihren Schüler*innen auch nicht zu verwehren. Wenn nach Ansicht einer Lehrperson dennoch einmal ein Eingriff in Grundrechte von Schüler*innen der Volksschule oder Sekundarstufe I – in diesem Alter ist die zivilrechtliche Handlungsfähigkeit und auch die Möglichkeit, in Grundrechtseingriffe einzuwilligen, in der Regel noch nicht lückenlos gegeben (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 36) – zu Zwecken des Unterrichts oder der Erziehung unabdingbar erscheint, sollte dieser so wenig gravierend wie möglich und nur mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten erfolgen. Auch hier gilt der in Kapitel 3.2 skizzierte Unterschied zwischen Schul- und Privatleben. Nur weil es Erziehungsberechtigten etwa offen steht, ihrem Kind im Rahmen ihres privatrechtlichen Erziehungsrechts Süßigkeiten zu verbieten, bedeutet das nicht, dass auch der Staat, die Schule und eine Lehrperson, welche direkt an die Menschenrechte gebunden sind, das Recht haben, einem*einer Schüler*in zu verbieten, in den Pausen Schokolade zu essen (vgl. Kapitel 4.6).

3.4 Rechtliche Beurteilung von Situationen in der Praxis

Menschenrechtssensibles Handeln von Lehrpersonen setzt im Idealfall – wenn auch nicht notwendiger Weise (vgl. Kapitel 5) – die Kenntnis der oben skizzierten Grundlagen sowie des Umfangs der wichtigsten im schulischen Kontext relevanten Grundrechte voraus. Zu diesen zählt etwa das Grundrecht auf Privat- und Familienleben gem. Art. 8 EMRK (vgl. RIS 2022d), welches nicht nur das Privatleben im engeren Sinn, sondern auch die Art, sich zu kleiden, den Inhalt privater Gespräche und die Freiheit, sich zu ernähren, wie man möchte, umfasst (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 187ff.). Der Gleich-

heitsgrundsatz gem. Art 2 StGG (vgl. RIS 2022e), Art. 7 B-VG (vgl. RIS 2022a), Art. 20 GRC (vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2000) u.a. gebietet es Lehrpersonen, alle Schüler*innen gleich zu behandeln, solange keine sachliche Rechtfertigung für eine Ungleichbehandlung besteht. Staatliche Willkür soll so vermieden werden (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 113 ff.). Weitere in der Schule bedeutsame Grundrechte sind beispielsweise das Grundrecht auf Datenschutz, die Meinungsfreiheit, die Religionsfreiheit, das Recht auf Bildung, das Elternrecht, die Freiheit des Eigentums sowie die Versammlungsfreiheit.

Hat man in einem ersten Schritt festgestellt, dass in einer konkreten Situation Menschenrechte tangiert sein könnten, empfiehlt sich in einem zweiten Schritt ein Blick in schulrechtliche Gesetze und Verordnungen, die nicht unverhältnismäßig in Grundrechte eingreifen dürfen (vgl. Perthold-Stoizner 2018, S. 313) und grundrechtskonform zu interpretieren sind (vgl. Kapitel 3.2). Sieht man von Einzelfällen grundrechtswidriger schulrechtlicher Bestimmungen wie der mittlerweile vom Verfassungsgerichtshof aufgehobenen Bestimmung des Verbots religiös geprägter Kleidung an Volksschulen (vgl. RIS 2022g) ab, kann ein*e Lehrer*in in der Regel davon ausgehen, dass ein Verhalten, das schulrechtlich geboten ist, auch menschenrechtskonform ist, selbst wenn einzelne Menschenrechte tangiert sind. Ein Beispiel: Die in § 43 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz (SchUG; vgl. RIS 2022i) vorgesehenen Pflichten wie etwa die Pflicht, die Schule regelmäßig und pünktlich zu besuchen und Aufträge zu erfüllen, schränken Kinder und Jugendliche nicht unerheblich in ihren Grundfreiheiten ein, dennoch verstoßen sie nicht gegen die Menschenrechte. Das liegt zumeist daran, dass zahlreiche Menschenrechte nicht vorbehaltlos gewährt werden, sondern Vorbehalte beinhalten, die es dem Gesetzgeber ermöglichen, verhältnismäßige Eingriffe im öffentlichen Interesse vorzusehen (vgl. Hengstschläger & Leeb S. 46 ff.). Auf der anderen Seite bedeutet das für eine Lehrperson, dass grundsätzlich alle Eingriffe in Menschenrechte ihrer Schüler*innen als unzulässig betrachtet werden müssen, welche nicht durch eine Regelung des Schulrechts – innerhalb der oben skizzierten zulässigen Grenzen – gerechtfertigt sind.

Auf der Suche nach schulrechtlichen Normen, die Grundrechtseingriffe rechtfertigen könnten, ist allerdings Vorsicht geboten. Zum einen sind staatliche Schulgesetze und Verordnungen im Zweifel immer grundrechtskonform zu interpretieren (vgl. Kapitel 3.2). Eine Auslegung in einem Sinn, der Grund-

rechtseingriffe möglichst zulässt, ist daher für Lehrpersonen ausgeschlossen. Zum anderen mögen Erziehungsziele, Unterrichtsinhalte und -prinzipien, welche in Lehrplänen vorgesehen sind, auf den ersten Blick manchen Eingriff in ein Menschenrecht rechtfertigen (vgl. Kapitel 4.6), auf den zweiten Blick handelt es sich allerdings nur um inhaltliche und didaktische Vorgaben hinsichtlich des zu erteilenden Unterrichts, nicht hingegen um einen „Freibrief“, zur Erreichung dieser Vorgaben in Menschenrechte einzugreifen. Zuletzt ist festzuhalten, dass in der Praxis insbesondere Schulordnungen bzw. Hausordnungen, die vom zuständigen schulischen Gremium gemäß § 44 Abs. 1 SchUG (vgl. RIS 2022i) erlassen wurden, als Verwaltungsakte an den Grund- und Menschenrechten zu messen sind. Eine Hausordnung ist nicht alleine dadurch rechtlich legitimiert, dass sie von einer Mehrheit beschlossen wurde, sie darf darüber hinaus auch den Grund- und Menschenrechten nicht zuwiderlaufen.

In einem dritten Prüfschritt ist entweder festzustellen, dass keine gesetzliche Ermächtigung besteht, in der vorliegenden Situation in Menschenrechte einzugreifen, oder dass Rechtsvorschriften – bei deren menschenrechtskonformer Interpretation – so angewendet werden können, dass im vorliegenden Fall ein möglichst gelinder Eingriff in ein Menschenrecht zulässig ist. Da tatsächlich nur wenige schulrechtliche Regelungen bestehen, die explizit zulässige Eingriffe in Menschenrechte vorsehen, werden Lehrer*innen in der Regel dazu angehalten sein, Eingriffe möglichst zu vermeiden.

4 Situationen aus der schulischen Praxis

Um die oben skizzierten Grundlagen und Leitlinien für den Umgang mit schulischen Situationen, in denen Menschenrechte tangiert sein können, möglichst praxisbezogen anzuwenden, werden in der Folge an die Schulrealität angelehnte, fiktive Situationen an unterschiedlichen Schultypen dargestellt, rechtlich beurteilt und menschenrechtssensible Handlungsalternativen für Lehrpersonen aufgezeigt. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass es sich, der Zielsetzung dieses Forschungsbandes und dem Umfang dieses Artikels entsprechend, nicht um in allen juristischen Facetten ausgeführte Lösungen handeln kann. Vielmehr liegt das Interesse darin, exemplarisch Problemfelder aufzuwerfen und Lehrpersonen dadurch hinsichtlich der Relevanz von Menschenrechten im Schulalltag zu sensibilisieren.

4.1 Ayse und Erva auf dem Schulhof

Fall 1: Ayse und Erva besuchen die dritte Klasse einer Volksschule. Im Unterricht wird ausschließlich Deutsch gesprochen. Da die türkische Sprache die Erstsprache von Ayse und Erva ist, die beiden erst seit kurzer Zeit in Österreich leben und daher für sie die Kommunikation in Türkisch einfacher ist als in Deutsch, ziehen sich Ayse und Erva in einer Schulpause in eine Ecke des Schulhofs zurück und sprechen Türkisch miteinander. Der Klassenlehrer von Erva und Ayse, der Aufsicht hat, bemerkt das und ermahnt die beiden, dass sie Deutsch reden müssten. Dafür nennt er den beiden Mädchen drei Gründe: Die Unterrichtssprache sei Deutsch, die anderen Kinder würden sich ausgeschlossen fühlen und die Schulordnung sehe vor, dass zur Förderung des Deutschspracherwerbs und der Integration von Migrant*innen während der Pausen am gesamten Schulgelände Deutsch gesprochen werden müsse. Außerdem werden die beiden Mädchen ermahnt, künftig nicht mehr in Jogginghosen in die Schule zu kommen.

Beurteilt man die Situation nach den oben genannten Kriterien, gilt es zunächst zu beurteilen, ob überhaupt eine Situation mit Menschenrechtsbezug vorliegt. In Betracht kommt das in Art. 8 EMRK (vgl. RIS 2022d) verbrieftes Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens, welches nicht nur private Konversationen, sondern auch einen individuellen Bekleidungsstil umfasst (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 187ff.).

Begibt man sich in einem zweiten Schritt auf die Suche nach schulrechtlichen Regelungen, die diesbezügliche Eingriffe vorsehen würden, stößt man auf zwei Regelungen: Zum einen sieht § 16 Abs. 1 SchUG (vgl. RIS 2022i) Deutsch als Unterrichtssprache vor, zum anderen sieht § 4 Abs 1 der Schulordnung (SchO; vgl. RIS 2022j) vor, dass im Unterricht eine den Erfordernissen entsprechende angemessene Kleidung zu tragen ist. Beide Regelungen sind zunächst nach ihrem Wortsinn und anschließend u.a. menschenrechtskonform zu interpretieren (vgl. Stolzlechner 2013, S. 27ff.). Während bereits der Wortsinn des § 16 SchUG (vgl. RIS 2022i) auf die Unterrichtserteilung und nicht auf Pausengespräche abzielt, ergibt eine menschenrechtskonforme Interpretation des § 4 Abs. 1 SchO (vgl. RIS 2022j), dass ein nicht durch Erfordernisse des Unterrichts begründete Einschränkung der Freiheit, sich seinem eigenen Stil entsprechend zu bekleiden, grundsätzlich einen unzulässigen Eingriff in das Menschenrecht auf Achtung des Privat- und Familienlebens darstellt. Auch an einzelnen Schulen individuell erlassene Hausordnungen dürfen als staatli-

che Verwaltungsrechtsakte dem nicht widersprechen (vgl. Kapitel 3.4). Auch eine etwaige gesetzliche Regelung, wonach Deutsch nicht nur die Unterrichtssprache, sondern auch die verpflichtende Pausensprache wäre, wäre – abgesehen davon, dass der Gebrauch der Erstsprache eher förderlich als hinderlich für den Erwerb einer Zweitsprache gesehen wird (vgl. De Cillia 2016, S. 8) – nach Ansicht von Expert*innen menschenrechtswidrig (vgl. Schmid-Heher 2016, S. 64).

Bedeutet das nun, dass eine Lehrperson Pausengespräche in anderen Sprachen als Deutsch immer unwidersprochen hinnehmen muss, auch wenn sich andere Schüler*innen ausgeschlossen fühlen und die Klassengemeinschaft gefährdet erscheint? Ergibt sich aus den voranstehenden Ausführungen, dass auch Kleidungsstücke gutgeheißen werden müssen, die eine Lehrperson als in der Schule unpassend, wenn auch nicht per se für den Unterricht ungeeignet, empfindet? Nein. Grundwerte der Schule dürfen dennoch begründet vermittelt werden, sachlich begründete Handlungsempfehlungen können auch dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn diese nicht als Verbot formuliert und mit einer Sanktion verknüpft, sondern Handlungsalternativen vorgelebt werden (vgl. Sieland 2002, S. 9).

4.2 Fahndung nach Handydiebin Jessica

Fall 2: Als eine Lehrerin die zweite Klasse einer Mittelschule betritt, ist die Aufregung unter den Schüler*innen groß. Paul findet sein Handy nicht und behauptet, dass es bestimmt gestohlen worden sei. Drei Mitschüler*innen verdächtigen lautstark ihre Mitschülerin Jessica. Jessica habe sich immer schon ein solches Handy gewünscht. Außerdem habe sie nachweislich bereits einmal etwas gestohlen. Als die Lehrerin Jessica fragt, erwidert diese nur: „Ich habe Pauls Handy nicht!“. Daraufhin wird Jessica von ihrer Lehrerin aufgefordert, ihre Schultasche zu öffnen, um diese kontrollieren zu können. Als diese das Handy in Jessicas Schultasche nicht findet, werden die Schultaschen aller Schüler*innen durchsucht.

Eine Taschenkontrolle stellt einen Eingriff in das Grundrecht auf Privatleben gem. Art 8 EMRK (vgl. RIS 2022d) dar (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 189).

Da Art. 8 EMRK dem Gesetzgeber gestattet, im öffentlichen Interesse notwendige und verhältnismäßige Eingriffe vorzusehen (vgl. ebd.), ist die Rechtsordnung auf Regelungen zu untersuchen, die eine Schultaschenkontrolle im

vorliegenden Fall erlauben würden. So sehen etwa § 40 Abs. 2 und 3 Sicherheitspolizeigesetz (SPG) vor, dass Taschen von der Polizei untersucht werden dürfen, wenn aufgrund von Tatsachen anzunehmen ist, dass sich darin Diebesgut befindet (vgl. RIS 2022k). Das gilt beispielsweise auch für eine Taschenkontrolle bei der Kassa eines Supermarktes, die ohne einen konkreten Verdacht und Beisein der Polizei nicht erzwungen werden darf. Im vorliegenden Fall ist ohne weitere Wahrnehmungen der Lehrperson nicht davon auszugehen, dass die Behauptungen von Jessicas Mitschüler*innen alleine bereits ausreichen würden, um einen Grundrechtseingriff zu rechtfertigen. Zudem dürfte eine Durchsuchung nur durch die Polizei, keinesfalls aber durch eine Lehrperson erfolgen.

In Anbetracht dessen, dass Erwachsene sich freiwillig mit einer Taschenkontrolle einverstanden erklären können, stellt sich auch im vorliegenden Fall die Frage, ob eine freiwillige Taschenkontrolle zulässig wäre. Zum einen spricht die Lehrerin im vorliegenden Fall eine Aufforderung und keine Bitte, welche die Freiwilligkeit zum Ausdruck bringen würde, aus. Zum anderen stellt sich die Frage der Grundrechtsmündigkeit von Jessica (vgl. Kapitel 3.3). Im Regelfall ist davon auszugehen, dass Jessica, die in der zweiten Klasse Mittelschule im Regelfall noch nicht 14 Jahre und damit nur stark eingeschränkt geschäftsfähig und auch nicht strafmündig ist, nicht selbst in Grundrechtseingriffe einwilligen könnte (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 36f). Sie bräuchte dazu die Zustimmung einer*ines Erziehungsberechtigten.

Auf den Fall von Jessica kann daher der in Kapitel 3.3 formulierte Leitgedanke, wonach Schüler*innen in der Regel keine Grundrechtseingriffe erdulden müssten, die sich auch Erwachsene nicht gefallen lassen würden, angewendet werden. Sollten in ähnlichen Fällen stärkere Verdachtsmomente vorliegen – etwa eine unmittelbare Wahrnehmung eines Diebstahls durch eine Lehrperson – käme eine Verständigung der Polizei bzw. eine Einwilligung der Eltern in eine Durchsuchung in Betracht.

4.3 Post von Dejan im Unterricht

Fall 3: Maximilian und Dejan besuchen die erste Klasse eines Gymnasiums. Weil ihnen ihre Mathematiklehrerin verboten hat, in der Mathematikstunde wie üblich nebeneinander zu sitzen, weil sie sich sonst die ganze Stunde lang nur unterhalten und nicht aufpassen würden, hat Dejan eine Idee. Er schreibt während des Unterrichts einen Brief, faltet diesen zu einem Papierflugzeug und

schießt ihn hinter dem Rücken der Lehrerin zu Maximilian. Als die Lehrerin sich plötzlich umdreht und das Papierflugzeug sieht, fängt sie es ab, liest dessen Inhalt vor der gesamten Klasse vor und zerreißt es anschließend.

Das Grundrecht auf Privatleben gem. Art. 8 EMRK (vgl. RIS 2022d) schützt jeglichen Briefverkehr, nicht nur den Verkehr „klassischer“ geschlossener Schriftstücke (vgl. Hengstschläger & Leeb 2022, S. 223). Art. 5 StGG (vgl. RIS 2022e) und Art. 1 des ersten Zusatzprotokolls der EMRK (vgl. RIS 2022d) schützen privates Eigentum vor Eingriffen (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 148f.), auch wenn es sich nur um einen Brief ohne großen Wert handelt.

Gem. § 4 Abs. 4 SchO (vgl. RIS 2022j) sind unterrichtsstörende Gegenstände der Lehrperson auf deren Verlangen zu übergeben und nach Beendigung des Unterrichts zurückzugeben. Das Schulrecht enthält jedoch keine Bestimmung, welche die Öffnung, das Vorlesen und die Zerstörung von Briefen rechtfertigen würde. Insbesondere zählen alle drei Maßnahmen nicht zum Katalog der zulässigen schulischen Erziehungsmittel des § 8 Abs. 1 SchO, welcher unter anderem auch keine erniedrigenden bzw. bloßstellenden Maßnahmen erlaubt (vgl. RIS 2022j). Zudem erscheint es im vorliegenden Fall höchst fraglich, ob die von der Lehrperson offenbar zu Zwecken der Erziehung ergriffenen Maßnahmen eine erziehungsfördernde Wirkung im Sinne des § 8 Abs. 2 SchO (vgl. ebd.) haben würden.

Die Lehrerin von Dejan und Maximilian handelt daher im vorliegenden Fall menschenrechtswidrig. Sie hätte jedoch unter Wahrung der Grund- und Menschenrechte von Dejan und Maximilian zahlreiche andere, rechtlich zulässige und mitunter zweckmäßigere Handlungsalternativen. So wären etwa eine Zurechtweisung wegen der erfolgten Unterrichtsstörung, die Abnahme des Briefes und Rückgabe nach dem Unterricht – ohne den Brief zu lesen – oder ein Gespräch mit Dejan und Maximilian denkbar.

4.4 Umgang mit Herrn Karas Weltanschauung

Fall 4: Der Vater von den Zwillingsgeschwistern Elif und Ahmet, die die vierte Klasse einer Mittelschule besuchen, Herr Kara, spricht bei Elifs und Ahmets Deutschlehrerin vor. Als diese Herrn Kara zur Begrüßung die Hand geben möchte und Herr Kara einen Handschlag unter höflicher Berufung auf seine Religion verweigert, teilt die Lehrerin Herrn Kara mit, dass er mit dieser Einstellung in Zukunft bei Elterngesprächen nicht mehr willkommen sei. Außerdem

erklärt sie Herrn Kara, dass die Aufsätze von Elif und Achmet eine einseitige, religiös geprägte Weltanschauung zeigten, die nicht akzeptiert werden könne. Das nächste Mal, wenn Aufsätze mit derartigen Inhalten abgegeben würden, würden diese negativ beurteilt.

Im Schulrecht findet sich zwar die Bestimmung des § 1 Abs. 2 SchO (vgl. RIS 2022j), wonach sich Schüler*innen im Unterricht höflich zu verhalten hätten, eine korrespondierende Bestimmung für das Verhalten von Erziehungsberechtigten fehlt hingegen. Insbesondere darf einem Elternteil auch bei Fehlen bestimmter Höflichkeitsformen nicht die Teilnahme an einem verpflichtend vorgesehenen Elterngespräch – etwa einem Frühwarngespräch bei drohender negativer Beurteilung gem. § 19 Abs. 3a SchUG (vgl. RIS 2022i) – verwehrt werden. Hinzu kommt, dass Art. 2 des ersten Zusatzprotokolls zur EMRK den Staat verpflichtet, darauf zu achten, dass religiöse und weltanschauliche Überzeugungen der Eltern respektiert werden (vgl. RIS 2022d). Das bedeutet nicht, dass religiöse oder weltanschauliche Themen in der Schule keinen Platz haben dürften, vielmehr gebietet die Bestimmung, dass der Zugang diesen Themen weltoffen, tolerant, pluralistisch und objektiv sein sollte (vgl. Andergassen 2020, S. 225f.). Die Meinung, die in Schulaufsätzen kundgetan wird, ist nicht nur durch die genannte auf religiöse und weltanschauliche Themen bezogene Sonderbestimmung geschützt, sondern auch generell durch das Grund- und Menschenrecht der Meinungsäußerungsfreiheit gemäß Art. 13 Abs. 1 StGG (vgl. RIS 2022e) und Art. 10 EMRK (vgl. RIS 2022d). Davon sind alle Stellungnahmen umfasst, die ein Werturteil enthalten und die nicht bestimmten, vom Gesetzgeber und den Gerichten näher definierten, schwerwiegenden öffentlichen oder privaten Interessen widersprechen (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 243ff.).

Für den vorliegenden Fall bedeutet das, dass die Nichteinhaltung von Höflichkeitsformen nicht an den Verlust des Rechts auf Elterngespräche geknüpft werden darf. Was den Inhalt von Aufsätzen betrifft, darf keine inhaltliche „Zensur“ hinsichtlich bestimmter Meinungen und Weltanschauungen stattfinden. Das bedeutet allerdings nicht, dass nicht im Einzelfall, wenn die Aufgabenstellung gänzlich verfehlt wäre, eine „Themaverfehlung“ vorliegen könnte, die eine negative Beurteilung zur Folge hätte, allerdings bietet der Fall von Elif und Ahmet dafür keine Anhaltspunkte.

Daraus ergibt sich allerdings nicht, dass ein menschenrechtssensibles Verhalten im vorliegenden Fall implizieren würde, gar nicht zu reagieren. Vielmehr sind Gespräche mit Erziehungsberechtigten, um den eigenen Standpunkt zu erklären und eine Lösung zu finden, sowie mit Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigten, wenn Inhalte von Aufsätzen nach eigener Ansicht besorgniserregende und Tendenzen erkennen lassen, zulässig und zu jederzeit möglich. Zudem bleiben die in Kapitel 1 genannten Grundwerte der Schule auch in Fällen wie dem vorliegenden für Lehrpersonen verbindliche Werte der schulischen Erziehung, die – bei aller Toleranz für andere Weltanschauungen – zu vermitteln sind. In diesem Sinne ist die Interkulturelle Bildung wie die Politische Bildung zwar den Menschenrechten verpflichtet, verlangt aber auch einen entspannten Umgang mit Heterogenität, Empathie und eine pluralistische Grundhaltung, die am Schulstandort von allen Personen gelebt werden sollte (vgl. BMBWF 2022b).

4.5 Paula auf Gretas Spuren

Fall 5: Paula besucht die fünfte Klasse eines Gymnasiums und engagiert sich in ihrer Freizeit für die Klimaschutzplattform „Fridays for Future“. Als an einem Donnerstag in den sozialen Medien dazu aufgerufen wird, die Schule am darauffolgenden Freitag nicht zu besuchen und anstelle dessen von seinem Menschenrecht auf Versammlungsfreiheit Gebrauch zu machen und an einer Klimaschutz-Demonstration teilzunehmen, beschließt Paula, am Freitag lieber demonstrieren zu gehen als in die Schule. Das Klima sei schließlich wichtiger als ein paar Stunden Unterricht. Als Paula am Montag wieder in die Schule kommt, droht ihr Klassenvorstand im Wiederholungsfall mit einer Verwaltungsstrafe wegen Verletzung der Schulpflicht.

Der im Verfassungsrang stehende Art. 11 EMRK (vgl. RIS 2022d) sowie Art. 12 StGG (vgl. RIS 2022e) erklären die Freiheit, zur Verfolgung gemeinsamer, rechtlich zulässiger Ziele an Versammlungen teilzunehmen, zu einem Menschenrecht, an dem sich staatliches Handeln und staatliche Regeln messen müssen. Wie die meisten Grundrechte steht die Versammlungsfreiheit allen Menschen in eigener Verantwortung zu, die bereits über die erforderliche Einsichts- und Urteilsfähigkeit zur Ausübung dieses Rechts verfügen (vgl. Kapitel 3.3). Da Paula bereits eine fünfte Klasse der Sekundarstufe besucht und in diesem Alter in der Regel bereits über die erforderliche Reife verfügt, ihre Meinungen auf Versammlungen öffentlich kundzutun – die von der österrei-

chischen Rechtsordnung zugestandene erweiterte Geschäftsfähigkeit ab dem 14. Geburtstag kann als Indiz dafür gewertet werden – kann sie grundsätzlich selbst entscheiden, welche Versammlungen sie besucht und darf vom Staat grundsätzlich nicht davon abgehalten werden.

Im vorliegenden Fall unterliegt Paula allerdings, eine bisherige Schullaufbahn ohne Zeitverlust vorausgesetzt, noch der Schulpflicht, die gem. § 14 Abs. 7a B-VG (vgl. RIS 2022a) wie die Versammlungsfreiheit im Verfassungsrang beschlossen wurde und daher nicht an den strengen Kriterien der Menschenrechte, die in einem engen Rahmen bestimmte Einschränkungen der Versammlungsfreiheit gestatten, gemessen werden muss. Paula muss daher die Schule besuchen und riskiert ab einem unentschuldigtem Fehlen von insgesamt drei Schultagen gem. § 24 Abs. 4 Schulpflichtgesetz (SchPflG; vgl. RIS 2022l) eine Verwaltungsstrafe.

Auch im vorliegenden Fall bestehen allerdings rechtlich zulässige Alternativen menschenrechtssensiblen Handelns durch Paulas Lehrer*innen. Wenn eine Teilnahme mit Lehrplanbestimmungen begründbar ist – was im Lichte des in allen Fächern geltenden Unterrichtsprinzips Umweltbildung, welches eine aktive Beteiligung an Initiativen zur nachhaltigen Entwicklung sowie eine die Fähigkeit zur öffentlichen Meinungskundgabe einschließt (vgl. BMBWF 2022c, S. 3), anzunehmen ist – könnten Klimaschutzdemonstrationen im Rahmen des Unterrichts als verpflichtende Schulveranstaltung gem. § 13 Abs. 3 SchUG (vgl. RIS 2022i) oder als freiwillige schulbezogene Veranstaltung gem. § 13 Abs. 3a SchUG (vgl. ebd.) besucht werden. Auch bestünde für Paulas Klassenvorstand gem. § 9 Abs. 6 SchPflG (vgl. RIS 2022l) die Möglichkeit, einen Tag des Fernbleibens von der Schule nach vorherigem schriftlichen Ansuchen zu bewilligen. Dem entsprechen zwei Erlässe des BMBWF zur Teilnahme am „Earth Strike“ der „Fridays for Future“-Bewegung am 27.09.2019 (BMBWF 2022d) sowie ein Erlass des BMBWF zur generellen Beteiligungsmöglichkeit von Schüler*innen an der „Welt-Klima-Demonstration“ (BMBWF 2022e), die zwar auf die Schulpflicht verweisen, aber gegen die Einbeziehung der Themen Klimaschutz und Nachhaltigkeit in den Unterricht, auch durch den Besuch von Demonstrationen, keine Einwände erheben.

4.6 Konstatins Jause – Schokolade und Energydrink statt Karotten und Wasser

Fall 6: Eine Mittelschule möchte mit gutem Beispiel vorangehen und führt in der ganzen Schule die „Gesunde Jause“ ein. Diese wird in der vom Schulforum beschlossenen Hausordnung der Schule vorgeschrieben: Keine übermäßig fetten Lebensmittel, keine Süßigkeiten und nur Wasser dürfen künftig als Jause in die Schule mitgegeben werden. Als Konstantin, der eine erste Klasse besucht und mit den neuen Regeln noch nicht vertraut ist, von einem Schokoladeriegel abbeißt und dazu einen Schluck aus einer Energydrink-Dose nimmt, nimmt die anwesende Lehrerin Konstatin die Schokolade und die Getränkedose weg und entsorgt beides im Mistkübel. Für den Fall, dass so etwas wieder vorkomme, würde sich das auf die Verhaltensnote auswirken. Außerdem werde aus Gründen der Prävention in der Klasse eine Liste aufgehängt, auf welcher die Verstöße gegen die Ernährungsregeln namentlich zugeordnet für jedermann sichtbar seien.

Das Menschenrecht auf Achtung des Privatlebens gem. § 8 EMRK (vgl. RIS 2022d) umfasst unter anderem die Selbstbestimmung über den eigenen Körper und die eigene Lebensführung (vgl. Hengstschläger & Leeb 2019, S. 188). Die Verfassungsbestimmung des § 1 Abs. 1 DSG (RIS 2022g) gewährt im Zusammenhang mit der Achtung des Privat- und Familienlebens das Recht auf Geheimhaltung von personenbezogenen Daten.

Auch wenn aus gesetzlich festgelegten Grundwerten der Schule (vgl. § 2 Abs. 1 SchOG; RIS 2022b) und Lehrplanbestimmungen, welche die Gesundheitserziehung betreffen (vgl. RIS 2022c) das Ziel des Staates, Schüler*innen zu gesundheitsbewussten Menschen zu erziehen, hervorgeht, bestehen keine gesetzlichen Regelungen, welche ein mit Sanktionen verknüpftes Vorschreiben einer bestimmten Ernährung in der Schule zulassen würden. In Kapitel 3.4 wurde erläutert, dass der Inhalt von Hausordnungen, die gem. § 44 Abs. 1 SchUG (vgl. RIS 2022i) von den schulischen Gremien erlassen werden können, dem Verfassungsrecht und damit den dort normierten Grund- und Menschenrechten nicht zuwiderlaufen darf. Wenn daher in § 44 Abs. 1 SchUG von „. . . schuleigenen Verhaltensvereinbarungen. . .“ (ebd.) als möglichem Regelungsgegenstand die Rede ist, bedeutet das daher nicht, dass darin Grundrechtseingriffe vorgesehen dürften, die den Menschenrechten widersprechen würden. Zudem waren im vorliegenden Fall die Erziehungsberechtigten von Konstatin im die Hausordnung beschließenden Schulforum in der Regel bes-

tenfalls durch die Elternvertreter*innen vertreten, aber nicht persönlich anwesend. Selbst dann, wenn ein Elternteil von Konstatin als Elternvertreter*in im Schulforum stimmberechtigt gewesen wäre, wäre eine Beschlussfassung gegen den Willen einzelner Elternvertreter*innen möglich gewesen. Wie in Kapitel 3.4 dargelegt, können Grundrechte nicht durch einen bloßen Mehrheitsbeschluss im Schulforum disponibel sein.

Das Aushängen der Liste mit Verstößen Ernährungsregeln wäre dann zulässig, wenn diese Veröffentlichung von personenbezogenen Daten entweder gesetzlich vorgesehen wäre oder die Erziehungsberechtigten von Konstatin der Veröffentlichung zugestimmt hätten (vgl. Andergassen 2020, S. 307f.). Beides ist allerdings im vorliegenden Beispiel nicht der Fall. Die Liste darf daher – abgesehen von der erziehungsrechtlichen Problematik (vgl. Kapitel 4.3) – aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht öffentlich ausgehängt werden.

Hinsichtlich des Eingriffs in Konstatins Eigentum durch die Beseitigung der Schokolade und des Energydrinks kann auf die Ausführungen zu Fall 3 (vgl. Kapitel 4.3) verwiesen werden.

Ist nun eine Einführung einer „Gesunde Jause“ und die Konstituierung einer „Wasserschule“ rechtlich unzulässig, weil sie den Menschenrechten zuwiderlaufen würde? Nicht unbedingt. Wie oben erläutert wurde, ist eine mit Sanktionen verknüpfte Verpflichtung, die in Grund- und Menschenrechte eingreift bzw. die Verhängung von Sanktionen – Konstatin droht im vorliegenden Fall eine Verschlechterung seiner Verhaltensnote – in der Regel unzulässig. Rechtlich möglich sind hingegen sachlich gerechtfertigte Verhaltensempfehlungen, noch dazu, wenn diese von einer breiten Mehrheit in den schulischen Gremien getragen sind. Auch hier gilt, wie bereits in Kapitel 4.1 dargelegt, der Grundsatz, dass die Etablierung einer Vereinbarungskultur zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen oftmals mehr bewirken kann als Verbote und Sanktionen (vgl. Leimer 2011, S. 12). Darüber hinaus wird dadurch die Demokratiefähigkeit von Kindern und Jugendlichen gestärkt (vgl. ebd., S. 13).

5 Resümee

Betrachtet man die dargestellten Fallkonstellationen in ihrer Gesamtheit, zeigt sich, dass mitunter eine detaillierte Kenntnis der rechtlichen Ausgestaltung einzelner Menschenrechte erforderlich sein kann, um in Situationen des

Schulalltags richtig zu handeln. Dennoch ergeben sich aus den obigen Ausführungen einige Leitlinien, die auch ohne detaillierte rechtliche Kenntnisse zu einem menschenrechtssensiblen Verhalten von Lehrpersonen und beitragen können:

- In der Regel sollte man als Lehrperson Eingriffe in Menschenrechte der Schüler*innen, die man auch selbst nicht dulden bzw. als angemessen empfinden würde, vermeiden oder durch andere, gelindere Maßnahmen ersetzen (vgl. Kapitel 3.4).
- Man sollte sich als Lehrperson laufend vergegenwärtigen, dass man als Organ des Staates tätig wird und dass daher an das eigene Verhalten mitunter strengere rechtliche Maßstäbe angelegt werden als im Privatleben, sei es im Umgang mit den eigenen Kindern oder mit anderen Personen (vgl. Kapitel 3.4).
- Sollte im Ausnahmefall ein Eingriff in Menschenrechte einer*ines Schülerin*Schülers unumgänglich erscheinen, sollte dieser nur mit Zustimmung einer*ines Erziehungsberechtigten bzw., wenn die*der Schüler*in die für eine freie Einwilligung in einen Grundrechtseingriff erforderliche Einsichts- und Urteilsfähigkeit besitzt, mit Zustimmung der*des Schülerin*Schülers erfolgen (vgl. Kapitel 3.3).
- In vielen Fällen reicht es aus, Verbote oder Sanktionen durch Gespräche, Empfehlungen oder Vereinbarungen zu ersetzen, um Eingriffe in Menschenrechte von Schüler*innen zu vermeiden (vgl. Kapitel 4.3, 4.4 und 4.6).
- Eine zentrale Rolle spielt in vielen Fällen das Menschenrecht auf Privatleben, welches in seinem Anwendungsbereich weit gefasst ist und für Schüler*innen und Erwachsene gleichermaßen gilt (vgl. Kapitel 4.1, 4.2, 4.3 und 4.6).

Menschenrechtsbildung kann nur dann gelingen, wenn auch die Menschenrechte der Schüler*innen miteinbezogen werden und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, Menschenrechte im Lernprozess zu erfahren und zu erleben (Dangl & Lindner 2021, S. 90). Verknüpft man das oben exemplarisch skizzierte menschenrechtssensible Handeln mit einer Thematisierung der in einer konkreten Situation betroffenen Menschenrechte im Unterricht, kann es gelingen, nicht nur die Menschenrechtssensibilität der Schüler*innen durch Beobachtungslernen, sondern auch das Wissen über und um die eigenen Rechte

zu erhöhen (vgl. ebd.) und einen wertvollen Beitrag zum gebotenen ganzheitlichen Lernprozess (vgl. ebd., S. 88) zu leisten.

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (2000). Charta der Grundrechte der Europäischen Union. GZ 2000/C364/01. Abrufbar unter: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf (2022-06-27)
- Andergassen, Armin (⁵2020). Schulrecht. Ein systematischer Überblick. Wien: Manz.
- Bandura, Albert (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New jersey: Prentice Hall.
- Brander, Patricia et. al. (2020). Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022a). Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (2022-06-16)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022b). Interkulturelle Bildung. Grundsatzterlass 2017. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (2022-06-30)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022c). Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung 2014. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html> (2022-06-30)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022d). Erlass BMBWF-12.696/0005-II/4/2019: ‚Earth Strike‘ am 27.09.2019. Information des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlasse/erlass_klima.html (2022-06-30)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022e). Erlass BMBWF-10.717/0009-III/3/2019: „Welt-Klima-Demonstration“. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlasse/welt-klima-demonstration.html> (2022-06-30)
- Dangl, Oskar; Lindner, Doris (¹2021). Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- De Cillia (¹⁸2016). Spracherwerb in der Migration. In: BMBF (Hg.). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 3/2015-16.

- Fritzsche, K. Peter; Kirchschräger, Peter G.; Kirchschräger, Thomas (¹2017). Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Halisch, Friedrich (²1996). Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. In: Spada, Hans. Allgemeine Psychologie. Bern: Huber Verlag, S. 373–402.
- Hengstschlärger, Johannes & Leeb, David (³2019). Grundrechte. Wien: Manz Verlag.
- Leimer, Christiane (2011). Vereinbarungskultur an Schulen. Wien: ÖZEPS. Abrufbar unter: https://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2011/10/Handreichung-Vereinbarungskultur_online.pdf (2022-06-30)
- Matthews, Thandiwe (2020). Gleich und frei sein. Was Demokratie und Menschenrechte verbindet. In: E-Paper-Reihe Demokratie im Fokus, Paper 1. Sarajevo: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.). Abrufbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/2020-01/DE_200128_Human%20Rights%20and%20Democracy%20Paper.pdf (2022-06-16)
- Perthold-Stoizner, Bettina (²2018). Verfassungsrecht. Wien: Manz Verlag.
- RIS (2022a). Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 14.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (2022-06-16)
- RIS (2022b). Schulorganisationsgesetz (SchOG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 27.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (2022-06-27)
- RIS (2022c). Lehrplan der Volksschule. Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 27.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> (2022-06-27)
- RIS (2022d). Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 27.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000308> (2022-06-27)
- RIS (2022e). Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger (StGG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 27.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> (2022-06-27)
- RIS (2022f). OGH v. 11.01.1978,1 Ob30/11. Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Justiz/JJR_19780111_OGH0002_0010OB00030_770000_001/JJR_19780111_OGH0002_0010OB00030_770000_001.html (2022-06-27)
- RIS (2022g). Datenschutzgesetz (DSG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 28.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=10001597> (2022-06-28)

- RIS (2022h). VfGH v. 11.12.2020, G4/2020. Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/VfghEntscheidung.wxe?Abfrage=Vfgh&Dokumentnummer=JFT_20201211_20G00004_00&IncludeSelf=False (2022-06-28)
- RIS (2022i). Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 28.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (2022-06-28)
- RIS (2022j). Schulordnung (SchO). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 28.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009376> (2022-06-28)
- RIS (2022k). Sicherheitspolizeigesetz (SPG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 28.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005792> (2022-06-30)
- RIS (2022l). Schulpflichtgesetz (SchPfG). Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 30.06.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (2022-06-30)
- Schmid-Heher (2016). Deutschpflicht in der Pause? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Gesetze, Regeln, Werte. Informationen zur Politischen Bildung, Heft 39, 2016, S. 63–72.
- Sieland, Bernhard (2002). Wie vorbildlich müssen sich Lehrer verhalten? Impulse der sozial-kognitiven Lerntheorie von A. Bandura für Lehrerbildung und Schule. In: Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten. Hannover: Friedrich Verlag. Abrufbar unter: <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/204/file/sieland1.pdf> (2022-06-27)
- Stolzlechner, Harald (⁶2013). Einführung in das öffentliche Recht. Wien: Manz Verlag.

The Class Council – Structural and Personnel Conditions for Successful Implementation

Johanna Mehler

Abstract

The class council is a democratic pedagogical approach at a class level. It serves as a setting for negotiating social life and is being implemented in an increasing number of German schools. This article examines the introduction of the class council concept in three federal states. The findings of the study show that the status of democratic education and children's rights shapes the class council and its implementation. Teachers' prior knowledge and openness to the concept as well as external support play a critical role. Concrete options for decision-makers who want to support the introduction of the class council are broken into three main categories.

Keywords

Class council, participation, democratic school development, democratic professionalization

About the author

Johanna Mehler, Hertie School Berlin

Contact: johanna.mehler@posteo.de

1 Introduction

The class council is an approach to promote a more holistic democracy education at the class level. It is meant to serve as a place for negotiating social life (Budde, Kansteiner & Bossen 2016, p. 178). In more and more schools, the class council is becoming an integral part of the school culture (Budde &

Weuster 2018, p. 50) and is also addressed in the context of democratic school development (Giesel, de Haan & Diemer 2007, p. 159–187; Schäfer 2015, p. 20).

The concept of class council has so far been discussed mainly in terms of the content of meetings and questions over the feasibility of “cooperation among equals” (Böhme & Kramer 2001, p. 183) in the school system, which is otherwise characterized by strong hierarchies (de Boer 2006, p. 20; Löttscher & Wyss 2013, p. 100; Budde & Weuster 2018, p. 54).

In spite of this, concrete approaches to nationwide implementation are already being put into practice. Due to the gradual incorporation of the class council into school laws and curriculum of some federal states (e.g., Rhineland-Palatinate, Brandenburg) or the state-wide provision of class council sets for all elementary schools (Saxony), structural and personnel considerations for the class council become increasingly important. This paper investigates these considerations in the contexts of the federal states of Rhineland-Palatinate, Saxony, Berlin and Brandenburg. In qualitative interviews, experts, teachers, youth workers and other non-school organizations from the selected federal states where class councils have been introduced were asked to assess which conditions are most conducive to successful implementation.

Based on theoretical and empirical findings, three areas play a significant role in the process of implementation: the institutionalization of school participation, the openness and prior knowledge of the people involved, as well as internal and external support. The following section summarizes findings from theory and practice for each of the three areas.

2 Conditions for Successful Implementation of Class Councils in Schools

2.1 Institutionalizing school-based participation

“States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child.” (Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child)

So far, children’s participatory rights are not to be taken for granted. On the one hand, there is a ratified UN Convention on the Rights of the Child, ac-

ording to which state institutions must make every effort to grant children the right to co-determination (Article 12, UN Convention on the Rights of the Child). However, since the child's right to participation is not a subjective-public right, i.e., it cannot de facto be enforced in court, pupils "continue to be dependent on the political will of the responsible bodies of the schools and youth services" (Merk 2003, p. 100). A study by the German Children's Fund (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2019, p. 20) summarizes the current situation by stating that there is a lack of legal provisions for the co-determination of children and young people in many areas.

Accordingly, there are major differences in the school laws of federal states as to whether and how participatory instruments such as the class council are integrated. The Berlin School Act, for example, stipulates that only elected student councils may exercise participatory rights (§ 83 para. 2, Berlin School Act). Likewise, a type of class council is only mentioned in the Saxon School Act to the extent that it elects a class representative and deputy at the beginning of the school year (§ 52 para. 1, Saxon School Act).

Another important condition for a successful implementation of the class council was the availability of sufficient time resources, which was the issue most frequently mentioned by the interviewees. Even in regions where class councils are featured prominently, the possibility of implementation is highly dependent on the grade level, type of school, and the federal state. In Berlin-Brandenburg, for example, it is well-documented that class council hours are dependent upon school type and grade and that they tend to decrease in higher grades. As one interviewee commented, "I think that misses the reality a bit, because it's not like people in high school don't have social concerns or that class community isn't important". A dedicated time during which class councils can hold session does not exist at all in Saxony, in contrast to Rhineland-Palatinate, Berlin and Brandenburg.

According to the interviewees, different organizational frameworks also lead to differences in the sense of obligation. More concrete and uniform requirements in school laws, school curriculum, and school concepts, on the other hand, would have the potential to elevate the status of class councils in schools and among the faculty. In this way, administrative tasks in the school, for example, could be better harmonized with the class council.

As a concrete measure to ensure that co-determination rights are being upheld, one non-school actor suggested setting up external complaint offices

at the state level, similar to those for youth services, which can make children and young people's voices heard in participation issues – not only, but also when it comes to the class council.

2.2 Openness and Prior Knowledge

Studies through empirical analysis have demonstrated that student participation at the classroom level depends on the overall open-mindedness of the school as well as the quality of relationships between students and their teachers (Böhme & Kramer 2001). Giesel et al. also found that according to school administrators, a holistic conception of human nature and a democratic mindset in the teaching staff are important for democratic school development (Giesel, de Haan & Diemer 2007, p. 79). An expression of openness is also the willingness to “train oneself on the one hand and to exemplify democratic principles on the other” (ibid.). Flexibility and the ability to adopt other perspectives are also mentioned as important characteristics (ibid.). According to Diedrich, it is also important to continuously address contradictions in goals and content of when dealing with concepts of democratic education (Diedrich 2008, p. 312).

In addition to an openness in principle, the interview study also finds that prior knowledge about the class council (in the form of previous experience and conceptual knowledge) is greatly beneficial since, according to the interviewees, it is ultimately the teachers themselves who bear the responsibility for if and how the class council is implemented regardless of the legal requirements.

According to the interviewees, the goals of the teachers in implementing the class council are shaped significantly by their prior knowledge and experience with the class council. Is it to enable children's rights? Is it to improve the school and class climate? Is it to teach emotional and social competencies? Differences in the teachers' conceptual knowledge and the support structure available to them can lead to very different forms of implementation.

A successful implementation of the class council could therefore consist, among other things, of working out with the teachers the connection of the class council with the promotion of social competences and methods of conflict mediation or violence prevention. Moreover, the non-school actors in-

interviewed consider a theoretical examination of the teacher's own position of power to be indispensable.

Further training on the legal foundations, in particular raising awareness of the right of children and young people to participate in accordance with the UN Convention on the Rights of the Child, could also have a significant effect on the attitudes and openness of those involved. Similarly, knowledge about the possibilities and limitations of participation is also beneficial. All of this can have a positive influence on how teachers view the class council concept, their attitudes toward it, and whether they are interested in introducing the class council to their own school.

These suggestions could be implemented in the context of teacher training, in continuing professional development programs, or through the widespread support of non-school actors in specific school situations.

2.3 Support and exchange

The school system bears great responsibility when it comes to teaching social and democratic skills. Teachers are asked to go above and beyond regarding student participation, which goes above the usual job description and existing their skillsets. In the context of school development, such as the introduction of class councils, teachers must fulfill tasks "that they have not previously located in their professional self-image" (Buhren & Rolff 2012, p. 12). For the development of a democratic school culture, the immediate social interactions within the teaching staff in the form of collegial community and emotional support are particularly important for teachers (Diedrich 2008, p. 226).

Personal exchange between teachers is crucial and is seen by teachers as a significant component of democratic school culture (Student & Portmann 2007, p. 85). School managements play an essential role in most of the supportive measures. According to Buhren and Rolff, they often have the function of "gatekeepers" in school innovations, deciding whether or not an innovation will find its way into the school (Buhren & Rolff, 2012, p. 15). They can have a significant say in whether and how the class council and the associated interchange takes place at the school and they, along with other stakeholders such as teachers, school social workers, and the steering group, are indisputably the most important stakeholders for the class council.

For a “consistent and authentic participation culture [...] there must be an understanding in the colleges about the forms, extent and consequences of participation at their own school” (Giesel, de Haan & Diemer 2007, p. 271). Only in such a way can a common basis for all motivations, values, and orientations be negotiated (ibid.). The establishment of a culture of peer observation of the class council, from both within and outside an individual school, represents a prime opportunity to promote the class council and to support its implementation (Student & Portmann 2007, p. 85; Giesel, de Haan & Diemer 2007, p. 97, 120–123). Here, too, school management has a key role to play.

In addition to the measures already mentioned, the interviewees consider it useful to strive for the broadest possible distribution of responsibilities within the school. The institutionalization of the class council in the school profile and school program increases its importance. The joint organization in steering groups or grade-level teams was also mentioned by the interviewees as a supporting measure. The aim here is to ensure that the implementation of the class council is not solely dependent on the commitment of individuals and that it becomes more binding.

The negotiation of common goals and methods of the class council in the form of a pedagogical consensus within the teaching staff can provide additional support for teachers. According to the interviewees, a shared school-wide conception would positively shape the teachers’ attitudes towards the class council as well as increase their acceptance of the concept. If a special set of materials is used, it should be part of this school concept, if possible, in order to promote it.

According to the interviewees, a support structure should also be established outside the school in order to gain from prior experiences working with class councils and to provide teachers with a knowledge base and network of relevant contacts. According to the interviewees, external actors can make a valuable contribution with know-how and motivational support, whereby support measures for teachers should always show a direct added value.

Consistent support from external actors can also help individual schools to develop and implement the class council in a way that is adapted to the school’s context. Aspects such as the type of school, the social context, and already existing participation structures at the school should be considered.

At the state level, information and exchange events such as the “Team 7” events in Berlin, the organized exchange between democracy model schools in Rhineland-Palatinate, and the annual Democracy Days in all three states play an important role in the exchange of experience and dissemination of the concept.

3 Outlook

The interview study revealed additional areas of school participation where connection to the class council should be further explored. On the one hand, the connections of the class council with other concepts of civic education and personal development emerged as a promising topic for better embedding the class council in the overall school context. This may become more relevant considering the increasing prevalence of full-day schools and associated extracurricular activities in German schools.

Furthermore, due to the COVID-19 pandemic and resultant distance learning, respondents perceived severe limitations to school-based participation. In response to this, the question of how digital tools can be profitably used for concepts of school participation and their implementation should be investigated.

References

- de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (2001). *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, J., Kansteiner, K. & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsentwicklung. Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2019). *Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019*. Berlin.

- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster, Westfalen: Waxmann.
- Giesel, K. D., de Haan, G. & Diemer, T. (2007). *Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kiper, H. (2003). Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In C. Palentien, & K. Hurrelmann, *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. (S. 192–210). München: Luchterhand.
- Lötscher, A. & Wyss, C. (2013). Formen von Klassenrat aus Sicht der Theorie, der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler. Erkenntnisse aus einer Videostudie. In A. Besand, *Schülerforschung – Lehrerforschung. Theorie – Empirie* (S. 98–108). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Merk, K. P. (2003). Schüler-Partizipation? In C. Palentien, & K. Hurrelmann, *Schüler"= demokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 85–100). München: Luchterhand.
- Schäfer, C. (2015). *Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur*. Köln: Carl Link.
- Student, S. & Portmann, R. (2007). Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In A. Eikel, & G. de Haan, *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglich, fördern, umsetzen* (S. 77–92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lernen aus der Geschichte – ein Plädoyer für Bedürfnisse und Emotionen

Klaus Linde-Leimer, Susanne Linde

Abstract Deutsch

Im European Heart Project werden Materialien für Schulen (Sekundarstufe 1 und 2) entwickelt, mit denen 13- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler demokratische Kompetenzen erwerben und trainieren können. Mit Hilfe eines emotional-empathischen Ansatzes, der davon ausgeht, dass alle Menschen die gleichen Grundbedürfnisse haben, lernen die Schülerinnen und Schüler, ein empathisches Verhältnis zu sich selbst und anderen zu entwickeln und dabei eine kritische Distanz zu emotionalisierender Rhetorik zu erwerben.

Schlüsselwörter

demokratische Kompetenzen, Empathiefähigkeit, menschliche Grundbedürfnisse, Motivation, Reflexionsfähigkeit, Selbstverantwortung, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit, kritisches Denken, Partizipation

Abstract English

In the European Heart Project, materials for schools (secondary level 1 and 2) are developed to help 13- to 16-year-old pupils acquire and train democratic competences. Using an emotional-empathic approach, which assumes that all people have the same basic needs, pupils learn to develop an empathic relationship with themselves and others, while acquiring a critical distance from emotionalising rhetoric.

Keywords

democratic skills, empathy skills, basic human needs, motivation, reflectiveness, self-responsibility, emotion regulation, self-efficacy, critical thinking, participation

Zur Autorin/ Zum Autor

Susanne Linde, MSc, Leitung Blickpunkt Identität, akademische Trainerin, Jugendleiterin, Shiatsu-Praktikerin, Koordinatorin europäischer Projekte im Bereich der Schulbildung, der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung, Autorin von Publikationen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Programmleitung von Stop Dropout zur Früherkennung und Unterstützung abbruchsgefährdeter Jugendlicher in Österreich

Kontakt: office@blickpunkt-identitaet.eu

Klaus Linde-Leimer, Mag. MSc; Leitung Blickpunkt Identität, klinischer und Gesundheitspsychologe, Arbeits- und Organisationspsychologe, akademischer Trainer, Koordinator europäischer Projekte im Bereich der Schulbildung, der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung, Autor von Publikationen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Programmleitung von Stop Dropout zur Früherkennung und Unterstützung abbruchsgefährdeter Jugendlicher in Österreich;

Kontakt: office@blickpunkt-identitaet.eu

1 Einleitung

Ist unser Handeln denn grundsätzlich rational begründet? Treffen wir denn größtenteils Entscheidungen, weil wir vorher gut abgewogen haben, was die beste Entscheidung ist? Und in der Politik? Liegen dem, dem wir zustimmen, immer oder jedenfalls meistens rationale Begründungen zu Grunde? Stimmen wir dem zu, oder lehnen wir das ab, worüber wir uns im Vorhinein gründlich informiert haben?

Das sind sehr pauschale Fragen. Und es besteht die Gefahr, dass auf diese Fragen nur mit sehr pauschalen Antworten reagiert werden kann. Aber es geht hier auch um etwas Grundsätzliches. Es geht um Fragen wie: Wie treffen wir Menschen Entscheidungen? Was beeinflusst unser Denken, Fühlen und Handeln?

Warum sind diese Fragen essentiell? Warum sind sie essentiell, wenn es zum Beispiel um das Thema Demokratie geht? Und welchen Beitrag kann die Schule an sich leisten, junge Menschen darin zu unterstützen, zu mündigen und verantwortungsbewussten Staatsbürger*innen zu werden? Können wir Menschen etwas aus der Geschichte lernen? Ist dies überhaupt möglich, wenn man jüngste sehr besorgniserregende Entwicklungen im Blickfeld hat?

Im Folgenden wird auf diese Fragestellungen eingegangen und der Versuch von halbwegs zufriedenstellenden Antworten gewagt.

2 Was uns bewegt! Ein Blick auf das Thema Motivation

Über Motivation ist bereits viel publiziert worden. Sie alle kennen die Bedürfnispyramide, wie sie Abraham Maslow in der Humanistischen Psychologie vorgestellt hat. Darauf brauchen wir nicht näher einzugehen. Was aber grundlegend in seinem Modell ist, ist der Umstand, dass es Bedürfnisse sind, die uns motivieren, man könnte fast sagen antreiben, Handlungen zu setzen.

Und da wollen wir genauer hinsehen! Wenn man Motivation unter dem Blickwinkel betrachtet, dass es um unerfüllte Bedürfnisse geht, die danach drängen, befriedigt zu werden, stellt sich sofort die Frage, um welche Bedürfnisse es sich denn dabei handelt?

Und weiter:

Unterscheiden wir Menschen uns denn sehr in unseren Bedürfnissen?

Oder könnte es sein, dass wir alle ähnliche, wenn nicht sogar dieselben (Grund)bedürfnisse haben?

Ein Blick auf die Bestandsaufnahme der Bedürfnisse von Marshall Rosenberg, dem Begründer der Gewaltfreien Kommunikation, zeigt uns sehr rasch, dass es sehr viele unterschiedliche Bedürfnisse gibt:

Die Liste (Abb. 1) wird allen Menschen vom Center for Nonviolent Communication frei zur Verfügung gestellt und auf dessen Webseite gleich darauf hingewiesen, dass es sich dabei nur um eine recht unvollständige Auflistung verschiedener Bedürfnisse handeln kann.

Die Antwort auf die erste Frage müsste also „Ja!“ lauten. „Bei dieser Anzahl an unterschiedlichen Bedürfnissen kann es gar nicht anders sein, dass wir uns da sehr voneinander unterscheiden!“ Und die zweite Frage müssten wir mit einem eindeutigen „Nein!“ beantworten. „Menschen ticken nun mal recht unterschiedlich! Wo soll es da Gemeinsamkeiten geben!“

CONNECTION	CONNECTION	HONESTY	MEANING
acceptance	continued	authenticity	awareness
affection	safety	integrity	celebration of life
appreciation	security	presence	challenge
belonging	stability		clarity
cooperation	support	PLAY	competence
communication	to know and be known	joy	consciousness
closeness	to see and be seen	humor	contribution
community	to understand and		creativity
companionship	be understood	PEACE	discovery
compassion	trust	beauty	efficacy
consideration	warmth	communion	effectiveness
consistency		ease	growth
empathy	PHYSICAL WELL-BEING	equality	hope
inclusion	air	harmony	learning
intimacy	food	inspiration	mourning
love	movement/exercise	order	participation
mutuality	rest/sleep		purpose
nurturing	sexual expression	AUTONOMY	self-expression
respect/self-respect	safety	choice	stimulation
	shelter	freedom	to matter
	touch	independence	understanding
	water	space	
		spontaneity	

Abbildung 1: Needs Inventory – Center for Nonviolent Communication; © 2005

3 Motivation und unsere Grundbedürfnisse

Und doch wagen wir an dieser Stelle einen Widerspruch! Ja, es gibt ganz viele unterschiedliche Bedürfnisse! Und ja, da gibt es auch recht große Unterschiede, welche Bedürfnisse ein bestimmter Mensch in einer bestimmten Situation hat, die vielleicht ein anderer Mensch in derselben Situation überhaupt nicht verspürt.

Aber in unseren Grundbedürfnissen unterscheiden wir Menschen uns überhaupt nicht! Sehr wohl, was die Gewichtung dieser Grundbedürfnisse betrifft. Nicht aber, dass wir Menschen, egal welcher Herkunft wir sind, welche Erfahrungen wir gesammelt haben, in welche Kultur wir hineingeboren worden sind, eben alle diese Grundbedürfnisse haben.

Wollen Sie diese Aussage gemeinsam mit uns überprüfen? Wir beziehen uns im Folgenden auf William Glassers „Five Basic Needs“, die er in seiner „Choice Theory“ formuliert hat. Glasser spezifiziert diese Fünf Grundbedürfnisse wie folgt.

4 Merkmale der Fünf Grundbedürfnisse nach William Glasser

universal

• Unsere Fünf Grundbedürfnisse sind universal. Das heißt jede und jeder hat sie.

angeboren

• Sie sind angeboren. Unsere Grundbedürfnisse haben sich im Laufe der Zeit entwickelt und sind Teil unserer genetischen Struktur geworden.

überschneiden sich

• Sie überschneiden sich. Unsere Grundbedürfnisse sind also nicht getrennt von einander zu betrachten. Mit dem, wie wir denken, fühlen und vor allem auch handeln, können wir auch mehrere unserer Fünf Grundbedürfnisse befriedigen.

motivieren uns

• Unsere Grundbedürfnisse motivieren uns ständig zum Handeln. Dieser Punkt wird uns noch beschäftigen, wenn wir darauf eingehen, wie wir Menschen Entscheidungen treffen.

stehen immer wieder im Konflikt zu einander

• Manchmal oder je nach Gegebenheiten sogar recht oft stehen diese Bedürfnisse im Konflikt zueinander.

Aber um welche Bedürfnisse handelt es sich denn nun bei Glassers Five Basic Needs?

5 William Glassers Fünf Grundbedürfnisse

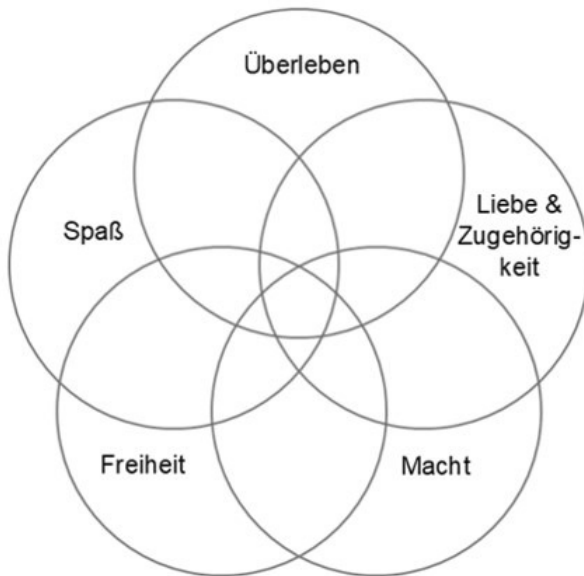


Abbildung 2: William Glassers Fünf Grundbedürfnisse

Betrachten wir nun diese Fünf Grundbedürfnisse genauer. Was bedeuten sie im Einzelnen?

Überleben

- Dieses Bedürfnis ist das Bedürfnis nach Nahrung, Unterkunft und Sicherheit. Es ist das subjektive Gefühl, in Sicherheit zu sein und die existenziellen Grundbedürfnisse (Essen, wohnen, etc.) erfüllt zu haben.

Liebe & Zugehörigkeit

- Das Bedürfnis zu lieben und dazuzugehören, beinhaltet das Bedürfnis nach Beziehungen, sozialen Verbindungen, Zuneigung zu geben und zu empfangen und sich als Teil einer Gruppe zu fühlen.

Macht

- Mächtig zu sein bedeutet, etwas, das einem wichtig ist, auch zu erreichen, kompetent und qualifiziert zu sein, für unsere Leistungen und Fähigkeiten anerkannt zu werden, gehört zu werden und ein Gefühl des Selbstwertgefühls zu haben.

Freiheit

- Das Bedürfnis, frei zu sein, ist das Bedürfnis nach Unabhängigkeit, Autonomie, Wahlmöglichkeiten zu haben und in der Lage zu sein, die Kontrolle über die Richtung des eigenen Lebens zu übernehmen. Es bedeutet, eigene Entscheidungen treffen zu können, sich eine eigene Meinung zu bilden und für sich selbst Verantwortung zu übernehmen.

Spaß

- Das Bedürfnis nach Spaß ist das Bedürfnis, Vergnügen zu finden, zu spielen und zu lachen. Es ist dann im Spiel, wenn wir neugierig sind und etwas Neues entdecken können. Und damit schließt das Bedürfnis nach Spaß auch das Lernen ein

Überprüfen Sie bitte an dieser Stelle für sich selbst:

Können Sie dem zustimmen, dass es sich bei Glassers Five Basic Needs um universale Bedürfnisse handelt, also um Bedürfnisse, die ALLE Menschen haben?

Wir arbeiten im *Programm Stop Dropout* mit diesen Bedürfnissen, wenn es darum geht, junge Menschen darin zu unterstützen, dass sie ihre Ausbildung gut schaffen und letztendlich erfolgreich abschließen können. Wir arbeiten deshalb mit diesen Bedürfnissen, weil wir sie bei allen Menschen, egal welcher Herkunft, beobachten können. Die Arbeit mit den Fünf Grundbedürfnissen erleichtert es uns, gemeinsam mit den Jugendlichen passende Lösungen zu

finden. Lösungen, für die sie auch genügend motiviert sind, sie tatsächlich umzusetzen, eben weil Bedürfnisse uns tagtäglich dazu anhalten, sie auch entsprechend zu beachten und zu stillen.

6 Mit unseren Grundbedürfnissen Verbindendes schaffen

Wenn wir dem also zustimmen können, dass Grundbedürfnisse universal sind, dass jeder Mensch sie hat, so könnte dies ein Weg zueinander sein. Ein Weg für mehr Verständnis füreinander, für mehr Respekt voreinander. Ein Weg hin zu mehr gemeinschaftlichen Engagement, weil wir merken, dass die anderen sich in dem, was ihnen wichtig ist, überhaupt nicht von uns unterscheiden. Es könnte auch ein Weg hin zu mehr Verantwortungsbewusstsein unserer Umwelt gegenüber sein, weil wir sehen können, dass wir unsere Bedürfnisse nur dann auf lange Sicht erfüllen können, wenn wir aufeinander und vor allem auch auf unseren Planeten Acht geben, in dem, wie wir uns verhalten.

Und all diese Werte sind letztendlich demokratische Werte: Respekt, gemeinschaftliches Engagement, Verantwortungsbewusstsein.

Ein Blick auf die Spaltung unserer Gesellschaft, was die Maßnahmen in der gegenwärtigen Corona-Pandemie betrifft, ein Blick auf den Krieg, der ganz in unserer Nähe in Europa wütet, ein Blick auf all die Menschen, die fernab ihrer Heimat Schutz suchen, weil sie in ihrem eigenen Land politisch verfolgt werden, zeigt uns aber, dass es nicht so weit her ist mit Respekt, gemeinschaftlichem Engagement, Verantwortungsbewusstsein. Warum ist das so?



Abbildung 3: Grundbedürfnisse, unterschiedliche Gewichtung und unterschiedliche Strategien

7 Dieselben Bedürfnisse, aber unterschiedliche Gewichtungen

Worin wir Menschen uns unterscheiden, ist die Gewichtung, die diese Fünf Grundbedürfnisse bei jeder und jeden von uns haben.

Sie kennen sicher Menschen, denen Freiheit (eines der Fünf Grundbedürfnisse) ganz besonders wichtig ist, während ihnen das Gefühl, wo dazuzugehören (Liebe und Zugehörigkeit) nicht so am Herzen liegt. Oder auch Menschen, bei denen es genau umgekehrt ist: Denen es ganz wichtig ist, dass sie sich als Teil einer Gruppe fühlen können (Liebe und Zugehörigkeit), während sie keinen besonderen Wert darauf legen, sich in jeder Situation frei entscheiden zu können, oder die sogar froh sind, wenn sie die Entscheidung und damit die Verantwortung öfter mal abgeben können. Trotzdem haben aber auch diese Menschen das Bedürfnis, sich – zumindest hin und wieder – frei zu fühlen.

Sicher haben Sie auch Menschen in Ihrem Bekanntenkreis, denen Spaß besonders wichtig ist, während sie wiederum auch andere Menschen kennen, bei denen dieses Bedürfnis gar nicht so stark ausgeprägt ist. Und trotzdem ist es auch hier so, dass prinzipiell alle Menschen das Bedürfnis nach Spaß haben, nur eben in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität.

8 Dieselben Bedürfnisse, aber unterschiedliche Strategien, sie zu erfüllen

Dass wir Menschen diese Grundbedürfnisse alle – zwar in unterschiedlicher Ausprägung – haben, erklärt aber noch nicht hinreichend, dass wir doch recht unterschiedliche Wege gehen, uns unsere Bedürfnisse auch zu erfüllen:

Wir unterscheiden uns nicht in unseren Grundbedürfnissen, wohl aber in den Strategien, die wir anwenden, uns unsere Bedürfnisse auch zu erfüllen!

Und das birgt Konfliktpotenzial! Großes Konfliktpotenzial sogar! Konflikte treten nicht bei unseren Grundbedürfnissen auf. Wir haben ja alle dieselben Grundbedürfnisse, da können wir großes Verständnis für einander entwickeln. Konflikte treten auf, wenn es darum geht, wie ich mir ein oder auch mehrere meiner Bedürfnisse erfüllen möchte und erst recht, wenn ich damit konfrontiert bin, wie jemand anders das vorhat, zu tun. Und das können Sie tagtäglich beobachten: Ein Mensch, dem es sehr wichtig ist, sich frei zu fühlen und eigene Entscheidungen treffen zu können (Freiheit), wählt als Strategie, dass er

ungeachtet dessen, wie es seinen Mitmenschen damit geht, macht und tut, was er will – und gerät damit in Konflikt mit seinen Mitmenschen.

Jemand der etwas bewirken möchte (Macht), beginnt andere Menschen zu manipulieren, weil er der Annahme ist, dass er so seine Ziele am besten erreichen kann – und gerät damit in Konflikt mit seinen Mitmenschen.

Ein Mensch, dem es sehr, sehr wichtig ist, dass er Teil einer Gruppe ist, gibt viele seiner Überzeugungen und Ideale auf, um von dieser Gruppe akzeptiert zu werden – und gerät damit in Konflikt mit anderen Mitmenschen, die dieser Gruppe skeptisch gegenüberstehen.

Jemand, dem Spaß sehr wichtig ist und der in seinem Bedürfnis danach völlig übersieht, dass er andere Menschen damit verärgert, vielleicht sogar bloßstellt oder auch vergrämt, gerät unweigerlich auch in Konflikt mit diesen Menschen.

Ein Mensch, dem Sicherheit (Überleben) sehr wichtig ist und in seinem Versuch, sich ständig und überall sicher zu fühlen, andere Menschen dazu einspannt, ihm andauernd Sicherheit zu vermitteln – auch dieser Mensch gerät früher oder später in Konflikt mit seinen Mitmenschen.

All diese Beispiele zeigen zwei Dinge: Zum einen zeigen diese Beispiele, dass die Fünf Grundbedürfnisse nicht völlig getrennt voneinander betrachtet werden können:

Jemand der Teil einer Gruppe ist, erfüllt sich damit nicht nur sein Bedürfnis nach Liebe und Zugehörigkeit sondern möglicherweise auch sein Bedürfnis nach Spaß, weil es lustig ist, mit den anderen gemeinsam unterwegs zu sein und möglicherweise auch sein Bedürfnis nach Macht, weil andere in der Gruppe auf ihn hören und vielleicht auch sein Bedürfnis nach Sicherheit, weil die Gruppe ihm genügend Halt gibt.

Zum anderen zeigen diese Beispiele aber auch, dass die Fünf Grundbedürfnisse bei einem Menschen durchaus auch in Konflikt zu einander stehen können.

Um bei dem Beispiel zu bleiben: Jemand der Teil einer Gruppe sein möchte, verspürt möglicherweise einen inneren Konflikt zwischen seinem Bedürfnis nach Liebe und Zugehörigkeit und seinem Bedürfnis nach Freiheit, weil er innerhalb der Gruppe manche Entscheidungen, die er gerne treffen würde, doch nicht trifft, weil er die Zuneigung der anderen nicht riskieren möchte.

Und diese beiden Aspekte werfen eine noch viel größere Frage auf:

9 Was wäre denn eine gute Strategie, sich seine eigenen Bedürfnisse zu erfüllen?

Diese Frage ist nicht unbedingt einfach zu beantworten. Und eine wirklich definitive Antwort wird sich auf diese Frage wahrscheinlich nicht finden lassen. Wir versuchen es trotzdem!

Wir glauben, dass diese Frage mit drei weiteren Fragen beantwortet werden kann. Ein wenig paradox, aber lassen Sie's uns versuchen! Eine gute Strategie zu finden könnte durch folgende Fragen gelingen:

Ist das, was ich vorhabe, wirklich gut für mich? Bringt es mir wirklich das, was ich mir wünsche?

Ist das, was ich vorhabe, gut für meine Mitmenschen?

Ist das, was ich vorhabe, gut für uns alle zusammen in der Zukunft?

Wir wissen wohl, dass jede dieser einzelnen Fragen wiederum nicht unbedingt einfach zu beantworten ist, geschweige denn, dass es überhaupt möglich ist, eine wirklich uneingeschränkt gültige Antwort auf jede dieser Fragen zu finden.

Und dennoch sind wir davon überzeugt, dass alleine schon der Umstand, sich diese Fragen zu stellen, etwas bewirkt. Sich diese Fragen zu stellen leitet einen Reflexionsprozess ein, der sonst oft im Trubel der Ereignisse einfach untergeht. Und dieses Reflektieren ist wichtig! Es ist wichtig, weil es uns von großteils unbewussten hin zu bewussteren und verantwortungsvolleren Entscheidungen führt.

Fassen wir also zusammen: Wir Menschen haben dieselben Grundbedürfnisse, wohl aber recht unterschiedliche Strategien, sie uns zu erfüllen. Und diese Strategien bergen ein ordentliches Konfliktpotenzial in sich. Ist das schon alles? Gelingt es mit diesem Wissen, verantwortungsvoller und bewusster zu leben?

10 Die Theorie vom Falschen Selbst

Wir haben da so unsere Zweifel. Warum? Weil wir sehr oft auf Menschen treffen, die keinen guten Zugang zu ihren eigenen Bedürfnissen haben. Und das wirft sofort eine weitere Frage auf:

Wie soll ein Mensch, der keinen guten Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen hat, einen guten Zugang zu den Bedürfnissen von anderen Menschen haben können?

Oder anders formuliert:

Wie kann jemand, der wenig Empathie für sich selbst aufbringen kann, Empathie und Verständnis für andere Menschen aufbringen?

An dieser Stelle müssen wir eine weitere Theorie bemühen. Sie stammt von dem Psychoanalytiker Donald Winnicott. Es geht um das *Falsche Selbst*. Diese Theorie besagt: Das Falsche Selbst ist eine defensive Fassade, hinter der sich ein Mensch hohl und leer fühlen kann, da seine Verhaltensweisen eher erlernt und kontrolliert sind als spontan und echt. Ein Falsches Selbst entwickelt sich oft bereits in einem sehr frühen Alter.

Kinder, die viele Anteile eines Falschen Selbst haben, sind in ihrer individuellen Entfaltung behindert. Sie müssen viel leisten, sich anpassen und funktionieren. Dadurch können sie auch nicht wirklich herausfinden, wer sie selbst sind. Und sie bekommen ihre Wünsche nach Zuneigung nicht bedingungslos beantwortet.

Wenn sehr viele unterschiedliche Lebensbereiche von falschen Selbst Anteilen betroffen sind, staut sich bei diesen Kindern viel Frust und auch Wut auf. Diese Frust und die Wut bleiben aber oft hinter den falschen Selbstanteilen verborgen. Solche Menschen verlieren immer mehr den Zugang zu ihren eigenen Bedürfnissen und letztendlich spalten sie ihre Bedürfnisse sogar ab. Durch die Abspaltung haben sie dann überhaupt keinen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen und, was die Sache noch bedenklicher macht, sie sprechen diese Gefühle nun vermehrt auch anderen ab. Sie haben wenig Empathie für sich selbst entwickelt und können sie somit auch nicht für andere aufbringen.

Hier sind die Eltern gefordert, das ist keine Frage! Wir dürfen aber an dieser Stelle auch nicht die Schule mit ihren Rahmenbedingungen außer Acht lassen, weil es hier auch um Leistungsdruck (viel leisten und funktionieren müssen) geht. Wir müssen uns fragen, wie die Schule an sich ein Ort sein

kann, an dem persönliches Wachstum gefördert wird und junge Menschen sich möglichst frei entfalten können?

Warum ist das wichtig? Was hat das mit Demokratie zu tun?

Kommen wir noch einmal auf die Grundbedürfnisse zu sprechen, wie sie William Glasser formuliert hat, und stellen wir sie in Bezug zu der Theorie des Falschen Selbst von Donald Winnicott.

Ein Wahres Selbst – das Gegenstück zu einem Falschen Selbst – hat ein Mensch demnach also entwickelt, der einen guten Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen hat. Jemand, der Empathie für sich selbst aufbringen kann, ist auch eher in der Lage, anderen Menschen empathisch zu begegnen.

Ein Mensch mit einem Falschen Selbst hat keinen guten Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen. Weil er wenig Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen hat, kann er auch wenig Empathie für andere Menschen aufbringen.

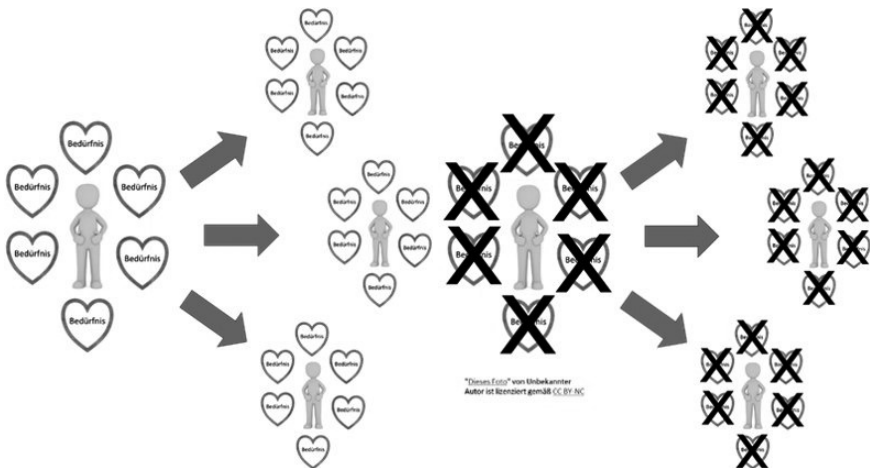


Abbildung 4: Wahres Selbst

Abbildung 5: Falsches Selbst

Je mehr Falsche Selbst Anteile ein Mensch hat, desto eher ist er auch in Gefahr, sich antidemokratisch zu verhalten, weil es ihm an Empathie für sich selbst und für andere mangelt.

11 Was kann die Schule nun tun?

Wir haben vorhin kurz den Leistungsdruck angesprochen. Damit hier kein falscher Eindruck entsteht, möchten wir an dieser Stelle gleich betonen, dass wir keineswegs das Gegenteil herbeisehnen. Wir finden es wichtig, dass junge Menschen Leistungen erbringen. Etwas zu leisten macht stolz. Es befriedigt unser Bedürfnis nach Macht (Macht für etwas, nicht Macht über jemanden) und Anerkennung. Etwas zu leisten stärkt auch unser Selbstwertgefühl und nicht zuletzt bestätigt eine gute Leistung auch immer wieder unsere Selbstwirksamkeit und ist damit ein wichtiger Resilienzfaktor.

Wir glauben aber, dass es in unserem Schulsystem, gerade dann, wenn es darum geht, unsere Demokratie zu stärken, recht wichtig ist, dass junge Menschen auch sehr oft die Gelegenheit bekommen müssen, emotional zu lernen. Und das führt uns zu den Fragen zurück, die wir ganz am Anfang dieses Artikels gestellt haben.

12 Die Fragen vom Anfang

Wir haben sie im Folgenden nochmals hervorgehoben:

Ist unser Handeln denn grundsätzlich rational begründet? Treffen wir denn größtenteils Entscheidungen, weil wir vorher gut abgewogen haben, was die beste Entscheidung ist?

Bei unseren Entscheidungen sind immer auch Emotionen im Spiel. Diese Emotionen stehen im Zusammenhang mit unseren Grundbedürfnissen. Ist eines oder mehrere unserer Grundbedürfnisse nicht erfüllt, so haben wir ein unangenehmes Gefühl, das uns auffordert etwas zu tun, damit wir uns wieder besser fühlen können. Wenn wir bei unseren Entscheidungen Empathie für uns selbst, für andere und für uns alle in der Zukunft aufbringen können, gehen wir sicherlich einen Schritt in eine richtigere Richtung.

Und in der Politik? Liegen dem, dem wir zustimmen, immer oder jedenfalls meistens rationale Begründungen zu Grunde? Stimmen wir dem zu, oder lehnen wir das ab, worüber wir uns im Vorhinein gründlich informiert haben?

Wenn man politische Reden hört, wenn man politische Diskussionen verfolgt, kann man beobachten, dass dort sehr viele Emotionen angesprochen werden. Warum ist das so? Weil unsere Emotionen uns auffordern etwas zu tun,

vor allem dann, wenn es sich um unangenehme Emotionen handelt. Mündige Staatsbürger*innen können unserer Meinung nach reflektieren, welche Grundbedürfnisse in den politischen Reden und Diskussionen angesprochen werden und sie können für sich selbst auch eher reflektieren, ob sie die vorgeschlagenen Maßnahmen im Sinne einer guten Strategie (gut für mich selbst, gut für die anderen, gut für uns alle zusammen in der Zukunft) gut heißen und unterstützen wollen.

Wie treffen wir Menschen Entscheidungen? Was beeinflusst unser Denken, Fühlen und Handeln?

Wenn wir wissen, dass Emotionen unser Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen, dann ist es besonders wichtig, einen guten Zugang zu ihnen und den dahinterliegenden Bedürfnissen zu haben.

An dieser Stelle wollen wir nochmals auf Marshall Rosenberg, den Begründer der Gewaltfreien Kommunikation verweisen, der sagt: „Alles, was wir tun, tun wir aufgrund von Bedürfnissen. Alle Bedürfnisse dienen dem Leben. Nichts, was wir tun, ist schlecht. Aber manche Strategien zur Befriedigung unserer Bedürfnisse entfremden uns von anderen (Rosenberg, 2002).

Ein guter Zugang zu unseren eigenen Gefühlen und zu den Gefühlen anderer unterstützt rücksichtsvolles, respektvolles und damit auch demokratisches Verhalten.

*Und welchen Beitrag kann die Schule an sich leisten, junge Menschen darin zu unterstützen, zu mündigen und verantwortungsbewussten Staatsbürger*innen zu werden? Können wir Menschen etwas aus der Geschichte lernen? Ist dies überhaupt möglich, wenn man jüngste sehr besorgniserregende Entwicklungen im Blickfeld hat?*

Das sind ganz zentrale Fragen. Wir haben uns diese Fragen zum Anlass genommen und ein EU-Projekt zu diesen Themen begonnen, weil wir davon überzeugt sind, dass die Schule einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, dass junge Menschen zu verantwortungsbewussten Staatsbürger*innen werden. Weil wir davon überzeugt sind, dass wir Menschen etwas aus unserer Geschichte lernen können! Auch oder gerade, wenn wir die jüngsten gesellschaftlichen und geopolitischen Entwicklungen betrachten!

13 Das European Heart Project

Das European Heart Project bringt die Fünf Grundbedürfnisse nach William Glasser und die Reflexion über eine gute Strategie, sich seine eigenen Bedürfnisse zu erfüllen, ins Klassenzimmer.

Können wir aus der Geschichte lernen? Ja, wir können! Wenn wir im Geschichtsunterricht den Fokus nicht alleine auf Jahreszahlen legen und Geschichte nicht alleine aus der Perspektive der Herrschenden erzählen, hat Geschichtsunterricht ein großes Potenzial, junge Menschen zum Nachdenken, vor allem aber zum Nachspüren und Reflektieren anzuregen. In unserem Projekt haben wir gemeinsam mit unseren Partnern Arbeitsmaterialien entwickelt, die jungen Menschen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren die Fünf Grundbedürfnisse nach William Glasser näherbringen und sie auch anleiten, über gute Strategien zur Bedürfnisbefriedigung nachzudenken – und ja, auch nachzuspüren. Diese Materialien sind sowohl in klassischer Buchform auf unserer Projektwebseite herunterladbar. Sie sind aber vor allem auch als interaktive Lernmaterialien für sämtliche Android-Mobilgeräte frei verfügbar.

Haben sich die Jugendlichen mit den Grundbedürfnissen und den Strategien vertraut gemacht, so haben wir Geschichtsepisoden für sie vorbereitet. Dort erfahren die Schüler*innen zuerst etwas über die damalige Zeit, in der diese Episode stattgefunden hat. Und sie bekommen einen ersten Eindruck über die Situation, in der sich die damals handelnden Personen befunden haben.

In einem nächsten Schritt schlüpfen die Schüler:innen nun in die Perspektive der einzelnen Akteur:innen. Welchen Akteur, oder welche Akteurin, sie dabei zuerst auswählen, bleibt ihnen überlassen. Nun erfahren sie, wie eine bestimmte geschichtliche Person die damalige Situation erlebt hat. Denn: Die Person beginnt in der Ich-Form und in der Gegenwart zu schildern, wie es ihr gerade geht. Dabei offenbart sie ihre Gefühle, Wünsche und auch ihre Befürchtungen. Kurz, sie ist als Menschen spürbar. Die Erzählung endet dabei jedes Mal damit, dass diese Person vor einer Entscheidung steht. Wie sich die jeweilige Person aber letztendlich entschieden hat, wird an dieser Stelle noch nicht verraten.

Hat ein Schüler oder eine Schülerin die Perspektive dieser geschichtlichen Person (mit)erlebt, so findet er oder sie nun Fragen vor, die dazu anregen sich zu überlegen, welche Grundbedürfnisse bei dieser Personen im Spiel gewesen

sind. Dann wird die Schülerin oder der Schüler dazu aufgefordert, sich zu überlegen, welche Strategien zur Bedürfnisbefriedigung sie oder er an Stelle dieser Person wählen würde.

Haben die Schüler*innen Strategien, wie sich diese Person verhalten könnte, beschrieben, so erfahren sie nun, wie sich die Person damals wirklich verhalten hat.

Nun können die Schüler*innen entscheiden. Möchten sie in die Perspektive einer weiteren handelnden Person von damals schlüpfen, so können sie eine weitere Person auswählen und sich mit ihrer Version der Geschichte vertraut machen.

Zum Schluss erfahren die Jugendlichen dann noch, wie die jeweilige geschichtliche Episode tatsächlich ausgegangen ist und welche Folgen das auf die Gesellschaft und weitere politische Entwicklung gehabt hat.

Natürlich sind auch diese Materialien teilweise animiert. So haben die Jugendlichen etwa die Möglichkeit, die Erzählungen in der Ich-Form als Audio zu hören und müssen die Texte nicht selber lesen.

Zu den ausgewählten geschichtlichen Episoden haben wir mit den Jugendlichen auch Kurzfilme gedreht, in denen jeweils ein kleiner Ausschnitt der damaligen Situation näher beleuchtet wird. Das Drehbuch und die Requisiten für diesen Filmdreh haben die Schüler*innen der mitwirkenden Schulen dabei gemeinsam mit ihren Lehrer*innen selber erstellt. Natürlich geht es auch bei diesen Kurzfilmen um Bedürfnisse und Emotionen.

Wir entwickeln gerade das ACT Game (Active Citizen Team Game), ein Brett- und Kartenspiel mit online Extensions, das die Jugendlichen weg von der Geschichte in die Gegenwart bringt. Als Kooperationsspiel angelegt, stärkt es den Teamgeist der Schüler*innen und macht deutlich, dass Kooperation ein wesentliches Kernelement demokratischen Verhaltens ist. Es geht dabei darum, die Grundbedürfnisse zu beachten und gemeinsam Entscheidungen im Sinne einer guten Strategie zu treffen. Das ACT-Game kann im Unterricht und in Projekten zu den Themen Europäische Werte, Demokratie, Inklusion, soziales Kompetenztraining, Menschenrechte, politische Bildung und ähnlichen eingesetzt werden.

Und Anfang nächsten Jahres wird auch ein Leitfaden für Unterrichtende und Schulleitungen auf unserer Projekt-Webseite frei erhältlich sein. In diesem Leitfaden stellen wir unseren pädagogischen Ansatz vor und zeigen Möglichkeiten auf, wie unsere Materialien in verschiedenen Unterrichtsfächern ver-

wendet werden können. Neben dem Geschichtsunterricht können unsere Materialien auch im Sprachunterricht, im Ethikunterricht, sowie in Fächern wie Philosophie, Psychologie und politische Bildung verwendet werden. Der Leitfaden wird sich aber auch, wie oben erwähnt an Schulleitungen wenden, weil wir davon überzeugt sind, dass das Wissen um die Fünf Grundbedürfnisse auch in der Schulentwicklung gut verankert werden kann.

Informationen zum European Heart Project

Webseite: <https://european-heart.eu/>

Projektkoordination: Blickpunkt Identität <https://www.blickpunkt-identitaet.eu/>

Projektpartner: Österreich: Pädagogische Hochschule Steiermark

Frankreich: LP Julien de Rontaunay

Griechenland: Diefthinsi Deferovathmias Ekpedefsis Anatolikis Artikis Akadimaiko Diadiktyo

Literatur

- Bandura, A. (1978) Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), S. 237–269.
- Glasser, W. (1999) Choice theory: A new psychology of personal freedom. Harper-Perennial
- Maslow, A. H. (1943) A Theory of Human Motivation. In: *Psychological Review*. Vol. 50 #4, S. 370–396
- Maslow, A. H. (1954): *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers
- Rosenberg, M. B. (2002). *Nonviolent communication: A language of compassion*. Encinitas, CA: Puddledancer Press
- Rosenberg, M. B. (2004). *The heart of social change: How to make a difference in your world*. PuddleDancer Press.
- Winnicott, D. W. (1960) Ego distortion in terms of true and false self. *The Maturation Process and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. New York: International Universities Press, Inc: 140–57.
- Winnicott, D.W. (1960) Ego Distortion in Terms of True and False Self. In: Winnicott, D.W., Ed., *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, Karnac Books, London, 140–152.

Nightingale. Mentoring von Schüler*innen als Konzept zur Demokratiebildung

Günter Leeb, Claudia Ovrutcki

Abstract Deutsch

Die Nachtigall steht im Zusammenhang mit dem *Projekt Nightingale* als Synonym für gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung. Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sind Entwicklungsbedingungen für ein demokratiepolitisches Verständnis von Gesellschaft, die erst möglich sind, wenn es Räume für Begegnungen gibt und „der/die Andere“ nicht mehr fremd ist und so ein Verständnis füreinander entstehen kann. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Demokratiebildung, bei dem es nicht nur um ein Wissen um Institutionen geht, sondern auch um Partizipation und Begegnung. Im Projekt Nightingale verbringen Lehramtsstudierende als Mentor*innen und Schüler*innen als Mentees ihre Freizeit miteinander, eingebunden in den Pädagogisch praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien.

Schlüsselwörter

Mentoring, Demokratiepolitik, Bildungsgerechtigkeit, Partizipation

Abstract English

In the context with the Nightingale project, the nightingale is understood as a synonym for mutual appreciation and recognition. Mutual appreciation and recognition are developmental conditions for a democratic-political understanding of society, which are only possible when there are spaces for encounters and “the other” is no longer a stranger and thus an understanding for each other can develop. This paper deals with democratic education, which is not only about a knowledge of institutions, but also about participation and encounter. These find their expression in the project Nightingale. Student teachers as mentors and pupils as mentees spend their free time together, integrated in the practical pedagogical studies of the University of Teacher Education Vienna.

Keywords

mentoring, democracy policy, educational equality, participation

Zur Autorin/ Zum Autor

Günter Leeb, Mag., Dipl. Sozialwirt, Bildungssoziologe, Leiter des Fachbereiches Bildung der Österreichischen Kinderfreunde, Mitglied des Elternbeirates am Bildungsministeriums und Leiter des Schülerinnen–Mentoring-Programmes Nightingale an der PH Wien sowie an der Uni Wien in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Bildungswissenschaft und der Psychologie-Fakultät

Kontakt: guenther.leeb@kinderfreunde.at

Claudia Ovrutcki, Mag.^a, Prof.ⁱⁿ, Pädagogischen Hochschule Wien, Büros für Inklusive Bildung, Projekt Nightingale Koordinatorin und mitverantwortliche Leitung

Kontakt: claudia.ovrutcki@phwien.ac.at

1 Vorbemerkungen

In der Demokratiebildung geht es nicht nur um ein Wissen um Institutionen der Gewaltenteilung und Verfahren zur Durchführung von Wahlen, sondern auch um ein Wissen über Einrichtungen und Verfahren zum Schutz der freien Presse und Verfahren zur Beteiligung der Zivilgesellschaft.

Darüber hinaus muss eine faire menschenrechtsbasierte Gesellschaft immer wieder eine umfassende Akzeptanz für diese Institutionen herstellen, da beständig antidemokratische Tendenzen auch in den demokratischen Institutionen, vor allem in den Parteien, daran arbeiten, Demokratie(bestandteile) zu reduzieren, um die eigenen Machtkonstellationen zu festigen und sich Vorteile und Privilegien zu verschaffen. In den Medien ist täglich darüber zu lesen. Die Herstellung von Demokratieakzeptanz war überdies nie eine Selbstverständlichkeit, auch wenn dies in der friedvollen österreichischen Nachkriegsgesellschaft („Insel der Seligen“) zeitweise so empfunden wurde.

Ein Schlüssel für die Akzeptanz von Demokratie (als wesentlicher Faktor der Stabilität eines demokratischen Staates) ist die empfundene Gerechtigkeit, aber auch die Fähigkeit sowie der Wille der maßgeblichen Demokratie-Institutionen Gerechtigkeit herzustellen. Hier ist Bildung von entscheidender Bedeutung als Voraussetzung zur Kritikfähigkeit mündiger Staatsbürger*innen bezüglich des Verhaltens und der Aktivitäten der gewählten politischen Vertre-

ter*innen, die man bei Fehlverhalten, Korruption und Klientelpolitik ja auch wieder abwählen kann.

Diese Voraussetzungen, Interesse an Politik, Urteilsfähigkeit über politische Vorgänge und eine moralische Verpflichtung zur Beteiligung an Wahlen, usw., soll bei möglichst allen Bürger*innen geschaffen werden, nicht nur bei jenen, die von den herrschenden Machtverhältnissen profitieren oder denen diese Voraussetzung ohnehin „vererbt“ wird. Hier setzt das Konzept der Bildungsgerechtigkeit an: Jene, die unter schlechteren Voraussetzungen (weniger Einkommen bis Armut, weniger Sprachkenntnisse wegen Migration, weniger kulturelles Kapital, schlechtere Gesundheit etc.) in den Bildungsverlauf starten, müssen deutlich mehr unterstützt werden, um das Ziel von Kritikfähigkeit und Demokratiebewusstsein zu erreichen. Vereinfacht: wer nicht sinnerfassend lesen kann bzw. die Unterstützung dazu erfährt, von dem kann keine substantielle Demokratiebildung erwartet werden, die/der wird leichter zum Opfer instrumenteller Politik und der Manipulation von Demagogen.

Das österreichische Bildungssystem ist seit der Nachkriegszeit trotz vieler Bemühungen progressiver Kräfte fest in der Hand bürgerlich-konservativer Eliten, die nur wenige Reformen zulassen mussten, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit für die unteren gesellschaftlichen Schichten geführt haben. Die gemeinsame Volksschule ist so ein Kompromiss oder der gemeinsame Lehrplan der Mittelschulen und Gymnasien in der Unterstufe.

Als Beleg für die obige Behauptung mag auch folgendes gelten: Im Jahr 2000, dem Jahr der ersten PISA – Testungen, wurde festgestellt, dass ca. 20 % der Pflichtschulabsolvent*innen nach 9 Jahren nicht sinnerfassend lesen können und über deutlich zu wenig Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften verfügen. Seither wurden aber kaum wirksame Maßnahmen ergriffen, um diesen alarmierenden Anteil zu senken.

Daraus muss geschlossen werden, dass es deswegen nicht im Interesse der politischen Eliten ist, mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen, da die Privilegien (Zugänge, Beziehungen, lukrative Jobs und Funktionen) dieser Eliten nicht gefährdet werden sollen.

2 Schüler*innen – Mentoring

*In der Lehrer*innenbildung* zählt Mentoring von Schüler*innen als Variante der obligatorischen Pädagogisch-praktischen Studien, wie sie an einigen Päd-

agogischen Hochschulen betrieben wird, zu einer progressiven und effektiven Maßnahme, Studierenden einen augenöffnenden Einblick in die Lebenswelt von bildungsbenachteiligten, nicht-deutsch-muttersprachlichen und oft auch armutsgefährdeten Schüler:innen und ihren Familien samt privatem Umfeld zu gewähren. An der Pädagogischen Hochschule Wien wird Mentoring im Projekt Nightingale umgesetzt, das in zwei Formaten „Nightingale Vienna“ und „Nightingale Inklusiv“ (siehe Exkurs) seinen Ausdruck findet.

Dabei werden sowohl von den Studierenden als auch den Schüler*innen einige gewohnte Grenzen überschritten. Mentoring als sozialpädagogische Freizeitbegleitung findet schließlich außerhalb des Schulgebäudes nach einem oft nur kursorischen Ablaufplan statt. Das Programm ist in hohem Maß von der Kooperationsbereitschaft der Eltern abhängig, die häufig kaum deutsch sprechen. Absprachen und Vereinbarungen müssen häufig mit Dolmetsch, mit älteren Geschwistern oder Verwandten getroffen werden. Viel von dem, was eigentlich an Kommunikationsbedarf besteht oder an Kommunikation gewünscht wäre, scheitert daran. Darunter leidet oft auch die wichtige Beziehung zwischen Mentor*in und Eltern.

Mentor*in und Schüler*in unternehmen Ausflüge und Freizeitaktivitäten als Tandem und nicht als größere Gruppe wie einer Schulklasse. Dabei ist viel der Initiative und Fantasie der Studierenden als Mentor*innen überlassen, die über recht unterschiedlich viel oder wenig Erfahrung bezüglich derartiger Situationen verfügen. Für die Mentees bedeutet dies möglicherweise den Verlust einer empfundenen Sicherheit in der Anonymität in einer Gruppe, wo man nicht sofort auffällt, wenn man etwas nicht weiß, kann oder mitbringt. Andererseits bietet die exklusive Beziehung zur Mentorin/zum Mentor die Möglichkeit, jemanden, den man mag und wertschätzt, Alltagsdinge und Meinungen anzuvertrauen, die man in der Klasse oder Peergroup nicht preisgeben möchte. Dies bedingt allerdings eine bereits gelungene Anbahnung der Mentoring-Beziehung, die unter anderem abhängt von gemeinsamen Interessen, Empathie, Geschick der Mentorin/des Mentors und der Offenheit des Kindes für eine Beziehung zu einer/einem Erwachsenen außerhalb der Familie. Dies ist bei der Beziehungsgestaltung zur Lehrerin/zum Lehrer nicht anders, allerdings in dem Fall des Mentoring-Settings unbeeinflusst von der omnipräsenten Gruppendynamik in der Klasse, die für Kinder mit wenig Selbstvertrauen eine Belastung darstellt.

Dass Mentoring insgesamt gelingt (erfahrungsgemäß in 9 von 10 Fällen)¹ und viele pädagogische Ziele wie die Herstellung einer fördernden Beziehung und Fortschritte in verschiedenen Kompetenzbereichen, Kennenlernen des privaten Umfelds eines „bildungsbenachteiligten“ Kindes und seiner Ressourcen oder deren Fehlen, erreicht, liegt an mehreren Faktoren. Eine fast magische Kraft des positiv aufeinander angewiesen und bezogen Seins ist eine davon. Von großer Bedeutung ist auch das Prinzip der ungeteilten Aufmerksamkeit für das Kind, das viele Kinder bis dahin vermissen und das Andocken an den Interessen und Lieblingsbeschäftigungen der Kinder.

Was hat die Art von Freizeitbegleitung von förderbedürftigen Schüler*innen (8-10jährige) durch Lehramtsstudierende, wie sie beim „Nightingale-Schüler*innen-Mentoring“ betrieben wird, nun mit Demokratiebildung zu tun? Eine Antwort kann hier nur kursorisch gegeben werden. Das Programm verzeichnet aber viele Ansätze, an die angeknüpft werden kann, denn „Nightingale-Mentoring“ umfasst in der Regel eine Reihe von pädagogischen Aktivitäten, die für eine umfassende Erziehung zu Demokratiebewusstsein von Bedeutung sind.

Einige Beispiele² dafür sind:

- *Das Kennenlernen von Bildungs-, Kultur- und Freizeiteinrichtungen* und deren Angebote im Wohnumfeld (Bibliotheken, Jugendzentren, Volkshochschulen, Sportvereine, Kulturvereine), somit die Vermittlung von Wissen über kostenlose oder kostengünstige Möglichkeiten zur Bildung außerhalb der Schule. Ziel ist dabei, Möglichkeiten der Selbstentfaltung zu entdecken und Talente zu entfalten, die im Schulsystem als weniger wichtig gelten oder zu wenig Aufmerksamkeit bekommen, weil Zeit und Ressourcen fehlen. Ob man z. B. die vielfältigen Angebote eines Jugendzentrums (wie Kreativangebote, Theaterspielen, Tanzkurse, Musik-Workshops, Sportaktivitäten, Spiele, Kinderrechte, Partizipations- und Demokratie -Projekte, Ausflüge, Solidaritäts-Aktionen, Lern- und Hausaufgabenhilfe, Beratung und Hilfe bei familiären Schwierigkeiten) der dort tätigen Sozial- und Freizeitpäd-

¹ Das zeigt die Erfahrung mit dem Programm seit 2010 bzw. lässt sich auch durch die regelmäßigen Evaluierungen gut darstellen.

² Viele dieser Aktivitäten sind auch Teil des Programmes der Schulen, im Mentoring-Programm finden sie aber in einem anderen Rahmen statt. Jedenfalls sind diese Aktivitäten für die involvierten Kinder im Programm im Unterschied zu Kindern aus der Bildungsmittelschicht selten bis nie Familienprogramm.

agog*innen, die sich auch um einen kümmern, wenn man Schwierigkeiten hat, kennenlernt, ist oft Glücksache und dann wahrscheinlicher, wenn man in der Nähe wohnt oder jemanden kennt, die/der dort regelmäßig hingehet, und mitgenommen wird.

In Wien versucht die Stadtregierung über die „Bildungsgrätzl“ entlang der verbreiteten Idee: „um ein Kind zu erziehen, braucht es ein Dorf“ (oder eben ein Grätzl, Neighbourhood, Quartier, Nachbarschaft) diese Einrichtungen gezielt mit Schulen und anderen Stellen zu vernetzen und zu gemeinsamen Aktionen zu bewegen. Eine andere Möglichkeit wäre, Schulen dafür überhaupt systematisch zu öffnen. Teilweise gelingt dies schon über Freizeitkurse in/an Schulen (speziell in Ganztagschulen), die allerdings häufig zu teuer sind, vor allem für Mehrkeindfamilien. Mentoring durch Bildungswissenschaft- oder Lehramtsstudierende birgt hier den oft unerlässlichen Zusatz, dass einem jemand bei der Hand nimmt und dort hinführt, wo man sonst nicht hingelangen würde, auch wenn das Angebot grundsätzlich allen offensteht.

- *Die Auseinandersetzung mit Kultur und Religion*, den eigenen kulturellen Wurzeln und Praktiken von Mentor*in und Mentee, z. B. im gemeinsamen Begehen von Festen wie Ramadan, Zuckerfest, Opferfest, Weihnachten, Ostern, aber auch politische Feiertage, wie der 1. Mai, der Nationalfeiertag und ähnl. Feiertage, die für die/den Mentor*in oder Mentee von Bedeutung sind. Bezüglich der religiösen Praxis bis hin zur unterschiedlichen Definition der Geschlechterrollen, ergeben sich dabei durchaus Spannungsfelder zwischen den Sichtweisen von Mentor*innen und Mentees, die zu einem Diskurs einladen. Hier übernehmen die Mentorinnen die Funktion einer Quelle von anderen Sichtweisen, die nicht von oben herab übermittelt und durchgesetzt werden (wie z.B. das Kopftuchverbot), sondern die Kinder zur Diskussion und zum Nachdenken anregen über Diversität, religiöse Vielfalt und Toleranz, über Regeln im Alltag und den geltenden Gesetzen und der demokratischen Verfassung in einer Republik.
- *Die Auseinandersetzung mit der Bildungssituation*: Hier bieten sich enorme Lernmöglichkeiten für die Studierenden gerade aufgrund ihres angestrebten pädagogischen Berufes. Um sich der politischen Idee der Bildungsgerechtigkeit – die mehr erfordert als die Herstellung von Chancengleichheit – anzunähern, ist es von enormer Bedeutung, überhaupt erst einmal das Problem dahinter erlebt zu haben und hinter die Vorhänge derjenigen geblickt

zu haben, denen Bildungsgerechtigkeit vorenthalten wird. Für viele autochthone Studierende ist der Kontakt zur Familie des Mentee die erste längere Begegnung mit einer Zuwanderfamilie und deren subjektiven und migrationssystembedingten Herausforderungen, wie Sprachbarrieren, institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem, bei der Wohnungssuche und am Arbeitsmarkt, Rassismus im Alltag, Geringschätzung des erworbenen kulturellen Kapitals, Perspektivenlosigkeit, Heimatverlust usw.

Hier gewinnen die häufig aus der gebildeten Mittelschicht stammenden Studierenden oft augenöffnende Erkenntnisse, die sie die eigene Kindheit und die eigenen materiellen Möglichkeiten in einem anderen Licht erscheinen lassen. Bei der Einschulung werden die Mentor*innen dazu motiviert, die Bildungssituation ihrer Mentees zu analysieren und mit durchschnittlichen oder Idealbedingungen zu vergleichen. Betrachtet werden soll dabei die Lernsituation zu Hause (Arbeitsplatz, Ruhe, zeitl. Struktur, Medienkonsum etc.), die Unterstützungsmöglichkeiten und -bereitschaft durch die Eltern, die Alltagssprachen und der Stellenwert von Deutsch, der Stellenwert von Bildung in der Familie, die Familienkultur bezüglich Freizeitaktivitäten (Ausflüge, Besuche von Museen, interessanten Orten etc.) usw. Als weiteren Schritt versuchen die Mentorinnen nun mit Unterstützung der Projektleitung fehlende Aspekte zu kompensieren bzw. zu verbessern, wo sich das mit den gegebenen Ressourcen und Möglichkeiten organisieren lässt. Das Besorgen von Büchern und Lernspielen oder überhaupt Spielzeug ist dabei ein einfaches Beispiel. Oft kümmern sich die Studierenden dann aber auch um Sprachkurse, Sportangebote, Lernhilfe, Ferienangebote, Büchereiausweise, Kulturpass, medizinische Hilfen, Zugänge zur psychologischen Beratung oder zur Kinder- und Jugendhilfe. Zudem entwickeln die Mentees durch die role-model-Funktion der Mentor*innen nicht selten eine Idee davon, welche Möglichkeiten ein Gymnasiumabschluss und ein Studium bewirken und verbessern ihre Aufmerksamkeit im schulischen Unterricht.

Die Mentorinnen haben hier eine wichtige Brückenfunktion zwischen den durchaus vorhandenen, aber oft nicht ausreichenden und für Zuwandererfamilien oft nicht verständlichen außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten und den Mentee als Zielgruppe dieser Angebote. Häufig muss den Eltern direkt erklärt werden, worum es sich handelt, wozu die Angebote dienen, wie man sich anmeldet, was es kostet und wo man dafür Unterstützung erhält.

Für diese Art von „Bildungssozialarbeit“, für die ein enormer Bedarf besteht bei den intendierten Zielgruppen, gibt es keine systematische Struktur. Oft ist es Glücksache, ob es an einer Schule eine Schulsozialarbeiterin oder eine Betreuungslernerin gibt, die derlei übernimmt. Im Mentoring-Programm können Studierende ein wenig hineinschnuppern und die Mühe der Ebene in der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit kennenlernen und ihre Kompetenzen als angehende Lehrerin erweitern.

- *Das Aneignen des öffentlichen Raumes* durch das Bewegen mit Fahrzeugen (Fahrrad, Roller, Inline-Skates, Longboard etc.) und den gängigen öffentlichen Verkehrsmitteln bzw. die Steigerung der Mobilitätskompetenz ist ein weiteres Ziel, das im Programm verfolgt wird. Damit verbunden ist auch die Erweiterung der Vorstellung der Größe des Stadtgebiets und was dazu gehört. Das ist eine nicht zu unterschätzende Lernleistung für Kinder im VS-Alter, die sie zumeist sehr beeindruckt. Die Mobilitätsgewohnheiten der Kinder im Programm sind oft sehr stereotyp und die meisten Bezirke, deren Namen sie in der 3. od. 4. Klasse VS im Sachunterricht lernen müssen, haben sie noch nie betreten.
- *Schließlich das Besuchen von klassischen Einrichtungen* der Demokratie wie Parlament und Rathaus in Wien, seltener Ämter und Behörden, sowie die damit verbundenen Bemühungen, deren Funktion und Bedeutung kindgerecht zu erklären. Von Bedeutung sind auch gelegentliche Besuche von Kundgebungen, Demos, KÖR³-Aktionen oder Schauplätze sowie Besuche von Universitäten als Schauplätze von gesellschaftlicher Interaktion.

All diese Aktivitäten bzw. Möglichkeiten zu Aktivitäten verfolgen für die Mentees das Ziel des Verstehens der Bedeutung dieser Einrichtungen und deren Verfahren und das Ziel der Erweiterung der Beteiligungsmöglichkeiten an kulturellen und politischen Prozessen der Mehrheitsgesellschaft⁴ in der näheren Umgebung. Sie enthalten aber auch beträchtliches Lernpotenzial für die Studierenden. Diese Aktivitäten werden den Mentor*innen empfohlen aber nicht direkt vorgeschrieben. Somit ist es sehr von den persönlichen Zielen und der persönlichen Einstellung zur Demokratie (und dem Wissen darüber) einer Mentorin/eines Mentors abhängig, was genau davon zum Programm wird. Da das Mentoring-Programm partizipativ angelegt ist und den Schüler*innen

³ Kunst im öffentlichen Raum

⁴ zahlenmäßigen, nicht notwendigerweise kulturell dominierenden M.

viel Mitspracherecht bei der Wahl der Aktivitäten eingeräumt wird, kommt es auch auf das Interesse des Mentees an bzw. wie lustvoll und spannend die Aktivität vermittelt wird.

3 Zusammenfassung

Wenn man davon ausgeht, dass das Ausmaß von Demokratieakzeptanz mit der Akzeptanz der österreichischen Gesellschaft insgesamt zu tun hat, ist es von enormer Bedeutung, dass Kinder aller Schichten und Communities frühzeitig einen Zugang zu den Institutionen und zu den kulturellen Schlüsselprozessen unserer Demokratie erhalten. Dazu ist es notwendig, sie in gleicher Weise mit kulturellem Kapital auszustatten, wie die Kinder der bildungsgewohnten Mittelschicht. Wo dies aus verschiedenen Gründen nicht von Schulen geleistet und nicht von den Eltern unterstützt werden kann, sind dazu Programme zu entwickeln, die hier Kompensation leisten.

Hier sollte dargestellt werden, dass in einem Schülerinnen – Mentoring-Programm wie „Nightingale“ ein beachtliches Potenzial an Möglichkeiten zur Demokratiebildung, zur Bildung von Akzeptanz für die demokratische Gesellschaft und zur dafür voraussetzenden Akkumulation von kulturellem Kapital⁵ besteht.

Darüber hinaus sollten die politischen Eliten endlich dazu übergehen, wirksame Maßnahmen zu entwickeln, die zur Senkung des Anteils an Risikogruppen bei den PISA-Testungen führen, weil davon ausgegangen werden muss, dass es demokratiegefährdend ist, wenn ein so hoher Anteil an Jugendlichen nicht sinnerfassend lesen kann und daher an vielen kulturellen Aktivitäten nicht teilnehmen kann.

4 Ein kleiner besonderer Exkurs – Einblick in das Projekt Nightingale Inklusiv

Neben dem Nightingale Vienna, wobei hier das Mentoring mit Schüler*innen aus vorwiegend bildungsbenachteiligten und aus Familien mit Migrationsbio-

⁵ Der franz. Soziologe Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 2007) hat das Konzept des „kulturellen Kapitals“ entwickelt, um die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Klassen aus einem sozialen Kontext zu erklären. Indem er auf die unterschiedliche Ausstattung mit kulturellem Kapital hinwies, entkräftete er die individualistische und naturalistische These der „Begabung“.

grafien angesprochen ist, geht es beim Nightingale Inklusiv um Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen, die neben ihren Beeinträchtigungen oft auch eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Die größte Herausforderung, so eine Studierende im Projekt Nightingale Inklusiv, war im ersten Halbjahr die Kommunikation. Das hat sich geändert, so schreibt sie weiter im Endbericht, der den Abschluss eines Studienjahres im Projekt kennzeichnet, *„Ich habe gelernt ihre Körpersprache zu lesen und die richtigen Fragen zu stellen.“* Mit ihr ist eine achtjährige Schülerin gemeint, die mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ in eine Schule geht. Wie im oben beschriebenen Zitat finden Lernprozesse auf vielen Ebenen und in der wechselseitigen Auseinandersetzung statt. *„Denke ich nun an diese Zeit zurück, merke ich, wie fremd wir uns damals noch waren.“*, so beschreibt die Studentin die Anfangszeit ihrer ersten Treffen mit ihrem Mentee, die auch unter Covid-19 Bedingungen stattfinden mussten. Die Bindung konnte erst so richtig im Sommersemester aufgebaut werden.

Respekt vor der Verantwortung, ein Annähern – das Bewegen im öffentlichen Raum, der Besuch von Kultur- und Freizeiteinrichtungen – all das zeigt sich in den Berichten der Studentinnen im Projekt und spiegelt sich in den Erzählungen wider. Ein Kennenlernen unter besonderen Bedingungen findet statt und gemeinsame Interessen werden sichtbar: *„Wir haben bei uns beiden die Liebe und Neugier zu Tieren entdeckt, die jeder von uns auf seine Art gezeigt hat.“* Zwischen dem ersten und letzten Treffen liegen Welten dazwischen, diese Formulierung findet sich ebenso im Endbericht wie die Wertschätzung, eine andere – so ganz fremde – Lebenswelt kennenzulernen. Ein Erinnerungsbuch bleibt zum Abschluss – ein Erinnerungsbuch gefüllt mit Museumsbesuchen, gemeinsamen Spielen, einem Ausflug nach Schönbrunn in den Tierpark und vielem mehr, das dem Mentee übergeben wird.

Jantzen spricht davon, dass die Entwicklung von Autonomie demnach verlangt, *„ein Gefühl der eigenen Würde und der sozialen Zugehörigkeit entwickeln zu können, damit aber Achtung durch andere und durch die Gesellschaft. Denn ohne dies kann die Selbstachtung nicht entstehen.“* (Jantzen 2015, S. 50) Dafür braucht es Begegnungen. Durch Begegnung entsteht Gesellschaft und somit ist es eine demokratiepolitische Notwendigkeit, diese Begegnungen zu ermöglichen. *„In- oder Exklusionsprozesse werden durch Menschen definiert. Deren Handeln im sozialen Raum hat Auswirkung auf Entwicklungsmöglichkeiten oder deren Verhinderung.“* (Barth 2020, S. 36)

In beeindruckender Weise erleben wir aus der Sicht der Projektverantwortlichen wie Studierende der Pädagogischen Hochschule Begegnungen gestalten, indem sie sich im öffentlichen Raum, in Kultur- und Freizeiteinrichtungen, im fremden familiären Umfeld für Beziehungen öffnen und aus dem Fremden etwas Vertrautes, Gemeinsames entstehen lassen.

Folgendes Zitat der Anthropologin Margaret Mead findet man auf der offiziellen Website des Nightingale Mentoring Network, dem Europäischen Forum zur Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern und der Arbeit mit Mentoring (European forum to facilitate cooperation between members and the work with mentoring): „*Never doubt that a small group of thoughtful committed citizens can change the world. Indeed, it is the only thing that ever has.*“⁶ Diesem Gedanken folgend bietet das Mentoring die Möglichkeit, andere Lebenswelten kennenzulernen, persönliche Haltungen zu erweitern und dadurch im besten Sinn die Welt zu verändern.

Literatur

- Barth, U. (2020). Inklusion als Orientierung – Transformation von Sozialräumen. In Menschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben und Arbeiten* Nr. 6/ 2020, 44. Jahrgang, S. 35 – 39
- Bourdieu, Pierre (2007): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: absolute Pierre Bourdieu. Freiburg: orange press, S. 95–102
- DuBois, David L. / Karcher Michael J. (Ed.): Handbook of Youth Mentoring, 2nd. Edition, Sage Publications 2014, LA, USA
- Jantzen, W. (2015). *Autonomie und Selbstbestimmung*. In Behinderte Menschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* Nr. 2/2015, 38. Jahrgang, S. 49–59.
- Sild-Lönroth, Carina: A Song For A Heart. The Nightingale-Scheme, Training Reports, Malmö University, Nr. 2/2007.

Weitere Informationen:

<https://nightingalementoring.mau.se/>
<https://m.youtube.com/watch?v=fomT8ieP3vg>
 Nightingale Vienna
<https://www.w24.at/24-Stunden-Wien/1711161003>
 Nightingale Inklusiv

⁶ <https://nightingalementoring.mau.se/>

Developing Students' Skills through Drama in Education

Christina Zourna, Ioanna Papavassiliou-Alexiou

Abstract

Learning democracy by doing, living meaningful authentic experiences in engaging empowering ways, students getting involved in collective decision-making processes, self-directed learning, and autonomy, all these need to be fostered in the so-called democratic schools. This paper claims that Drama in Education (DiE) could be an appropriate experiential teaching and learning method with high potential to provide an inclusive non-threatening environment for students and teachers to practice democracy.

Keywords

Drama in Education, experiential method, personal & social skills development, educational leadership, practice-based learning

Authors

Christina Zourna, Mathematician, MA in Adult Education, PhD researcher, Educational and Social Policy Dept, School of Social Sciences, Humanities and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece

Contact: c.zourna@uom.edu.gr

Ioanna Papavassiliou-Alexiou, Professor in Lifelong Career Guidance and Counseling, Educational and Social Policy Dept, School of Social Sciences, Humanities and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece

Contact: ipapav@uom.edu.gr

1 Introduction

Drama in Education (DiE) is a totally experiential teaching and learning method implementing theatrical techniques and specially designed individual and/or group activities; it can provide an inclusive non-threatening environment for students to learn from each other whereas teachers act as facilitators and tasks-to-be-done offer useful motivation. Self-awareness, creativity, decision-making, problem-solving, conflict resolution and various social skills can be developed through personal involvement, emotional engagement, and reflection during DiE workshops. In an emotionally safe environment, participants live-in-role problems, challenges, and dilemmas before having to face them in real life. They may find alternatives, share thoughts and emotions, test ideas, put them into practice, comment, reflect, redesign, retry, make decisions, and try out collectively chosen actions.

In the current paper a DiE experiential workshop is described as an example of how such a method could enhance democratic education within schools. The initial idea was based on the life and personality of Alexander the Great, the son of Macedonian King Philip II, who in the 4th century BC united all Greeks and conquered the vast Persian empire, thus presenting an indisputable example of authentic leadership in International History (Maninis, 1997). This story provides a suitable pretext for appreciating the potential of the method and at the same time showcases how necessary skills fostering democratic education can be enhanced, e.g., active participating in decision-making processes as well as taking initiative and exercising autonomy in self-directed learning are included.

In the first part of the paper, basic characteristics of Drama in Education method are described. Reasons are provided for: a) considering it an effective experiential training method in educational contexts and b) suggesting the introduction of this method in democratic schools to help students obtain and develop mostly needed skills. In the second part, the reader will find the description of the DiE workshop mentioned above. Similar workshops may be prepared – by trained teachers or students – in any discipline, to investigate challenging issues concerning everyday situations in democratic schools as well as their future development.

2 What is DiE?

According to Greek drama theorists and practitioners Avdi & Chadjigeorgiou (2018), Drama in Education is a theatrical art form of pedagogical nature, a learner-centered dynamic process that combines emotional engagement with cognitive processing, individual and collective living experiences with reflection. Initially influenced by the theories of Lev Vygotsky and Jerome Bruner, it was shaped over time through the work of inventive practitioners and drama theorists around the world such as Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Cecily O' Neill, David Davis etc. DiE implementations explore various issues concerning humanity, social change, self-awareness as well as learning and teaching matters via appropriate theatrical techniques and conventions; it can enhance understanding and critical thinking through reflection sessions. A drama scenario includes at least one major contradictory issue which can be explored from different points of view – the more the better.

In DiE, learning is conceived as a process, not just in terms of outcomes. Participants learn from each other, reflect on their situation, and make connections with their own lives; answers to vital open-ended questions emerge during the process as they are believed to exist within individuals' minds. As the workshop evolves, participants draw out, re-examine, and integrate anew beliefs, ideas, perceptions, taken-for-granted assumptions, and hidden stereotypes; thus, a transformative action is initiated, subconsciously at first through living experience, then by metaxis and finally by reflection. Metaxis is a notion used by the Brazilian theatre practitioner and drama theorist Augusto Boal to describe a situation where participants live in two worlds at the same time: the imaginative one emerging during drama and the real world they live in. The open-ended learning process takes into consideration body, mind, and heart of the participants who can grasp better understanding of themselves and the world around them (Edwards, Elliott et al., 2015; Nielsen & Hustvedt, 2017; Pearce & Jackson, 2006; Steed, 2005).

The interaction between actual and fictional context makes learning meaningful, memorable, embodied, active, enjoyable, spontaneous, challenging, and stimulating even in cases of dealing with potentially difficult or sensitive situations. Although participants are physically, creatively, culturally, and emotionally challenged, the frequent highly important reflection sessions following action sessions during the drama, transform experience into learning

(Finch, Peacock et al., 2015; Joronen, Rankin, & Astedt-Kurki, 2008; Sutherland, 2012).

For the last ten years at the University of Macedonia, the two researchers and authors of this paper have been using DiE as an effective experiential method for developing personal, social, and professional skills in teenagers, university students, young adults, and professionals. Based on this experience they suggest that DiE be issued in democratic schools as a core training method for both teachers and students. (Papavassiliou-Alexiou & Zourna, 2016; Zourna & Papavassiliou-Alexiou, 2021).

3 DiE Workshop

This particular DiE workshop entitled *'Educational Leadership: Authority or Authenticity?'* was facilitated by the two authors several times for teenagers and adults in the last two years. The assessment and feedback results are provided in the end of the paper. The drama scenario pretext was the life and achievements of Alexander the Great, who provided the world with a most recognizable example of an authentic leader. After each activity the enhanced skills of the participants are also presented.

3.1 Purpose

Through personal involvement, emotional engagement, and reflection, via individual and group activities, the particular workshop aims at helping participants experience the behavior, needed skills, dilemmas, and informed choices of a historical leader. Since one of the aims of democratic education is empowering young students to become leaders of themselves and of the learning community they belong to, an appropriately designed DiE experience could be most helpful; they will realize what being a democratic leader and/or an active member of a democratic learning community means.

3.2 Structure

The structure of the workshop, the flow and goals of the selected activities, as well as the skills to be enhanced are given in detail in the next paragraphs.

Pretext

After some introductory ice-breaking group activities aiming at keeping the energy in high levels, attention focused, and getting to know each other, the participants are introduced to the scenario that will be explored in the drama-to-follow: in 342 BC Alexander is 14 years old; in the School of Mieza, near the modern city of Naoussa in Central Macedonia, he is being educated by the famous Greek philosopher Aristotle. His classmates are the sons of high-ranking officials of King Philip II. He is being educated to be the next king; nevertheless, he is a teenager seeking his identity, following his intuitions, feelings, passions, and dreams.

In *improvised scenes* the participants in groups enact the experiences Alexander could have had during his adolescence and investigate the revealed attributes of his personality and the gradual development of his character. A future leader may be acknowledged early by studying his behavior towards important people in his life – peers, teachers, parents. During improvisation, participants practice teamwork, creativity, imagination, spontaneity, and empathy. In a group discussion they can be facilitated to connect this activity to their own past experiences where early signs of their competences may have been revealed but remained hitherto unrecognized.

After each improvised scene, action freezes and the technique *inner thought tracking* takes place: when indicated by a facilitator, the participant-in-role unfreezes and explicitly expresses the inner thoughts of the impersonated role concerning Alexander. To articulate meaning and keep record of these revelations the activity *character on the wall* follows: on a piece of cardboard hung on the wall a simple outline of a Macedonian military casket is drawn; inside the casket the participants write the inner thoughts of Alexander expressed in first person and outside the casket they write the inner thoughts about Alexander expressed in third person by the significant others in his social environment. Through this activity, feeling safe and protected by the role they have taken on, participants become personally engaged and are trained to explicitly reveal hidden thoughts and emotions without hesitation.

Episode 1

The story evolves: in 336 BC Alexander's sister is getting married; during the ceremony King Philip is murdered. Alexander is the heir to the throne. But

is he legitimized to become king? Will he be recognized as leader by military officials, former friends, and the people?

These questions can be answered through the activity *taking position* where intentions may be subconsciously revealed: Alexander's chair is placed somewhere in the room. Participants choose to impersonate people of Alexander's social environment and stand in such a distance from the chair in direct proportion to their support – or challenge – to the new King. After everyone has taken position, they are asked to explain who they impersonate and how they feel. Motives, desires, feelings, and doubts about the new leader are revealed. Participants are thus trained in empathy, critical thinking, taking responsibility, decision-making and exposure.

Episode 2

The story goes on: military officers, officials and lords in Macedonia recognize Alexander as their new leader; but not in Southern Greece. In Thessaly rebellion starts, in Athens opponents' voices keep rising. King Philip's achievements are in danger of collapsing. How will Alexander react? His plan is to unite all Greek city-states against their common enemy, the Persian Empire. Before taking action, he consults with friends and close counselors.

In the activity *negotiating action* the participants divided into two groups present their arguments in favor of reacting fast or wisely. One half of the group impersonate Parmenion who was Philip's favorite counselor and of old age; the other half impersonate the younger officers, eager to fight. Both groups offer alternative options and points of view for Alexander to take into consideration before making final decisions. Participants are trained in negotiation, debate, persuasion, conflict resolution, and crisis management. Students being prepared for a more democratic environment may find such DiE activities useful for their training in communicating with collaborators and making unanimous decisions.

Episode 3

The story still evolves: The united army of the Hellenes starts to conquer the East. Victory follows battle after battle: by the river Granikos in 334, in the Issos valley in 333, freeing Ionian cities one by one. Persian King Darius III prepares his unprecedented huge army and waits the Greeks near the city of Gavgamila. What is more, the night before the final battle, September 20, 331

BC, a total eclipse of the moon spreads fear within the Greek military camp. Superstition, incoherent beliefs, spreading rumors escalate to an urgent crisis that Alexander must resolve at once. He cannot succeed in winning the *battle of all battles* by fighting all alone.

In the activity *war council*, participants in the roles of Alexander and other stakeholders – close friends, officers, soldiers facing death the very next day – express fear, hope, faith in Alexander who led them so far from homeland but rendered them rulers of the world. As various points of view are deployed, Alexander answers accordingly and negotiates by revealing his own thoughts, fears, and doubts; he demonstrates openness, courage, empathy, and communicates his own vision of the future with confidence. In the end of the negotiation, the men must state explicitly if they still stand by Alexander or will leave before dawn. Through this activity participants practice focused listening, communication, crisis management, conflict resolution, and decision-making skills.

In the follow-up activity *wandering in the room*, while listening to appropriate music, participants-in-role express Alexander's feelings. The activity aims at showing that an authentic leader also has feelings, empathy, shows interest in his collaborators, and can be influenced by his followers' attitudes; decisions will soon follow. Empathy, emotional awareness, and collegiality are cultivated via this activity.

After the war council, Alexander in his tent writes a letter to himself. Leaders need to face their own doubts, innermost fears, self-questioning, uncertainties, and dilemmas, and make informed choices and decisions, not at all lightheartedly. In the activity *writing a letter*, by revealing weaknesses and strengths, participants practice imagination, empathy, and creative writing skills. By reading their letters to the plenary they practice openness and exposure. As Dorothy Heathcote claimed, drama techniques allow the facilitator to freeze the flow of the events at any point of the evolving myth so that the participants may focus on important matters and deepen their thinking in the five layers of every action: the action itself, the reason behind it, the motive or future investment, the model/prototype being imitated and the stance of life (Avdi & Chadjigeorgiou, 2018).

Episode 4

The story evolves a little further: Alexander attacks the huge Persian army, which gets heavily defeated thanks to the Greek army's high skills and morale and Alexander's brilliant strategic moves. Persian king Darius flees the battlefield; later he dies. In 326 BC Alexander arrives at the border to India and plans to conquer more lands. However, his troops are now tired; they have been following him and his vision for ten years now; exhausted and nostalgic they wish to go back to their homeland and families. Alexander argues: *'We are creating History together'*.

In the activity *corridor of conscience*, the participants divided in two groups stand along two parallel lines forming a narrow corridor. Each one chooses the best argument in favor or against the proposal to continue the campaign. Then, one at a time passes through the corridor in the role of Alexander, eyes closed, and listens to the arguments consecutively, one in favor and one against. In the end he/she needs to decide what the hero of the myth will do. In this most engaging activity participants practice focused listening, critical thinking, and informed decision-making skills. After all of them have passed through the corridor, then standing in a circle, they reveal and justify their decision. Regardless of the decision of the participants, of course history cannot change: Alexander indeed decided to listen to his troops' request, stop the campaign, and return to homeland after he had a special commemorating monument built with the carved inscription: *'Here stopped Alexander'*.

In the course of human history there are other examples of leaders e.g., M. Gandhi, N. Mandela, etc., who could be chosen as central heroes in similar Drama in Education workshops, specially designed to explore leadership issues. Once the DiE method is experienced by teachers and students, extensive training may lead to high competence in designing tailor-made scenarios for investigating important issues emerging in democratic schools. The authors believe that these workshops may deploy the full potential of the dynamic method within the given democratic school principles.

4 Assessment – Feedback

In the University of Macedonia, the above-described drama scenario has been implemented several times during the last two years and was assessed by the participants, high school and university students, adults, and professionals. In

online Google forms or written questionnaires, they recorded their perceptions of the skills that ameliorated during the workshops and their beliefs about the usefulness of the method in social and professional skills development. Some of these are presented in the next paragraph.

The participants realized the challenges of the procedure to make informed choices, how difficult it is to establish unanimity, to argue in favor or against alternative proposals, and to act upon the decision made. Furthermore, the participants commented that the activities used in the workshop were helpful; they enjoyed experiencing emotions they were not aware of, being in two worlds at the same time, expressing inner thoughts while in role. According to the answered questionnaires, skills enhanced in the DiE workshops include focused listening, empathy, self-awareness, teamwork, creativity, spontaneity, enjoyment, critical thinking, decision making, and personal engagement. The participants also stated that the DiE method could prove useful for educational purposes, in training teachers and students in decision-making processes, crisis management, ameliorating the school climate, and positively affecting attitudes towards self-directed learning, problem solving and crisis management.

5 Conclusion

In democratic school communities, decision making calls for responsibility, accountability, authenticity, and active involvement of teachers and students alike; nevertheless, the skills that can lead to effective processes can indeed be learned, obtained, and practiced. Skills such as independent and critical thinking, risk-taking, pro-activity, goal setting, motivation, knowing group and relational dynamics, mastering self-confidence, and resilience, can play an important role when one gets involved in collective decision-making processes concerning everyday issues at school. Most interesting findings on teenagers' skills development through Drama in Education can be found in the full report 'Drama Improves Lisbon Key Competences in Education' (DICE, 2010).

In Kiess's most recent research study (2022) in nine European countries, including Greece, with a sample of more than 27,000 young adults aged 18 to 34, results showed that "regardless of the national context, people who have experienced democratic engagement [while in schools and universities] are more active as democratic citizens" (p. 88). Findings also emphasized the "impor-

tance of establishing opportunity structures for learning democracy by doing” which is exactly the case in democratic schools. Learning by doing, getting involved in collective decision-making processes, living meaningful, relevant, authentic experiences in a playful, engaging, empowering way is a must.

The authors believe that this goal can be reached by using Drama in Education method for training, experiencing, and developing necessary skills. It can provide teachers and students with a risk-tolerant environment, where they can investigate emerging issues from various points of view by asking appropriate open-ended questions and by reflecting on their own experiences and actions (Papavassiliou-Alexiou & Zourna, 2016).

References

- Avdi, A., & Chadjigeorgiou, M. (2018). 'Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο: 50 Προτάσεις για Θεατρικά Εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο. [*Teacher in Role: 50 Proposals for Theatre Workshops using Teacher-in-role Technique*] [In Greek]. Athens: Metaixmio.
- DICE [Drama Improves Lisbon Key Competences in Education Consortium] (2010). *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Policy report. Available at www.dramanetwork.eu/
- Edwards, G., Elliott, C., Iszatt-White, M., & Schedlitzki, D. (2015). Using creative techniques in leadership learning and development: An introduction. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3), 279–288. doi: 10.1177/1523422315586616
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13, 23–36. doi: 10.1016/j.ijme.2014.12.001
- Joronen, K., Rankin, S.H., & Astedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of Advanced Nursing* 63(2), 116–131. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04634.x
- Kiess, J. (2022). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. *Politics*, 42(1), 75–94. doi: 10.1177/0263395721990287
- Maninis, D. (1997). Ο Μέγας Αλέξανδρος. Η Αυτοκρατορία των τριών Ηπείρων. [*Alexander the Great. An Empire on Three Continents*] [In Greek]. Athens: Akritas.

- Nielsen, T.R., & Hustvedt, K. (2017): Operational sequencing: coping with contingency in process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(4), 553–569. doi: 10.1080/13569783.2017.1358081
- Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42(5), 767–786. doi:10.1080/19415257.2015.1127270
- Pearce, G., & Jackson, J. (2006). Today's educational drama – planning for tomorrow's marketers. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), 218–232. doi: 10.1108/02634500610665691
- Steed, R. (2005). The play's the thing: using interactive drama in leadership development. *Journal of Business Strategy*, 26(5), 48–52. doi: 10.1108/02756660510700537
- Sutherland, I. (2012). Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, 44(1), 25–43. doi: 10.1177/1350507612465063
- Zourna, C., & Papavassiliou-Alexiou, I. (2021). Drama in Education under research: An innovative career guidance method for adolescents. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL4044>

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation am Beispiel des selbstorganisierten Seminars „Bildung von Unten“ und der demokratischen Weiterbildung des Bildungskollektivs „kairós“

Henry König

Abstract Deutsch

Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan stehen die beiden Thesen, dass soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie psychologische Grundbedürfnisse sind, deren Erfüllung selbstbestimmtes Lernen ermöglicht, und dass auch integrierte Formen extrinsischer Motivation selbstbestimmt sein können, sofern sie diesen Bedürfnissen zuträglich sind. In diesem Essay möchte ich die Theorie auf zwei Ansätze aus der Praxis anwenden, die jeweils den Anspruch demokratischer Bildung haben und insofern in hohem Maße selbstbestimmtes Lernen praktizieren, aber dabei unterschiedliche Wege gehen: das selbstorganisierte Seminar „Bildung von Unten“ und die demokratische Weiterbildung des Bildungskollektivs „kairós“.

Schlüsselwörter

Selbstbestimmungstheorie der Motivation, Demokratische Weiterbildung, selbstorganisiertes Seminar

Abstract English

At the core of Deci and Ryan's self-determination theory of motivation are the two theses that social inclusion, experience of competence and autonomy are basic psychological needs whose fulfilment enables self-determined learning, and that integrated forms of extrinsic motivation can also be self-determined, provided they are conducive to these needs. In this essay, I would like to apply the theory to two approaches from practice, each of which has the claim of democratic education and to that extent practices self-determined learning

to a high degree, but takes different paths in doing so: The self-organized seminar "Bildung von Unten" and the democratic teacher training of the educational collective "kairós".

Keywords

Self-determination theory of motivation, democratic teacher training, self-organized seminar

Zum Autor

Henry König, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Bildungskollektiv kairós e.V.

Kontakt: henrykoenig@posteo.net

Selbstbestimmung ist seit jeher eine Grundkategorie des demokratischen Wertezusammenhangs, die in unserer Gesellschaft jedoch nicht nur aus ökonomischen Gründen begrenzt zur Verfügung steht. Im Bildungskontext wird entgegen der Erkenntnisse des Konstruktivismus oft davon ausgegangen, dass Wissensvermittlung geplant und gesteuert werden kann. Rezipierende werden dazu degradiert, etwas aufzunehmen, anstatt es sich selbst(bestimmt) anzueignen, zu reflektieren oder auch zu verändern. Gefragt wird höchstens, wie Lernende für den Lerngegenstand motiviert werden können.

Deci und Ryan verstehen in ihrer Forschungsarbeit Selbstbestimmung als Kategorie, die sich in mehrere Elemente zerlegen lässt. Entgegen eines gängigen Missverständnisses speist sie sich nicht nur aus intrinsischer, sondern auch aus extrinsischer Motivation:

„Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden. Internalisation ist der Prozeß, durch den externale Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden. Integration ist der weitergehende Prozeß, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert.“ (Deci & Ryan 1993, S. 227)

Im Gegensatz zu externaler und introjizierter Verhaltensregulation, denen beide eine geringere Identifikation mit den jeweiligen Werten und Zielen inneohnt, sind diese Formen extrinsischer Motivation selbstbestimmtem Lernen ausgesprochen zuträglich. Die Autoren konnten empirisch eine Korrelation von auf Selbstbestimmung beruhender Motivation und nachhaltigem Lerner-

folg feststellen. Sie legen nahe, Bildung daran auszurichten und schlussfolgern: „*Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen.*“ (Deci & Ryan 1993, S. 233) Deren Abwesenheit hat dementsprechend eine deutlich geringere langfristige Integration des Gelernen zur Folge. Soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben sind für Deci und Ryan vor diesem Hintergrund nicht nur im Schulkontext, sondern auch in der Familie die Basis von Integrations-Prozessen und damit selbstbestimmtem bzw. nachhaltigem Lernen. Daraus ergibt sich in Bezug auf Benotung oder andere behaviouristische Ansätze, die die Autoren als „*Schüsse in den Ofen*“ (Deci & Ryan 1993, S. 235) bezeichnen, ein Paradigmenwechsel, der allerdings seit 30 Jahren auf sich warten lässt. Zwar gibt es mit der neuen Lernkultur Trends in diese Richtung, die jedoch selten in der geforderten Konsequenz umgesetzt werden. Demokratische Bildung vollzieht diesen Schritt zum selbstbestimmten Lernen radikal, indem sie den Lernenden ihre Bildungsprozesse vollständig anvertraut, sodass Inhalte nur noch angeboten und nicht mehr aufgezwungen werden können. (vgl. EUDEC) Die Annahme dahinter lautet, dass niemand anderes entscheiden kann, was, wann, wie und mit wem sie am besten lernen können. Dies bedeutet, dass Pädagog*innen ihre Rolle neu verstehen und sich darin üben müssen, auf direkte (Wissens-) Vermittlungsstile weitgehend zu verzichten.

Die zweite Säule demokratischer Bildung ist gleichberechtigte Mitbestimmung in der jeweiligen Bildungsinstitution. Damit ist weit mehr gemeint als bloße Beteiligung an einzelnen Entscheidungen des Schullebens. Jede*r Schüler*in hat in demokratischen Bildungsinstitutionen das Recht, eigene Ideen und Vorschläge einzubringen, dafür Mehrheiten zu mobilisieren und diese so umzusetzen. Hierbei wird neben einigen grundlegenden kommunikativen Kompetenzen auch das Lernziel angestrebt, eigene Meinungen zu formulieren und im Zweifel auch für sie zu kämpfen – etwas, das im Regelschulalltag eher eine Ausnahme darstellt. Im Zentrum demokratischer Bildung, die unter anderem vom amerikanischen Vertreter des philosophischen Pragmatismus John Dewey entwickelt wurde, steht die Erfahrung der Lernenden, die genau dann umso wertvoller ist, je mehr sie sich wirklich mit dem Inhalt auseinandersetzen und ihn persönlich zu integrieren vermögen. Während demokratische Schulen diesen Ansatz weltweit seit 100 Jahren umsetzen, gibt es auf universitärer Ebene insbesondere in der Lehrer*innenbildung bisher nur wenige Räume, in denen Studierende Bildung demokratisch erfahren können. Die folgenden Beispiele

haben eben diesen Anspruch, setzen dabei jedoch an verschiedenen Punkten an.

Bildung von Unten ist ein selbstorganisiertes Seminar, das seit dem Sommersemester 2018 an der *Albert-Ludwigs-Universität* und der *Pädagogischen Hochschule Freiburg* stattfindet. Zunächst als offenes Seminar gestartet, in dem auch Schüler*innen, Dozierende und Studierende verschiedenster Fachrichtungen eingeladen und anwesend waren, fand im Laufe der Zeit ein Professionalisierungsprozess statt, der mit einer Akkreditierung an beiden Universitäten einher ging. Das Konzept ist mit leichten Abwandlungen das gleiche geblieben: die Teilnehmenden entwerfen auf Basis ihrer eigenen Interessen in einem demokratischen Entscheidungsprozess einen Seminarplan, erarbeiten sich die Inhalte oder laden externe Referent*innen ein und organisieren sich auf diese Art und Weise selbst. Das Ergebnis ist stets eine Vielfalt aus Themen, Konzepten, Fragestellungen und Formaten, die in der Lehrer*innenausbildung keinen oder wenig Raum haben und für die Teilnehmenden eine Relevanz in Bezug auf die Vorbereitung und Auseinandersetzung mit ihrer pädagogischen Praxis besitzen. Manche Themen finden sich oft im Seminarplan wieder (z.B. Diskriminierungsprävention, alternative Schulkonzepte und Leistungsrückmeldung), doch es gibt auch stets neue Impulse. Die Teilnehmenden bringen dabei ihre eigene Erfahrungs-, Wissens- und Betroffenheits-Expertise ein, sodass ein demokratischer und inklusiver Raum entsteht, der für alle sich Beteiligten wertvolle Bildungserfahrungen ermöglichen soll und im Kontrast zu klassischen Seminarangeboten steht. Der Titel *Bildung von Unten* reflektiert dabei sowohl die hierarchische Struktur klassischer Bildungsinstitutionen, die aufgebrochen wird, als auch die urdemokratische Erfahrung, dass es möglich ist, auf Augenhöhe von- und miteinander zu lernen. Inspiriert durch die brasilianische Befreiungspädagogik von Paolo Freire kommt in ihm auch die angestrebte Nähe zu sozialen Bewegungen zum Tragen, die vor allem zu Beginn des Seminars durch kollektive Teilnahme an Demonstrationen, Schul- und Klimastreiks, sowie Aktionstagen des Bündnisses *Lernfabriken...Meutern!* gepflegt wurde. Freire ging es bei seiner *Educação Popular* (vgl. Freire 1973) vor allem darum, benachteiligte bzw. von Bildung exkludierte Bevölkerungsgruppen zu erreichen und zu empowern, sich diejenigen Fähigkeiten anzueignen, die sie für ihre Lebenswirklichkeit (und deren konkrete, explizit auch politische Verbesserung) als wichtig erachteten. Dabei ist der Aspekt der kollektiven Aneignung von Bildungsprozessen zentral: *Bildung von Unten* bedeutet eben

nicht, sich isoliert abstrakter Theorie zu widmen, sondern die Auseinandersetzung mit praktischen Problemen und Herausforderungen des Alltags in einer Gruppe von Menschen, die einen gemeinsamen Hintergrund haben, auf ähnliche Ziele hinarbeiten und/oder bestimmte Werte teilen, über die natürlich aber auch gestritten werden darf und muss, denn Bildung vollzieht sich entlang von gesellschaftlichen Widersprüchen.

Der Gemeinschaftsaspekt entspricht darüber hinaus der Situiertheitsperspektive auf Lernen, die den Effekt sozialer Eingebundenheit hervorhebt, wie es auch Deci & Ryan mit ihrer Selbstbestimmungstheorie getan haben. Während Lernen allzu häufig als rein individueller und kognitiver Prozess verstanden wird, spielen hier auf einmal eine ganze Palette von (zwischen)menschlichen Dimensionen eine Rolle: Emotionen, persönliche Biographien, Beziehungen und natürlich Gesellschaft als übergeordnete und jeden Bildungskontext rahmende Instanz, die von Normen und Werten, aber auch Machtstrukturen und Ungleichheiten geprägt ist. Bildung bedeutet immer, sich in und mit diesen Dimensionen zu bewegen und auseinanderzusetzen. Daher gibt es auch keinen neutralen Raum, genau so wie es keine neutralen Subjekte gibt – sowohl auf Seite der Pädagog*innen als auch auf Seite der Lernenden. *Bildung von Unten* adressiert dieses Problem, in dem Lehrende zugleich oder zumindest zu einem späteren Zeitpunkt auch Lernende sind und in beiden Rollen hinsichtlich ihrer persönlichen Biographie reflektieren, wie und warum sie geworden sind, wer sie sind und wie eine (Weiter)Entwicklung möglich werden könnte. Pädagogische Praxis bleibt meist unhinterfragt in erlernten Mustern hängen, die aus der eigenen Schulzeit oder Familie stammen. Dieser individuelle Hintergrund hätte in der Lehrer*innenausbildung daher deutlich mehr Aufmerksamkeit verdient und auch das Seminar kann diesem Anspruch natürlich nur teilweise gerecht werden, da sich die Gruppe nur zwei Stunden wöchentlich und über ein Semester trifft, sodass tiefgehende Prozesse oft nur angestoßen und nicht zu Ende geführt werden können.

Dasselbe gilt auch für die Gruppenprozess-Ebene, der dem demokratischen Anspruch des Seminars gemäß eigentlich allgegenwärtige Aufmerksamkeit gewidmet sein müsste. Informellen Hierarchien und struktureller Diskriminierung können in diesem Rahmen nicht effektiv genug begegnet werden. Auch der inhärente Widerspruch eines selbstorganisierten Seminars, an dessen Ende eine benotete Prüfungs- oder Studienleistung steht, konnte bisher nicht aufgelöst werden. Mit Deci & Ryan ließe sich an dieser Stelle fragen, um

welche Form extrinsischer Motivation es sich hierbei handelt und entgegen, dass das Seminar zwar im Wahlpflichtbereich liegt, aber die Teilnehmenden sich doch bewusst dafür entscheiden und für ihre Abgabe nahezu unbegrenzte Freiheit bezüglich der Themenwahl haben. Außerdem steht es ihnen frei, wann und ob sie überhaupt Prüfungsleistungen ablegen, sodass lediglich das durch den universitären Rahmen vorgegebene Element der Benotung als external (im Sinne Deci & Ryans) zu beschreiben bleibt. Bezüglich der psychologischen Grundbedürfnisse wird neben sozialer Eingebundenheit auch die Erfahrung von Autonomie und Kompetenz angestrebt, insbesondere durch die kollektive Gestaltung des Seminarplans, durch die Vorbereitung der Sitzungen und damit verbundenen Verantwortungsrollen. Da alle Teilnehmenden zu jedem Zeitpunkt gemäß des demokratischen Anspruchs Abläufe infrage und zur Diskussion stellen können, liegt die Gestaltungskompetenz vollständig bei den Lernenden, während Dozierende über weite Strecken des Seminars nicht einmal anwesend sind. Eine Organisationsgruppe des vorherigen Semesters führt zu Beginn lediglich in die Grundidee und -struktur ein, dann übernehmen die Teilnehmenden die Verantwortung für ihre Bildungsprozesse vollständig. Ausschließlich die Akkreditierung von Abgaben wird von externen Dozierenden abgenommen. Sie sollen eine vertiefende Frage oder Perspektive der Seminarinhalte zum Gegenstand haben und sind für die Teilnahme keineswegs obligatorisch. Die Dozierenden sind während des Seminars jedoch kaum präsent, um Machthierarchien zu vermeiden.

Während *Bildung von Unten* also mit einem selbstorganisierten Seminar im Wahlpflichtbereich auf Freiräume im System der universitären Lehrer*innenausbildung setzt, geht das Bildungskollektiv *kairós* mit einer einjährigen Weiterbildung andere Wege. Die Weiterbildung findet an Wochenenden statt, sodass sowohl Studierende als auch Berufstätige teilnehmen können. Im Kern stehen die sechs Module Lernen, Leistung, Diskriminierung, Inklusion, Demokratie und Partizipation. Gerahmt sind sie von einem Einstiegstreffen, in der die Teilnehmenden sich kennen lernen und Bezugsgruppen bilden, in denen sie sich über das Jahr auch außerhalb der Wochenenden intensiv austauschen können und einer Abschlusswoche, in der das Gelernte in der Gesamtschau reflektiert wird und Handlungsspielräume zur Demokratisierung von Schule zusammengetragen werden. Schließlich entwickeln die Teilnehmenden ein Praxisprojekt in einem Wirkungsfeld ihrer Wahl (z.B. einer Schu-

le, NGO, Institution der Lehrkräftebildung oder politisch-demokratischer Bildungsarbeit).

Der erste Weiterbildungsjahrgang startet im August 2022, dennoch kann schon jetzt festgehalten werden: Selbst- und Mitbestimmung stehen gegenüber *Bildung von Unten* in einem anderen Verhältnis zu den drei psychologischen Grundbedürfnissen Deci und Ryans. Ich habe im vorherigen Teil argumentiert, dass bei *Bildung von Unten* Erfahrungen von Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben ermöglicht werden. Das Bildungskollektiv *kairós* versucht, diese Erfahrungen nun noch zu intensivieren bzw. die Bedingungen für Selbstbestimmung zu optimieren, stößt dabei jedoch auch auf Widersprüche, die ebenfalls nur schwer aufzulösen sind. Durch den einjährigen Gruppenprozess und den intensivierten Austausch in Bezugsgruppen soll die soziale Eingebundenheit vertieft werden. Das Praxisprojekt gestalten die Teilnehmenden vollständig autonom, an den Wochenenden sind auch Inputs und Workshops geplant, die vom Kollektiv vorbereitet und teilweise von externen Referent*innen durchgeführt werden. Auch hier gibt es zwar einen demokratischen Ansatz, der beinhaltet, dass die Teilnehmenden die Inhalte der Weiterbildung mitgestalten können. Dies geschieht einerseits durch eine ausführliche Abfrage der Interessen und Erwartungen zu Beginn, andererseits durch ausgedehnte Räume für Reflexion und Feedback im Laufe der Weiterbildung und schließlich durch die Struktur der Wochenenden. In jedem Modul stehen der Gruppe Freiräume zur Verfügung, deren Verwendung Gegenstand demokratischer Aushandlung ist. Gleichzeitig gibt es Phasen, die ein gewisses Maß an Fremdbestimmung haben – insofern als das Kollektiv Inhalt und Struktur der Weiterbildung prägt.

Das Ziel ist neben einem hohen Grad an Autonomie jedoch auch die Expertise der Teilnehmenden für die Weiterbildung anzuerkennen, insbesondere deren praktische Erfahrung in ihren individuellen Wirkungsfeldern. Das Praxisprojekt, aber auch die immer wiederkehrende Reflexionsphasen in Bezugsgruppen soll tiefe Integrationsphasen ermöglichen und Zeit für Fragen, Herausforderungen und die Entwicklung eigener Lösungsstrategien einräumen. Die Teilnehmenden erleben in der Weiterbildung so ihre persönliche Kompetenz, können diese einbringen und weiter entwickeln.

Während *Bildung von Unten* von den Fragen und Interessen der Studierenden abhängt, hat *kairós* das Berufsfeld Schule vor Augen und bewegt sich daher im Spannungsfeld des Ideals demokratischer Bildung, den gesellschaftlichen

Bedingungen, unter denen Schule stattfindet und dem Prozess demokratischer Schulentwicklung, der sich in konkreten Handlungsoptionen manifestiert, die im Laufe der Weiterbildung entwickelt werden sollen. Das Bildungskollektiv *kairós* steht damit vor dem Dilemma, in der Dialektik von Selbstbestimmung und Vermittlung eine gelungene Synthese zu finden. Diese ist sowohl Zielbild als auch Mittel auf dem Weg zu einer demokratischen und selbstbestimmten Gesellschaft.

Literatur

Deci, E., Ryan, R. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 223–238.

Demokratische Weiterbildung für Lehrkräfte des Bildungskollektiv *kairós* e.V. <https://kairos-bildung.de>

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Reinbek.

European Democratic Education Community <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education>

Demokratiepädagogik oder Demokratische Schule?

Henning Graner

Abstract Deutsch

Laut der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik „sind Demokratie und Menschenrechte als umfassende und grundlegende Gestaltungsnormen eng verbunden. Beide können nur miteinander verwirklicht werden.“¹ Doch wird die Demokratiepädagogik diesem Anspruch gerecht? Nimmt man die Achtung der Menschenrechte ernst, greift die Demokratiepädagogik zu kurz. Verwirklicht werden diese erst in einer Demokratischen Schule.

Schlüsselwörter

Demokratiepädagogik, Demokratische Schule, Menschenrechte, Kinderrechte

Abstract English

According to the German Society for Democracy Education, “Democracy and human rights are closely linked as comprehensive and fundamental norms. Both can only be realized together.” But does democracy education live up to this claim? If one takes respect for human rights seriously, democracy education falls short. These can only be realized in a Democratic School.

Keywords

Democracy Education, Democratic Schools, Human Rights, Children’s Rights

¹ vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2018, S. 25

Zum Autor

Henning Graner, Mitglied des Councils der European Democratic Education Community (EUDEC) und Mitgründer einer Demokratischen Schule in Berlin

Kontakt: hgraner@eudec.org

1 Rechtsverletzungen in der Schule

Dass elementare Rechte – Menschenrechte gar – in der traditionellen Schule verletzt werden, mag im ersten Moment überraschend sein und übertrieben klingen, letztlich ist es aber unstrittig. So wird im Berliner Schulgesetz der Paragraph 127 mit „Einschränkungen von Grundrechten“ (Berl. SchulG, §127) überschrieben. In ihm wird u.a. das Grundrecht auf Freiheit eingeschränkt – eines der höchsten Grundrechtsgüter überhaupt. Ähnliche Paragraphen finden sich in der Mehrzahl der Landesschulgesetze der Bundesrepublik Deutschland.

Die Einschränkung des Grundrechts auf Freiheit ist Folge der Schulpflicht, welche in Deutschland als Schulbesuchspflicht verstanden wird. Die Schulpflicht ist an sich schon ein schwerwiegender Eingriff in elementare Grundrechte. Darüber hinaus wird – und das bleibt in den einzelnen Schulgesetzen unerwähnt – innerhalb der Schule gegen eine ganze Reihe weiterer Grundrechte verstoßen. Dokumentiert werden diese Grundrechtsverstöße unter anderem im Menschenrechtsreport der Kinderrechtsgruppe K.R.Ä.T.Z.Ä. Als eine der bedrohlichsten Menschenrechtsverletzungen wird dort die Verletzung des Menschenrechts auf Gedankenfreiheit (vgl. UN-Vollversammlung 1948, Art. 18) aufgeführt: „Der Staat bestimmt, welches Wissen sich nach Ablauf einer bestimmten Zeit im Kopf eines jungen Menschen zu befinden hat. Dem jungen Menschen wird während des Unterrichts das Recht vorenthalten, selbst zu bestimmen, womit er sich gedanklich beschäftigt, worüber er nachdenkt, was er lernt“ (K.R.Ä.T.Z.Ä., Menschenrechtsreport, Abschnitt Schule, o.S.)

2 Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die UN-Kinderrechtskonvention

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt es in Artikel 26: „Der Grundschulunterricht ist obligatorisch“ (UN-Vollversammlung 1948, Art. 26). Analog dazu werden in Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention

die Vertragsstaaten dazu angehalten, „den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht [...]“ zu machen (UN-Vollversammlung 1989, Art. 28).

Beide Artikel sind auf die Verwirklichung des Rechts auf Bildung ausgerichtet. Offensichtlich wird die Verpflichtung von Kindern, die Grundschule zu besuchen, als ein geeignetes Mittel zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung angesehen. Das ist zwar unter der Perspektive nachvollziehbar, dass Eltern ihre Kinder nicht am Besuch der Grundschule hindern dürfen und dass die Verpflichtung zum Grundschulbesuch für den Staat eine Selbstverpflichtung darstellt, entsprechende Grundschulen vorzuhalten. Aus der Perspektive des Subjekts, also des Kindes, stellt eine Verpflichtung zum Schulbesuch jedoch eine Grundrechtsverletzung dar, die sich nicht durch ein Abwägungsargument als bloße Grundrechtseinschränkung rechtfertigen lässt. Denn eine Verpflichtung zum Schul- und Unterrichtsbesuch stellt gerade keine Gewährleistung des Rechts auf Bildung dar, sondern verletzt dieses Recht sogar. Menschen, die zum Besuch eines vorgegebenen Unterrichts verpflichtet werden, verfügen eben nicht mehr über ihr Recht auf Bildung. Sie müssen es abtreten an eine Institution, die aus diesem Recht eine Pflicht konstruiert.

Deutlich wird dadurch, dass in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und selbst in der UN-Kinderrechtskonvention Kinder nicht vollständig als Rechtssubjekte anerkannt werden. Aus kinderrechtlicher Sicht ist dies scharf zu kritisieren!

3 Demokratische Schulen

Eine der wesentlichsten Überzeugungen, welche hinter der Idee der Demokratischen Schulen² steckt, ist die, dass Kinder über die gleichen Rechte verfügen wie erwachsene Menschen auch, und dass diese Rechte nicht verletzt werden dürfen (vgl. Hecht 2010, S. 45; 2002, S. 2; Greenberg 2005, S. 163; 2004, S. 158 ff.; IDEC 2005).

In Demokratischen Schulen genießen Grundrechte höchste Priorität. Die Orientierung an Grundrechten, die für eine Schule in einem demokratischen Rechtsstaat eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte (vgl. Greenberg 2004, S. 13 ff.), hat sehr weitreichende Auswirkungen auf den Schulalltag.

² Als Gattungsbegriff wird Demokratische Schule großgeschrieben. Damit soll deutlich gemacht werden, dass es sich nicht um Schulen handelt, die lediglich einzelne Teilbereiche des Zusammenlebens demokratisiert haben.

Nimmt man die Achtung der Grundrechte ernst, bedeutet dies nämlich, dass kein Schüler und keine Schülerin zum Unterricht, zum Lernen oder zur Teilnahme an sonstigen bildenden Aktivitäten gezwungen werden darf. Demokratische Schulen begnügen sich also nicht damit, den Unterricht zu verbessern, ihn zu öffnen, unterhaltsamer, gehirngerechter oder sonst wie angenehmer zu gestalten, sondern sie bestehen darauf, dass Unterricht nur auf freiwilliger Basis seitens der Schüler*innen stattfinden kann (vgl. Greenberg 2004, S. 89 ff.).

In vielen Demokratischen Schulen gibt es ein von den Lehrkräften bereitgehaltenes Angebot an Unterrichtskursen. Die Schüler*innen entscheiden selbst, welche Kurse sie belegen möchten, wobei sie frei sind, gar keine Kurse zu besuchen und ihre Zeit an der Schule anderweitig zu verbringen. Die Sudbury-Schulen, welche sich an dem Modell der Sudbury Valley School orientieren, verfolgen einen etwas anderen Ansatz: hier gibt es kein vorbereitetes Angebot an Unterrichtskursen, sondern Unterricht kommt nur zustande, sofern einzelne Schüler*innen das ausdrücklich einfordern und eine entsprechende Vereinbarung mit einem Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin treffen (vgl. Greenberg 2004, S. 27 ff.).

Darüber hinaus verwirklichen Demokratische Schulen die Ideen einer demokratischen Bildung, indem sie allen an der Schule Beteiligten das Recht und die Möglichkeit einräumen, an Entscheidungen mitzuwirken, die die Schule als Ganzes betreffen. Üblicherweise geschieht das in Form direktdemokratischer Entscheidungsverfahren in einer wöchentlich tagenden Schulversammlung (vgl. Greenberg 2004, S. 104 ff.; Mintz 2003, S. 30 ff.). Schüler*innen und Mitarbeiter*innen sind gleichberechtigt, d.h. sie verfügen in der Schulversammlung über gleiche Mitsprache- und Abstimmungsrechte. Es gilt der Grundsatz: pro Kopf eine Stimme. Damit liegt die Entscheidungsmacht mehrheitlich in den Händen der Schülerinnen und Schüler.

Allen Demokratischen Schulen gemeinsam ist, dass die Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Regeln des Zusammenlebens haben. In der Schulversammlung werden Regeln diskutiert, geändert, verabschiedet und aufgehoben. Regelverletzungen können von jedem Mitglied der Schule angezeigt werden. Ein eigens eingerichtetes und durch Wahl besetztes Gremium geht diesen Anzeigen nach, und kann Regelverletzungen sanktionieren (vgl. Greenberg 2004, S. 160 ff.).

Die Regeln sind in erster Linie dazu da, die Rechte eines jeden Schulmitglieds zu gewährleisten. Dass Schülerinnen und Schüler ihren Interessen ungestört nachgehen können, zählt zu den Grundrechten an einer Demokratischen Schule. Regeln dienen jedoch auch dazu, Schülerinnen und Schüler wirksam gegen Übergriffe zu schützen.

Die Mitbestimmung erstreckt sich außerdem auf die gemeinsamen Ressourcen der Schule. Über die Schulversammlung oder über die ihr nachgeordneten Komitees haben Schülerinnen und Schüler entscheidenden Einfluss darauf, wofür das Geld verwendet wird, welches der Schule zur Verfügung steht (vgl. Greenberg 2004, S. 132).

Demokratische Entscheidungsverfahren sind also keine pädagogischen Spielereien, sondern sie erfüllen einen notwendigen Zweck: eine Gemeinschaft von Individuen mit unterschiedlichen Interessen zu organisieren, die zusammen über begrenzte Ressourcen verfügen und deren Mitglieder gleiche Rechte haben, die unbedingt zu schützen sind.

Zusammenfassend kann man Demokratische Schulen also anhand zweier Prinzipien beschreiben: Selbstbestimmung und Mitbestimmung. Die Selbstbestimmung bezieht sich auf alle Aktivitäten, die nur die eigene Person betreffen und nur sie etwas angehen. Dazu zählen insbesondere auch Auswahl und Umfang des Unterrichts, für den sich eine Schülerin oder ein Schüler entscheidet. Die Mitbestimmung hingegen bezieht sich auf alle Angelegenheiten der Gemeinschaft, seien es Regeln des Zusammenlebens oder die Nutzung gemeinsamer Ressourcen.

4 Demokratiepädagogik

Auch in der Demokratiepädagogik haben die Menschenrechte einen hohen Stellenwert. So heißt es im Magdeburger Manifest der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe): „Die Demokratie hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte.“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2005, Punkt 1, Satz 5). Die Demokratie erscheint hier als eine notwendige oder zumindest wichtige Vorbedingung zur Verwirklichung der Menschenrechte. Damit rückt das Lernen der Demokratie in den Fokus: „Demokratie kann und muss gelernt werden – individuell und gesellschaftlich.“ (ebd., Punkt 1, Satz 4). „Demokratie lernen“ stellt laut siebtem Punkt des Magdeburger Manifests „ein grundlegendes Ziel für Schule und

Jugendbildung dar.“ (ebd., Punkt 7, Satz 2). Im zehnten Punkt spricht die DeGeDe von „Erziehung zur Demokratie“ (ebd., Punkt 10, Satz 1) und betont deren zunehmende gesellschaftliche Dringlichkeit. Für die Demokratiepädagogik steht also die Demokratie im Vordergrund. Sie wird zum Lernziel und zum Ziel von Erziehung.

Im Unterschied zur Demokratiepädagogik machen Demokratische Schulen die Demokratie nicht zu einem Lernziel. Die Demokratie ergibt sich vielmehr als logische Folgerung aus der Forderung, die Rechte junger Menschen zu achten. Zu diesen Rechten zählt die Selbstbestimmung in Bezug auf das eigene Lernen und die Mitbestimmung in Bezug auf die Gestaltung des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Insbesondere aus dem Recht der Mitbestimmung folgt zwingend eine demokratische Organisationsform, denn wenn dieses Recht für jeden Schüler, jede Schülerin und jede Lehrkraft gleichermaßen gilt, bleibt lediglich die Demokratie als einzig mögliche Organisationsform übrig. Unter der Bedingung der Gleichberechtigung ist Partizipation nur als Demokratie denkbar.

Für eine Demokratische Schule ist die Demokratie also eher eine Folge der Achtung von Grundrechten als deren anzustrebende Voraussetzung. Ausgangspunkt einer Demokratischen Schule bleibt die Achtung der Rechte von Kindern und Jugendlichen.

Die Demokratiepädagogik versucht Formen der Demokratie in den Alltag einer traditionellen Schule einzuführen, beispielsweise durch den Klassenrat, durch Projekte oder durch ein Schüler*innenparlament. Dabei macht sie allerdings einen Bogen um eine der wichtigsten Fragen, die man an eine traditionelle Schule aus menschen- und kinderrechtlicher Sicht stellen sollte: ‚Darf man Kinder und Jugendliche gegen ihren Willen zwingen, Unterricht zu besuchen?‘

Wenn die Demokratiepädagogik zu dieser Frage keine Stellung bezieht, läuft sie Gefahr, ihren eigenen Anspruch zu untergraben, den sie in ihren Gedanken zur Zukunft der Demokratiepädagogik wie folgt definiert: „Die Grundrechte, die Kinder- und Menschenrechte, die Würde jedes einzelnen Menschen sind der normative Bezugspunkt all unseres Denkens und Handelns“ (Blank, Steinl & Welniak 2016, S. 215).

Literatur

- Berl. SchulG – *Schulgesetz für das Land Berlin*, §127. Abrufbar unter: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBEV4P127> (2022-09-14).
- Blank J., Steinl V. & Welniak Chr. (2016). Gedanken zur Zukunft der Demokratiepädagogik. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*, (S. 212 – 220). Abrufbar unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf> (2022-09-14).
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2005). Magdeburger Manifest. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*, (S. 201 ff.). Abrufbar unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf> (2022-09-14).
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2018). *ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten*. 3. Aufl., Berlin und Jena: Förderverein Demokratisch Handeln e.V. Abrufbar unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede-abc-der-demokratiepaedagogik.pdf> (2022-09-14).
- Greenberg D. (2004). *Endlich frei. Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule*. Freiamt: Arbor Verlag.
- Greenberg D. (2005). Feinheiten einer Demokratischen Schule. In: *Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen* (S. 148 – 165). Leipzig: Tologo Verlag.
- Hecht Y. (2002). *Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education*. Abrufbar unter: <http://www.adec.edu.au/documents/pluralistic.pdf> (2022-09-14).
- Hecht Y. (2010). *Democratic Education. A beginning of a Story*. Israel: Innovation Culture.
- IDEC (2005). *Resolution der IDEC 2005*. Berlin. Abrufbar unter: http://de.idec2005.org/data.dl/resolution_de.pdf (2022-09-14).
- K.R.Ä.T.Z.Ä. KinderRÄchTsZÄnker (1998). *Die Diskriminierung des Kindes – ein Menschenrechtsreport*. Abschnitt Schule. Abrufbar unter: <http://kraetzae.de/menschenrechtsreport/inhalt/schule/> (2022-09-14).
- Mintz J. (2003). *No Homework and Recess All Day. Freedom and Democracy in Education*. Roselyn Heights, NY: AERO Books.
- UN-Vollversammlung (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. (A/RES/217 [III] A)
- UN-Vollversammlung (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. (A/RES/44/25)

Democratic citizenship education for refugee and asylum seeking women in Greece during the pandemic: an innovative educational project enhancing career development

Agapi Chouzouraki, Ioanna Papavassiliou-Alexiou

Abstract

In the light of a blatant lack of any state-run citizenship or social orientation educational projects, refugees in Greece face inescapable difficulties towards their integration. Especially for vulnerable uprooted women, labor-market integration is even more challenging. Therefore, a tailor-made experiential educational project was designed for a group of refugee women, exploring the role of democratic citizenship in their career development. The 45-hours training was held in UOM as part of a PhD thesis, was of blended mode and used participatory learning techniques such as theatre, experts' visits, role playing and more, leading to the empowerment and skills' enhancement of the trainees.

Keywords

women refugees, citizenship education, career development

Authors

Agapi Chouzouraki, adult educator and lawyer, PhD cand. in Lifelong Learning, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia (UOM), Thessaloniki

Contact: a.chouzouraki@uom.edu.gr

Ioanna Papavassiliou – Alexiou, Associate Professor in Guidance and Counseling, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia (UOM), Thessaloniki

Contact: ipapav@uom.edu.gr

1 How it all began

Greece has always been a migration hub, mainly due to its geographical position. Especially since 2015 the country has been the direct or intermediate destination towards refuge for asylum seekers from all over the world. It is estimated that today out of the approximately 910.000 immigrants residing in Greece, about 126.000 are recognized refugees and asylum seekers (Greek Ministry of Migration and Asylum, henceforth Greek MoMA, 2022). According to the International Organization for Migration (IOM), almost 25% of those living in refugee camps are women, 39% are men and 37% are boys and girls (IOM, March 2022).

It cannot be emphasized enough that access to education and sociovocational integration are highly interlinked. This is more evident when it comes to education on sociopolitical aspects of the host society; it is unrealistic to expect that a foreigner will successfully integrate in a community whose rules, practices, customs and civil history are unknown to him/her. All this creates an impediment to access to occupation, as people that are already familiar with this information have a lead in the job arena. Also, sociopolitical topics are an integral part the written examinations that immigrants must go through when applying for naturalization. Despite the above, in Greece there is still no state-run or other “official” educational program on sociopolitical aspects of the receiving society.

Within this gap of educational services provision, an innovative educational project was designed as part of a doctoral thesis carried out at the Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia, Thessaloniki with a special focus on the educational needs of refugee and asylum seeking women. The main goal was to collect the experiences and reflections of these vulnerable learners regarding the enhancement of skills related to their career development, mainly on its aspects career resilience and self efficacy, through a democratic citizenship education course.

2 The educational project

2.1 The target group

With an Open call disseminated through NGO's, posters, Social Media page and mouth to mouth, women refugees and asylum seekers with a basic knowl-

edge of English were invited to join a citizenship education class at the University of Macedonia, in Thessaloniki, Greece.

Out of the almost 40 adult women and the people that identified themselves as women that expressed an initial interest, a total of 27 women finally shaped the research group, as for some people the advertised course period was not convenient after all, others found a job in other cities and had to leave Thessaloniki, while others realized that their other roles (e.g. being a worker and the head of a single parent family) would not allow them to fully participate in this experimental course.

Then the research subjects were randomly assigned to two groups: the experimental group of learners (N=13) that would actually take part in the course and the control group (N=14) that would not participate in classes or any other citizenship education classes. Splitting research subjects into two groups served the *rationale* that we would need to see at the end of the intervention if there are differentiations regarding approaches and skills related to the experimental group's career development when compared to the ones of the control group. The educational intervention with the 13 subjects was carried out face to face at the premises of University of Macedonia and after a month we had to continue online due to the general lockdown decided by the competent public authorities. Their age range varied from 24 to 43 years old and the countries of origin were Ethiopia, Iraq, Iran, Nigeria and Uganda.

2.2 Training needs assessment

The semi structured interviews *before* the educational intervention included a section on the existing digital skills of the subjects, in case we had to go online, and a training needs assessment section. In the latter part, the subjects had the opportunity reflect on and freely express what do they need to learn regarding citizenship education (legal and sociopolitical topics) during this period of their life.

According to the grouped responses given by the participants before the educational intervention, *rights and obligations of the asylum seekers and recognized refugees* was one of the most reoccurring topics, followed by *access to justice and free legal aid*. Most of the women were also highly interested in knowing more about *rights and obligations at work: forms of employment, beginning and ending of a work relationship, salary, insurance etc.* and in having

a guide on *how to start their own business* (online or on site). A lot of women sought to grasp a better idea of *the Greek political system* (the constitution, the parliament, the government, the courts), *the characteristics of the Greek economy and labor market* while others wanted to know more about existing *opportunities to study as an adult in Greece*. Some participants highlighted their need to also learn more about *the Greek culture*, including its geography, population, history, religion and traditional practices, as well as the *procedure and papers needed to acquire the Greek citizenship*. Nonrecurring responses included more specific topics, such as how to issue a driving license, how to work in other EU countries or how to issue a divorce or recognize the one existing back home; these topics were not included *per se* in the design of the educational intervention, but we tried to cover them during the course when the occasion permitted to do so.

2.3 Training's Purpose and goals

Taking into consideration the needs expressed by the participants, the educational project was designed to provide them with a baseline regarding key notions of citizenship, such as democracy, political participation, access to justice, migration, equality in the labor market through the lens of gender.

More specific, the goals of the course were:

- *Knowledge*: to get hold of information regarding the organization of the Greek state, basic aspects of its history and key legal notions regarding courts and the workplace legislation
- *Skills*: to enhance skills relevant to career resilience and self efficacy together with active citizenship skills such as asking for information, claiming rights, addressing injustice
- *Attitudes*: to embrace core democratic values (e.g. tolerance, equity), to accept responsibility for oneself, to feel empowered and open to engage with the community.

2.4 Content

Therefore, the content of the course was shaped into 10 thematic areas as follows:

1. Introduction to the research and training project: meeting each other, our contract
2. Aspects of the Greek culture: geography, population, history, religion, traditional practices
3. The Greek political system: the state, the constitution, the parliament, the government, the courts
4. Access to justice and free legal aid
5. Rights and obligations of the asylum seekers and recognized refugees
6. Greek citizenship: procedure, papers, consequences
7. Some aspects of the Greek economy and the Greek labor market
8. Rights and obligations at work: forms of employment, beginning and ending of a work relationship, salary, insurance
9. How to set up my own business in Greece
10. Opportunities to study as an adult in Greece

2.5 Teaching techniques

2.5.1 Experiential learning and Participatory citizenship education

According to educational theorist David Kolb whose work is influenced by Kurt Lewin, Jean Piaget and John Dewey experiential learning is “the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” and “knowledge is a transformation process” (Kolb, 1984, p. 38). Nonetheless, under the tradition of Dewey’s pragmatism, the creation of effective citizens is achieved through the proper education and information of students (1930, p. 100–101). Besides, in our view it is highly contradictory to carry out classes on *democratic* citizenship in a traditional “banking” fashion that Freire has named and criticized (2000, p. 72). As democracy essentially means *participation*, it is absurd to design such classes (or any classes nowadays as a matter of fact) without the learner’s active contribution in the epicenter of the class.

At the same time, it’s interesting to pinpoint that in our case, refugees and asylum seekers *are not citizens*; maybe they will become in the future, but at the moment they are citizens of other states, the ones that failed to protect them. Therefore, it’s important to keep in mind what Andreotti and de Sousa (2012, p. 1) warn the trainers about when talking about global citizenship: “[not to] unintentionally reproduce ethnocentric, ahistorical, depoliticized, paternalistic, salvationist and triumphalist approaches that tend to deficit the-

orize, pathologize or trivialize difference”. The above theoretical background supported the planning of classes, especially the educational techniques and practical exercises that were mostly inspired by theatre/drama in education.

2.5.2 Learning with vulnerable learners using theatropedagogical tools

Empowerment pedagogy as expressed by Cummings was one of the most important theoretical cornerstones of the intervention. Under this approach “empowerment can be defined as the collaborative creation of power” that in practice means that learners’ experience “reflect collaborative relations of power [and] participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed” (Cummings, 2015, p. 102). This is why, if one summarized the theoretical principals of the educational project in a phrase that would be “learning by doing *together*”, given that all activities were team-based.

In this direction and with this diverse group of survivors, we used theatropedagogical tools that can be particularly helpful with ice breaking, sharing and learning in practice under a safe space created by the theatrical condition and/or the role. Applied theatre is, nonetheless, participatory, democratic and educative *per se* (Woodland & Lachowicz, 2012, p. 266). These theatropedagogical tools involve, among others, games of interviews-in-role, hot seat, conscience alley and various role-plays (Kondoyianni, Lenakakis & Tsiotsos, 2013, p. 37). Theatre in education requires students to assume responsibility, accept decisions, and work cooperatively (Teoh, 2012, p. 6). Therefore, its techniques modified for the classroom are ideal to teach democratic citizenship. As Boal summarizes it “[...] Teaching is transitivity. Democracy. Dialogue.” (Boal, 1998, p. 15).

Given all the above, apart from the theatropedagogical tools mentioned, we extensively used team work in breakout rooms, experts’ visits and even used the course’s WhatsApp group to engage learners into *participatory activities* (e.g. taking pictures relevant to a topic and posting them).

2.6 Project’s implementation

The project lasted 14 weeks and it took place every single week, despite the emergency created by the pandemic. The first 2 weeks that we switched to online modality, we had a class twice a week so as to make sure that everyone

is on track, as there were some technical difficulties (access to the internet, installation of the zoom platform etc.).

Soon all participants were able to be there, to be on time and continue learning. Of course, all theatropedagogical techniques designed for the class, they now had to be adapted for an online class, which was, of course, strenuous. After a few meetings, the participants got familiar with all zoom's tools used for the class (chat, breakout rooms, polls, reactions, on/off camera and more) and thus adaptation of these techniques in the new environment was smoother every time we met. We also provided instructions and technical support through telephone for all the learners that needed it.

2.7 Evaluation by the trainees

The evaluation was both formative and summative. During the intervention, for example, we incorporated proposals made by the trainees regarding the activities at the beginning and the end of each class. It was also summative, as is shown by the following excerpts of the participants' own words.

Regarding the topics covered a participant noted that *“everything we learnt [is] everything I needed, everything was important for me. And the way we did it with these exercises”*, while another said that *“when [we discussed] something about the political situation or the government how they work, all this are very important to know; because you know we are refugees, if we stay here 10 years, 20 years, we need to know, there's not enough information about the system”*.

One of the main goals of the research was to see if participants' skills relevant to career resilience and self efficacy would get, in their view, enhanced or not. Almost all the participants highlighted aspects of these skills that they now feel they possess in a larger extent. For example, one subject stated that *“I will reach for help again but now I know more so I would do it more confident and more brave without any hesitation, immediately”* and another said: *“Now If I have a question and I don't know about it, I will read the contract, if I don't understand it, I speak out and say «I can't understand this part of the contract», before I'm signing”*.

Another one shared that *“because at first I didn't know the community; after the training about culture, about law, about all the things I feel no it's not terrible, it's not so different or strange; I can join to this community”*, while another participant stated that *“After this training I feel better with my self-esteem[. . .]In*

Iran I felt I was very strong, I had great skills in business management; here I felt I had nothing; now I feel I am finding myself again”.

Online modality required some digital literacy skills. This experience to move online was not easy one for most of the participants *“I was really, really struggling in the beginning with the internet then I solved that problem and we continued it and I am so happy”*. Another stated that *“let me say the truth I have been hearing «zoom zoom zoom» but I haven’t work with it; so it was this, our lesson, our class that made me to understand more about zoom and I’m happy for that because they use it at work”*.

Some participants even felt confident enough to provide support to other women (multiplier effect) *“I think I can advise [a colleague] because I have better idea after these months of lessons so I think I have to give her advice”* one said, while another stated that *“I really want to help other women cause I know most of the time, women are affected, they are the victims of these things and they need support they need someone to say ok, I’m gonna stand there for you, you can do this”*.

3 The way forward

According to the United Nations High Commissioner on Refugees (UNHCR) *“inadequate reception as well as integration policies can exacerbate or perpetuate the effects of trauma”* (UNHCR, 2007). Two participants that worked in two different refugee camps in North Greece, shared the class material (a handbook created by the trainer) with the educators working there. It was then used in community engagement groups, in sessions within the Women and Children Safe Space in the camps, as well as in adult education Greek and English language classes. According to the feedback informally received by learners of both genders in both camps, the information was *“indispensable”*, as without it they would have no idea about things they care about such as job related legislation, workplace ethics, sexual harassment and more.

Also, soon after the project’s educational intervention was over, the competent Ministry announced that from now on written exams on aspects of citizenship education would be institutionalized in order to file for naturalization. Therefore, this kind of classes are now necessary for a whole greater population of immigrants.

References

- Andreotti, V. & de Souza, L. (2012). Introduction: (Towards) Global Citizenship Education 'Otherwise'. In V. de Oliveira Andreotti & L. de Souza (Eds.), *Post-colonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge.
- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre*. London: Routledge.
- Cummins, J.D. (2015). Identities in motion: Rethinking teacher-student identity negotiation in multilingual school contexts. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 38, p. 99–105. DOI:10.1075/ARAL.38.3.01CUM
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th anniversary ed. New York: Continuum
- Greek Ministry of Migration and Asylum, Data on lawfully residing migrants, May 2022, available at: <https://bit.ly/3bwVJm6>, in Greek (2022-07-10)
- International Organization for Migration (IOM), Site Factsheet, Site Management Support in Mainland Open Accommodation Sites, March 2022, available at: <https://bit.ly/3Pws4bv> (2022-07-10)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013) Intercultural and lifelong learning based on educational drama. *Propositions for Multidimensional Research Projects*. *Scenario Journal*, issue 2, p. 37
- Teoh, J. (2012). Drama as a Form of Critical Pedagogy: Empowerment of Justice. *The Pedagogy and Theatre of the Oppressed International Journal*, v.1, issue 1, p. 4–26
- United Nations High Commissioner on Refugees (UNHCR), Note on the Integration of Refugees in the European Union, May 2007, available at: <https://www.unhcr.org/463b462c4.pdf> (2022-07-13)
- Woodland S. & Lachowicz R., (2012) Drama and citizenship education: Tensions of creativity, content and cash. In: Balfour M., (ed.) *Refugee Performance. Practical Encounters*. Bristol: Intellect

Democratic Participation in School Management

Charlie Moreno-Romero

Abstract

This article offers an overview of the various approaches to youth participation in educational settings, particularly focusing on the experiences of democratic schools. The article starts with an analysis of the arguments for the inclusion of democratic practices to learning environments, followed by a description of the benefits and challenges of introducing democratic practices in schools described in the scientific literature. Finally, the article ends with an overview of Suvemäe-TKG, Estonia's first democratic-education based pilot project within a public school.

Keywords

Democratic education, youth participation, education for social justice, inclusion, school within school

Author

Charlie Moreno-Romero (PhD): Suvemäe-TKG

Contact: charlie.moreno@kunst.edu.ee

1 Democratic Participation in School Management

The democratic participation of girls and boys is a fundamental characteristic of democratic schools. From this perspective, freedom is understood as finite and exists in relation to the coexistence and security of all the people who participate in the pedagogical space. In the global context of the lack of opportunities for student participation in school decisions, Effrat and Schimmel (2003: 4) denounce that most conventional schools promote a discursive ver-

sion of democracy through the teaching of the history of institutions, important constitutional decisions, discussion of contemporary social issues, but do not offer opportunities to learn it through practice or get involved in authentic activities that favor capacities for citizen participation in a democratic society. In this sense, *school self-government* seeks to comply with the Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 2006), making explicit the urgency of supporting processes construction of their own opinion and express it freely¹, while promoting spaces for child participation in decision-making on matters that affect them². From the perspective of *local management*, a horizontal leadership of adults and young people within the school space is the objective, avoiding bureaucratic administrative challenges and empowering those who have not had the option to exercise their rights (Seashore, 2003: 104). This article offers an overview of the various approaches to youth participation in educational settings, particularly focusing on the experiences of democratic schools. In general terms, seeking to overcome the paradox of teaching about democracy in non-democratic school structures and practices (Bridges, 1997: 163; Stevenson, 2010: 68; Hannam, 2021: 10), democratic schools facilitate regular meetings, known as the School Assembly or Parliament³. Such meetings involve the whole school community (the Democratic School of Hadera in Israel even includes families) to decide relevant issues for their coexistence such as shared agreements (rules), curricular issues, workshops and clubs based on self-initiated learning, graduation requirements, field trips and trips, visits to the school by experts or visitors, etc. At Sudbury Valley School in the United States, the school meeting has a final word in topics such as hiring or firing staff members or the admission of new participants.

¹ Articles 12 and 15 (UNICEF, 2006: 13)

² Articles 12, 23 and 31 (UNICEF, 2006)

³ In some schools, adults and children participate in the **Assembly** (as in Ojo de Agua, Sands school, Sudbury-type schools, Summerhill, the Sleeping Lion, among others) where every member of the school community can participate, while others have adopted the **Parliament**, such as the Hadera Democratic School, whose members are elected at the beginning of each year. However, in Hadera, there are also committees with participants of various ages and elected by secret ballot, which are in charge of various tasks (for example, relations between teachers and students, admitting new students, organizing trips and events, managing the maintenance of school structures, manage spending suggestions, and others.) For more on committees in Hadera, see Hecht (2010: 77–9)

A fundamental component of the Assemblies is respect and *active listening*, which involves taking other people seriously, trying to understand the degree of truth they carry, and defending one's own thoughts without attacking the other (Zuleta, 2016: 78). In this way, democratic education shares with Apple and Beane (1995) that "democratic planning is not to make use of the right to vote, but the convergence of different points of view and the search for a balance between particular interests." (p. 25). In other words, girls and boys in democratic schools participate in the Assembly under equal conditions as adults, having the same rights and responsibilities, being entitled to their voice and vote, and nominating themselves or others to manage and implement the agenda of the Assembly and take notes. As Mercogliano (1998: 36) refers, some democratic schools have adopted *Robert's Rules of Order* (Robert, Evans, & Balch, 2004) to organize Assembly meetings to change or make school rules and plan activities. However, when it comes to a controversial or very serious issue that affects the school community, the discussion can continue until some kind of consensus or shared agreement is achieved. Conversely, some democratic education practitioners have criticized *Robert's Rules of Order* for being very complicated (it is a 700+ page book that few people read and fully understand), while simpler alternatives are available, such as the proposed *Democracy 2.0* (Madson, 2014) or *Sociocracy* (Rau and Koch-Gonzalez, 2018), designed to guide people participating in a democratic system for daily use.

The recurring dynamic in school meetings is that someone makes a proposal or points to a topic, argues their reasons or motivations, all voices are heard and taken seriously⁴, and shared decision is reached. However, in most cases, the adoption of a rule or decision is decided by voting, adopting a majority rule⁵. In the words of Zoe Redhead, current director of Summerhill, even if the decision of the majority is accepted, a *long-term* consensus is the general goal, since almost any regulation can be revoked (Herrero and Fuentes, 2010, p. 49).

Alternatively, some democratic schools have adopted the sociocratic method (Rau and Koch-Gonzalez, 2018) with the aim of being able to lis-

⁴ For a discussion of the rights of children and young people to be heard at school and such influence on their perceptions and experiences of school, see Jones (2013, 2018).

⁵ According to Gribble (2004: 48), voting is preferable to an endless debate, since there are mechanisms so that, on the one hand, all people can participate, and, on the other, a decision can be revoked later.

ten to all voices and reach consent among the school members, instead of the majority opinion. Applied to a pedagogical environment, this is quite similar to the *deliberative democracy approach*, emphasizing the common good, shared responsibility and the consequences of the decisions made. According to Englund (2006: 510), and closely related to the sociocratic approach, deliberative democracy emphasizes participation in democratic processes, while underlining the nature of the processes, insofar as they must guarantee the presence of diverse opinions and arguments that must be considered, confronted and considered through argumentation. According to a former participant in the first Dutch democratic school (Plesman, 1961: 8), young people can understand easily the sociocratic dynamics, making meetings efficient and being inclusive. Nevertheless, the process can be delayed when the school community grows disproportionately, so many schools elect delegates, combining a participatory democratic perspective at the micro level and a representative perspective at the macro level of the school.

2 What are the benefits of involving girls and boys in decision-making?

Some of the benefits reported from participation in school management are:

- The development of moral reasoning skills (Kohlberg, 1971: 89)⁶
- A reduction of school abuse⁷, which emerges from power imbalances within schools and at home⁸ (Delval and Lomelí, 2013: 39)
- Setting functional limits (Juul, 2001: 168)

⁶ In this sense, one of the companions of the Free School Ojo de Agua (Spain) points out that more than *educating in values*, what it is about is *exercising values*, through the defense of one's own rights, the assumption of responsibilities, the joint definition of limits, etc.

⁷ For a discussion of strategies against school violence, see Del Rey and Ortega (2007) and Ortega and Del Rey (2003).

⁸ Highfield school in England managed to solve its bullying problems through the possibility of each class making its own rules of behavior during the lessons; the creation of a self-managed school assembly; and a closer collaboration with families, to whom girls and boys decided when they should be invited to discuss topics of interest to the class/school. For more detailed information, see Wittwer (2015) and Gribble (2016)

- The strengthening of the sense of belonging⁹ which, in turn, positively affects the commitment to one's own learning, reduces anxiety, and facilitates autonomy and self-regulation¹⁰ (Anderman, 2002: 804)
- The improvement of the argumentative capacity and the academic results of the students (Bouché Peris, 2003: 85; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Gu, 2009: 192)
- Creating cultures of participatory leadership (Louis et al. 2010: 108)
- The development of attitudes that value diversity and social commitment (Bruyere, 2010: 216)
- Learning about rights and duties through empirical experiences (Danner and Jonyniene, 2012: 414)
- The articulation of the defense of one's own and collective rights, the development of empathy, and political literacy¹¹
- The assumption of responsibility for one's own actions (Garriga, 2013: 18')
- Attitudes of respect towards diversity and citizen involvement, through the feeling of empowerment and critical thinking processes during decision-making (Prud'homme, 2014: 48).

Likewise, it is important to consider the performance of the Assembly in terms of scaffolding (Vygotsky, 1978: 81) and participation and guided appropriation (Rogoff, 2003: 285), in which "more competent participants" in the meetings of the school community share with other people appropriate discursive tools to, for example, participate, speak, take turns and actively listen to other people.

⁹ Hope (2012) carried out an investigation on the sense of belonging in the students of the Sands free school, which identified factors such as democratic structures, the small size of the school, the quality of the relationships between students and teachers, good relationships between peers, and positive classroom environment (p. 744)

¹⁰ For Wild and Wild (2002: 71), three types of discipline are distinguished in the self-government process: authoritarian, functional and self-discipline. While the first requires the presence of an authority figure who authoritatively imposes its rules; the second may depend on adult or child decision-making processes, being directly related to daily practice; and finally, the third is an internalization of the functional discipline and requires fewer controls than the other two.

¹¹ Sabia (2012) suggests that, through democratic participation, girls and boys become experts in judging political arguments, proposals, existing norms and practices, policies and laws, and the promises and conduct of public officials and other leaders. and collectives (p. 377)

3 Are there challenges in promoting child and youth participation in decision-making?

Certain challenges emerge in the (partial or conditioned) promotion of spaces for student participation in the management of conventional schools have been mentioned, particularly when children's participation is limited to expressing their opinion in relation to the manipulated formulation of issues, without having real power to make decisions (Taylor and Percy-Smith, 2008: 381). Furthermore, adult manipulation of children's opinions is always a challenge, leaving few opportunities for them to formulate new ideas (Hecht, 2010: 32; Thornberg, 2010: 928). Moreover, there might be an imbalance between private and collective interests (Criado, 2009: 8) or child voting patterns¹² could be established in favor of certain decisions due to social pressure. Finally, passive participatory models could be promoted, such as representation or consultation (Lucio & L'Anson, 2015: 132) or participation in the Assembly being limited to individual election¹³.

An example of these risks has to do with informal hierarchies when making decisions. According to a study of a Sudbury school (Huang, 2014), it is debatable whether or not there are hierarchies in democratic schools: "even if they are democratic, since all people have the same rights, there are always people who are more dominant or more visible. The same logic applies to the adult team: although they try not to dominate the student body, it can happen – even unintentionally – that the adults are more powerful than the participants regarding, for example, complex communication skills, due to greater experience and practice. In any case, schools are part of a society that is less democratic than themselves" (p. 63). The author concludes by suggesting that, if the contradictions between a democratic educational approach and society itself are not reflected in the school, students may come into conflict with society, since they are not used to a system in which they have no power or participation. This conflict would, in turn, prevent them from integrating into society, or they would not know how to relate (from a hegemonic participation/representation perspective) with other people. On the other hand,

¹² In this sense, the adult experience in democratic pedagogical spaces suggests that it is temporary and, rather, is part of the citizen learning process (Hecht, 2010: 93).

¹³ Wilson (2015: 127) has pointed out that the vast majority of participants eventually decide to do so and learn the necessary skills to engage in democratic processes within the school.

a positive consequence of such contradiction would be that young people can realize that they only live in a democratic community and not in a democratic society, which can empower them to question and position themselves against inequities, hierarchies and non-democratic social structures.

4 Conflict resolution

In order to reduce the intensity of conflicts, some schools have adopted the “Stop” rule, initially suggested by Jerry Mintz at the Shaker Mountain School in the United States, through which, when a person feels that they are being treated in a unacceptable (for example, threatened, belittled, bullied), they can shout “STOP” clearly to enforce their rights. If the offending person does not stop their actions immediately, then the offended party has the option to put a point in the Assembly and discuss the abuse (Mercogliano, 1998: 88).

On the other hand, according to some educational psychologists and researchers (Lave and Wegner, 1991: 121; Vygotsky, 1978: 81), if the objective is for girls and boys to become competent adults, it is necessary to establish spaces that facilitate their involvement in actions that represent total participation in adult practices. In this sense, it has been suggested that the best way to guarantee it is through democratic dialogic practices typical of *relational restorative justice*¹⁴, which has been adopted in some free and democratic pedagogical spaces, for example, Werkplaats (Holland), the Sleeping Lion (Ecuador), the Free School of Albany (United States), The Garden (England) or Kapriole (Germany) when a conflict arises. For Mercogliano (1998), the solution is found, not in punishments or permissiveness, but in compassion and true sincerity, since,

“...girls and boys need adults who have assumed their own innate aggression and know when they should intervene and when it is okay to discuss something at length. (...) Paying particular attention to the states of mind of the girls and boys involved, these adults must have contact with a wide range of human emotions so that they can feel when a girl or boy is about to vent their anger

¹⁴ This is a process by which the people involved in a conflict and the school representatives (adult mediators) meet to “articulate and listen to each other’s concerns, perspectives and ideas with the aim of managing them and transforming the conflict and its causes” (Bickmore, 2015, p. 447).

and hurt someone, in which case they must be able to respond quickly, creatively and effectively.” (p. 28).

From this perspective, the accompanying adult approaches the people involved and tries to find solutions collectively, through *active listening*¹⁵, *reflection techniques*¹⁶ and *non-violent communication*¹⁷. In the case of conflicting issues that concern the entire community, many schools appeal to the Assembly to deal with the issue and decide on strategies to follow. For Mercogliano (1998), what it is about is that girls and boys discover that they have behaviors or attitudes that are costing them, not a punishment or loss of privileges, but the friendship of other people, or their place in the community, or the feeling of internal well-being. However, the role of adults is not to establish value judgments, but “it is more likely that they learn this information through their peers” (p. 31).

As Wild (2006: 199) suggests, most conflicts are resolved face-to-face, promoting child and youth empowerment and the adoption of conflict resolution strategies. For example, when little boys or girls go to the adult, in order to make him or her solve the conflict,

“... We paid attention to him and then we assured him: ‘if you want to tell Chad that, I’ll go with you and I’ll stay with you while you tell him’. If the child just needs attention, he or she may drop the matter; but if you really want to defend your point of view, our presence will make you feel reinforced. But then they will experience that we give the same attention and coverage to the other boy or girl, so both of them will be able to settle their disagreements with the same opportunities.” (Wild, 2006, p. 199)

In order to prevent aggressiveness from spreading in the educational space (Mercogliano, 1998, p. 30), flexible solutions are adopted, which might cause

¹⁵ *Active listening* focuses on listening carefully to what the other person (boy or girl, in this case) says, trying to capture the message they want to share and refraining from making value judgments (Rogers and Evans, 1957: 101).

¹⁶ The *reflection technique* is based on the reformulation of what the child wants to express, suppressing any interpretation, and trying to help him understand his own experience and identify his emotions (Rogers and Evans, 1957: 114)

¹⁷ *Nonviolent communication* consists of expressing points of view without judgment; identifying and expressing their own and others’ needs, feelings and emotions; demonstrating empathy; and managing anger and guilt. The objective is to develop tools to restructure the way of understanding situations and communicating with oneself and other people (Rosenberg, 2003: 24; 2016: 134)

the meetings end only when those who convene them consider that the problem has been resolved (Suchak and Root, 2006: 52’).

On the other hand, some schools, particularly those following the Sudbury model, have developed a formal disciplinary system based on the Judiciary Committee (JC)¹⁸, which meets every day and is in charge of ensuring order. According to Greenberg (1992: 190), founder of the Sudbury Valley School,

“The principles of this system were clearly established since the opening of the school (1968), that is, due legal process is an essential element in a school that upholds the principles of personal liberty, mutual respect, and political democracy. . .” (p. 190)

The JC process is very simple: if a person, whatever their age, sees something that goes against school rules, they make a written complaint about it¹⁹. For each complaint, the JC goes through five phases: allegation, investigation, prosecution, trial, and sentencing. After having investigated the matter, the JC decides whether to summon the people involved, who can plead “not guilty” or “guilty”. During the process, the parties are heard, and later, six volunteers, with no interest in the case, serve as a jury. If it is determined that the accused person is guilty, he must sign a written statement summarizing the violation of the norm, and wait for the JC to discuss the sentence, which is then published on the bulletin board. As Gray and Chanoff (1986: 189) suggest, all the participating people of the school serve in the JC, so they can appreciate all the perspectives of an issue; thus, the offenders yesterday are the judges today, “trying to solve the same kind of problems they themselves were in.” (p. 189)

Other variations of the JC have been the *Court of Peers* established by Korczak (Josephs, 1999: 52) in the orphanage he directed, where girls and boys were chosen through a lottery to serve in the Court, although the “clerk of the court” was an adult, and the chosen people served for a period of one week. On the other hand, the Democratic School of Hadera has a Disciplinary

¹⁸ The *Judicial Committee* is made up of seven students of different ages (two “official” participants and five “assistants”) and one adult (who plays the role of support and guide). Twice a year, two “officers” are elected to chair the sessions; while the other members, representative of the different ages of the school, are chosen by such officials to serve for one month a year in the FT (Feldman, 2001: 5), which has been called *peripheral participation* (Lave and Wenger, 1991: 76).

¹⁹ In some cases, older girls and boys help those who cannot write to write the complaint (Feldman, 2001: 18).

Committee (composed of students, teachers and families), which decides if a rule has been broken and its possible consequences; while the Mediation Committee deals with finding, together with the parties involved, strategies to resolve conflicts (IOPD, 2015: 18).

Regarding the possible consequences of breaking norms, although young girls and boys often apply disproportionate punishments, in many cases a restorative perspective is sought²⁰. For example, the democratic school *El León Dormido* (Ecuador), when it comes to physical violence, the aggressor is warned that, if it happens again, he will have to stay with a companion for half an hour or an hour, while you are given as much attention as you want (Wild, 2006: 92). Precisely, the objective of the sanctions is to be able to guarantee a relaxed environment for all the participants, while the objectives of participation in school management (whether through the Assembly, a Disciplinary or Judicial Committee) are related to the development of moral reasoning skills of girls and boys (Kohlberg, 1986: 64), practice in respectful conflict resolution and compromise (Bonta, 1996: 411; Bouché Paris, 2003: 73; Furth and McConville, 1981: 416), and attitudes that tend towards the establishment and consolidation of peace²¹.

5 Suvemäe-TKG, an experience of democratic education within a public school in Estonia

Suvemäe-TKG is the democratic branch of the Tallinn School of Art (Tallinna Kunstigümnaasium), which serves around 700 students in the Estonian cap-

²⁰ For example, in the Sleeping Lion, a list of possible penances has been organized, such as tidying up the library, sweeping the floors, tidying up the school printing press, etc. In the case of Sudbury, if someone litters, they have to pick it up for a whole day; if there is noisy behavior that does not allow other people to concentrate, you may face restriction to the use of spaces for a certain period (Sadofsky, 2004: 27)

²¹ According to Galtung (1969: 169) and Kahne and Sporte (2008: 742), there are three conflict management goals and practices: peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding. While *peacekeeping* includes the re-establishment of security through policing (ie, school discipline and punishment regimes); *peacemaking* includes negotiation and dialogue, and consideration of multiple perspectives and interests; and, finally, *peacebuilding* involves social transformation and repair of the underlying causes of the conflict, through democratization, the protection of human rights, and the reconstruction of healthy horizontal (peer-to-peer) and vertical (peer-to-peer) relationships. between adults and young people). The last two options seek democratic participation and reflection.

ital. Suvemäe-TKG is going through its third year offering an alternative to families who believe in the need to promote a balance between academic learning, spiritual growth, social skills and emotional well-being of young people.

From the perspective of child/youth participation in decision-making, Suvemäe's approach promotes the active participation of young people in two main aspects. On the one hand, young people collaborate with their mentors in the implementation of learning possibilities that are adapted to their individual characteristics and interests. On the other hand, they are encouraged to express their voice and participate in decision-making within the school community on various topics, such as excursions, shared agreements and conflict resolution (rules of coexistence), events, learning opportunities, etc.

During its first academic year (2019–2020) as a “pioneer of possibilities” (Hannam, 2021: 13), Suvemäe-TKG welcomed 63 students, of whom about 19% came from Russian-speaking families with little or no knowledge of the Estonian language, 20% had been diagnosed with special learning needs (ADHD, Asperger's, autism), while the remaining students were considered “average” or “normal” students at their previous schools. During the first year, a learning process was initiated that allowed the pedagogical committee to identify ways to support girls and boys to become emotionally and socially aware, creative and responsible for their learning. Thus, this democratic branch began with a lot of freedom and few functional rules:

- the STOP rule,
- My name: no one can call others nicknames, unless the recipient wishes so;
- My body: no one can hold, hit, push, etc. to the other participants; and
- My Stuff: No one can use other participants' stuff without authorization.
- Our nature and our school: Everyone is responsible for environmental care and the good use of the school resources.

During the first months, students were not required to engage in much academic learning, but rather build the shared agreements and learning possibilities together with adults. The main objective was to collaboratively create a school culture based on respect, shared decision-making and a balance between freedom (to follow one's own interests) and responsibility (in relation to the contents established in the official curriculum). Through our shared efforts to build on learning skills, the school community had to deal with some young people's “school hangover”: passivity towards the use of learning possibilities

or assumption of academic responsibilities, low self-esteem limiting social and academic belonging, little initiative and fear of making mistakes, short creative capacity and dependence on technological entertainment to alleviate boredom. Then, the Covid-19 pandemic confined everyone at home and the school year ended through academic and non-academic meetings via Zoom.

The second year (2020–2021) as a democratic school within a public school began with 70 students, some from the main school, and a baggage full of ideas and projects that consolidated with the support of girls and boys. Above all, the determination of the adult team was to become an intellectual and emotional support for Suvemäe-TKG students and their families, continuing with the school assembly, group assemblies, and the development of autonomous learning skills. However, after a few months, the entire school community had to return to mandatory lockdown, which clearly affected shared participation in decision-making. During the period of distance education it became clear that the evolutionary need for socialization was still very powerful, so regular contact was promoted, having meetings that were not focused on academic learning, but rather on strengthening our identity as a group of people who want to learn in different ways, creating open spaces to talk about personal issues and building a network, virtual support especially for girls and boys, but also for families.

Regarding shared decision-making, the process of these two years has encountered challenges and possibilities of various kinds. On the one hand, girls and boys did not have a clear understanding or confidence to believe in the veracity of the shared participation mechanisms that were available. Having grown up under the authority of adults, most of the students considered the school assembly as a waste of time and a strategy used by adults to “fake” democracy within the school space. In this way, the school assembly was initially full of interruptions from those who did not believe in its legitimacy, which invited most participants to suggest that their attendance be voluntary (which, however, makes some people not aware of the decisions made). After a couple of months, class assemblies (1-2, 3-4, 5-6, 7-9) during the week were suggested and adopted in order to promote more active participation at the micro level (small assembly) and representation processes at the macro level (school assembly). Over time, some participants assumed an active role and began to propose and reflect with the other participants on topics of interest: shared agreements on the use of electronic devices for entertainment during

the school day²², use and organization of spaces, learning opportunities outside the school space, organization of events, etc.

In relation to conflict mediation, initially the responsibility fell on adults, who, little by little, promoted the participation of students in their resolution. For this purpose, the school assembly created the *Mediation Circle*, made up of 4 or 5 student volunteers and an adult accompanying them. The goal of MC is to promote a restorative justice perspective rather than punitive justice, not intending to punish the offenders, but rather helping the people involved to find agreements, restore the relationship and attend to the needs of each person.

Since the beginning of Suvemäe-TKG, young people have participated in the creation and socialization of coexistence agreements and have the right to write a “report” when they consider that their rights have been disrespected. In a few words, the report indicates the people involved in the conflict, describes the situation and names witnesses. The MC then meets every day at noon, and, through active listening, the reflex technique and non-violent communication, aims to involve the school community in conflict resolution, keeping in mind the need to avoid labeling people, but reaching agreements in which everyone can feel relaxed and appreciated.

The results have been very positive: girls and boys who attempted to bully others found themselves in front of a community that listened to them and gave them opportunities to correct their relational mechanisms. Over time, these people have become active members of the MC and helped their peers to resolve conflicts while building the social fabric. Although the process of child and youth socialization of shared decision-making processes takes time, it is evident that many students have understood the importance of participating in the construction of coexistence, the decision on learning activities and the use of spaces and learning times.

²² This topic was discussed at length, and it was concluded that games on phones constituted a distraction during moments of semi-structured learning and tutorials aimed at the development of self-directed learning projects required by educational authorities. For these reasons, it was determined that girls and boys would have the right to use their phones to play games or watch videos for one hour every day, from 12 to 13 in the afternoon, which most participants follow and respect, as it came from them. When someone “breaks” these agreements, they must explain their behavior in the *Mediation Circle* (MC) and reach agreements, otherwise they can face the loss of some rights, like having their phone at hand.

Currently, Suvemäe-TKG and its community are starting their fourth year of work. The expectations in the beginning of the 2021–2022 school year were great, as well as the signs of initiative, autonomy and responsibility in girls and boys. Now both children and adults have reached a very close relationship based on trust and care, while consolidating the shared decision-making mechanisms and finding learning opportunities that suit individual needs. Every single day brings new challenges, but also new possibilities for young people to learn how to be a good citizen, care for the most vulnerable and the environment, and play a positive role in their communities. The Suvemäe-TKG experience can give indications of the importance of understanding minors as human beings who need and want to be important parts of the community. In a few words, when adults abandon the exercise of authoritarian power and become emotional guides and relationships, girls and boys really begin to learn to live in democracy and re-connect with their identities, needs and plans.

References

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795–809.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Virginia, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bickmore, K. (2015). Peacebuilding (in) Education: Democratic Approaches to Conflict in Schools and Classrooms. *Curriculum Inquiry, 44*(4).
- Bonta, B. D. (1996). Conflict resolution among peaceful societies: The culture of peacefulness. *Journal of Peace Research, 33*(4), 403–420.
- Bouché Peris, J. H. (2003). *Educar para un nuevo espacio humano (perspectivas desde la antropología de la educación)*. Madrid: Dykinson.
- Bridges, D. (1997). Personal Autonomy and Practical Competence: Development politically effective citizens. In *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World*. London and New York: Routledge.
- Bruyere, E. B. (2010). Child participation and positive youth development. *Child Welfare, 89*(5), 205–220.
- Criado Castro, A. (2009). Escuelas Democráticas. *Revista Digital Innovación Y Experiencias Educativas, 16*. Retrieved from http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_nse-csifrevistad_16.html.
- Danner, S., & Jonyniene, Z. (2012). Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis Darbas / Social Work, 11*(2), 411–420.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Gu, Q. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77–89.
- Delval, J., & Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Effrat, A., & Schimmel, D. (2003). Walking the democratic talk: Introduction to a special issue on collaborative rule-making as preparation for democratic citizenship. *American Secondary Education*, 31(3), 3–15.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Curriculum Studies*, 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Feldman, J. (2001). The moral behavior of children and adolescents at a democratic school. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Furth, H. G., & McConville, K. (1981). Adolescent understanding of compromise in political and social arenas. *Merrill-Palmer Quarterly*, (27), 413–427.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–192.
- Garriga, D. (2013). *Instituto Pestalozzi do Ecuador*. Ecuador. Retrieved from https://youtu.be/7_Al6NaxrO4
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: what happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94(2), 182–213.
- Greenberg, D. (1992). *The Sudbury Valley School Experience*. Framingham: Sudbury Valley School Press.
- Gribble, D. (2004). El deseo de aprender es natural y al forzarlo corremos el riesgo de matarlo. *Cuadernos de Pedagogía*, 341.
- Hannam, D. (2021). *Another Way is Possible – Becoming a Democratic Teacher in a State School*. Smashwords.
- Hecht, Y. (2010). *Democratic Education: A Beginning of a Story*. Tel Aviv: Developing a Culture of Innovation Company Ltd.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2010). Nadie lo puede hacer por ti. Ojo de Agua. Ambiente Educativo.
- Hope, M. (2012). The importance of belonging: learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership*, 22, 733–750.
- Huang, V. (2014). Laying the Foundations for Democratic Behavior – A Comparison of Two Different Approaches to Democratic Education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(15), 29–68.

- IOPD – International Observatory on Participatory Democracy. (2015). Democratic School of Hadera. IOPD.
- Jones, T. (2013). Through the lens of home educated children: engagement in education. *Educational Psychology in Practice*, 29(2), 107–121.
- Jones, T. (2018). What does it mean to listen to young people? Seminar/workshop series, Preston, England.
- Josephs, S. (1999). *Korczak: A voice for the child*. London: Thorsons.
- Juul, J. (2001). *Your Competent Child: Toward New Basic Values for the Family*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Kahne, J., & Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766.
- Kohlberg L. (1971) Stages of moral development as a basis for moral education, in: C. Beck; B. S. Crittenden & E. V. Sullivan (Eds) *Moral Education: interdisciplinary approaches*. Toronto: University of Toronto Press. 15–98.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. St Paul: University of Minnesota Press.
- Lúcio, J., & L'Anson, J. (2015). Children as members of a community: Citizenship, participation and educational development – an introduction to the special issue. *European Educational Research Journal*, 14(2), 129–137.
- Madson, C. D. (2014). *Democracy 2.0: Rules of Order for Everyday Democrats: The Voting Member's Handbook*. The Solon Academy.
- Mercogliano, C. (1998). *Making it up as we go along. The story of the Albany Free School*. Portsmouth: Heinemann.
- Plesman, J. (1961). The Werkplaats: Children's Community. A grand experiment with children in progressive education as experienced and interpreted by a participant.
- Prud'homme, M.-A. (2014). No school left undemocratic: experiencing self-government in a free school. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(16).
- Rau, T. J., & Koch-Gonzalez, J. (2018). *Many voices one song: Shared Power with Sociocracy*. Institute for Peaceable Communities, Inc.
- Robert III, H. M., Evans, W. J., & Balch, T. J. (2004). *Robert's Rules of Order in Brief: The Simple Outline of the Rules Most Often Needed at a Meeting, According to the Standard Authoritative Parliamentary Manual* (3rd ed.). De Capo Press.
- Rogers, C., & Evans, R. (1957). *Active Listening*. San Francisco: Martino Fine Books.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. New York: Puddledancer Press.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Madrid: Acanto.
- Sabia, D. (2012). Democratic/Utopian Education. *Utopian Studies*, 23(2).
- Sadofsky, M. (2004). Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 25–30.
- Seashore, K. (2003). Democratic Schools, Democratic Communities: Reflections in an International Context. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 93–108.
- Stevenson, N. (2010). Critical pedagogy, democracy, and capitalism: Education without enemies or borders. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 32(1), 66–92.
- Suchak, J. & B. Root. (2006). *Free to Learn: A Radical experiment in education*. Video. <https://vimeo.com/16115695>
- Taylor, M., & Percy-Smith, B. (2008). Children's participation: Learning from and for community development. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 379–394.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings. Pupil control in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924–932.
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: Development of Higher Psychological Processes*. New York: Routledge.
- Wild, R. (2006). *Libertad y Límites. Amor y Respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Wild, R., & Wild, M. (2002). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis* (4.ª ed.). Ecuador: Fundación Educativa Pestalozzi.
- Wilson, M. A. F. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121/136.
- Wittwer, S. (2015). Politische Partizipation Von Kindern Und Jugendlichen in Der Schweiz. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y Democracia*. Bogotá: Grupo Planeta.

„Wissenskisten inspirierende Persönlichkeiten“ – ein Lehr-Lern-Arrangement zu Jane Goodall

Alexandra Bayer-Schnitzler, Sarah Hanzlik, Sandra Melchart

Abstract Deutsch

Das Lehr-Lern-Arrangement „Wissenskisten inspirierende Persönlichkeiten“ setzt sich zum Ziel, außergewöhnliche Persönlichkeiten im Unterricht sichtbar zu machen und die Schüler*innen für bestimmte Themenbereiche, wie dem Aufbrechen klassischer Rollenbilder und dem Kennenlernen unterschiedlicher Lebensrealitäten, zu sensibilisieren und zur kritischen Betrachtung anzuregen. Mit der Wissenskiste zu Jane Goodall, anlässlich des Internationalen Frauentags, soll das Bewusstsein für Natur und Umwelt geschaffen und Demokratieerziehung erlebbar werden.

Schlüsselwörter

Demokratieerziehung, Wissenskiste, Frauenbild, Internationaler Frauentag, Geschlechterrollen, Umwelterziehung

Abstract English

The teaching-learning arrangement “Knowledge Boxes – Inspiring Personalities” aims to bring extraordinary people into the classroom and thus expose students to topics such as deconstructing traditional role models and learning about different aspects and realities of life, as well as encouraging critical thinking. On the occasion of International Women’s Day, a knowledge box on Jane Goodall shall raise awareness of nature and the environment, and therefore democracy education can be experienced.

Keywords

Democratic education, knowledge box, women’s image, international women’s day, gender roles, environmental education

Zu den Autorinnen

Alexandra Bayer-Schnitzler, BEd; Lehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: alexandra.bayer-schnitzler@phwien.ac.at

Sarah Hanzlik, BEd; Lehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: sarah.hanzlik@phwien.ac.at

Sandra Melchart, BEd; Lehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: sandra.melchart@phwien.ac.at

1 Einleitung

Die Buchreihe *Little People, BIG DREAMS*® (Sanchez, 2019) war Inspiration, das eindrucksvolle Leben und gesellschaftliche Wirken außergewöhnlicher Persönlichkeiten für Schüler*innen im Unterricht sichtbar zu machen. Ausgehend vom Internationalen Frauentag am 8. März, stehen in einem ersten Schritt berühmte Frauen im Mittelpunkt. Durch die Verknüpfung biografischer Inhalte mit der eigenen Lebenswelt, sollen die Schüler*innen über das Leben und die Gesellschaft nachdenken und lernen, einen kritischen Blick einzunehmen. Konzipiert werden Lehr- und Lernarrangements zu unterschiedlichen Persönlichkeiten. Diese sogenannten Wissenskisten stehen dann allen Lehrpersonen des Schulstandortes zur Verfügung. Nachfolgend wird die Wissenskiste zu Jane Goodall und ein möglicher Einsatz im Unterricht vorgestellt.

2 Wissenswertes zum Thema

Durch das für Schüler*innen gut nachvollziehbare und ansprechende Leben von Jane Goodall, sollen die Schüler*innen ins selbstständige Denken gebracht und zum Handeln motiviert werden. Ziel des Lehr-Lernarrangements ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, wie dem Aufbrechen des klassischen Rollenbilds der Frau oder der Schutz der Umwelt. Ein weiteres Ziel ist es, den Schüler*innen zu vermitteln, dass (Lebens-)Träume und Ziele realisierbar sein können.

Das konservative, traditionelle Frauenbild in der Gesellschaft ist Gegenstand diverser Sprech- und Diskussionsanlässe im Unterricht. Durch das Sichtbarmachen dieses gesellschaftspolitisch relevanten Themas auf Grundlage eines Buches, kann der Fokus gezielt auf diverse, sich ergebende Schwerpunkte gerichtet und gemeinsam mit den Schüler*innen bearbeitet werden. Dabei steht zentral der kritische Blick auf das klassische Frauenbild und das Aufbrechen dieses stereotypisierten Bildes, sowie der gesellschaftliche Wandel im Kontext der Änderung des traditionellen Rollenverständnisses von Frauen und Männern. Aber auch auf den im Lehrplan der Volksschule verankerten Themenbereich *Natur und Umwelt* soll eingegangen werden.

Durch handlungsorientierte Lernformen und durch das Vernetzen mehrerer Lernbereiche wird gelernt, inhaltliche Zusammenhänge herzustellen und dabei kommunikative Fertigkeiten wie beispielsweise das Äußern der eigenen Meinung, das kritische Hinterfragen und den gemeinsamen Diskurs einzusetzen (RIS, 2022). Die Schulung der Bewusstseinsbildung sowie die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt stehen im direkten Kontext zu den Aufgaben der Demokratieerziehung (DeGeDe, 2018). Die aufeinander abgestimmten und aufbauenden Unterrichtseinheiten sollen den Schüler*innen helfen, einen persönlichen Wertekatalog zu entwickeln und sich aktiv und konstruktiv an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Ebenso sollen sie lernen, ihren persönlichen Lebensstil zu reflektieren und die Relevanz individuellen Handelns auf die Umwelt zu erkennen. Letztlich werden die Schüler*innen angeleitet, gemeinsam nachhaltige Zukunftsszenarien zu entwickeln und auch ermutigt, nach Möglichkeit eigene konkrete Handlungsschritte im unmittelbaren Leben zu setzen (BMBWF, 2014).

3 Methodisches

Die Wissenskiste zu Jane Goodall beinhaltet sowohl methodisch-didaktisch aufbereitete Materialien als auch die Konzeption eines möglichen Unterrichtsablaufs für die Hand von Lehrpersonen für die 1.-4. Schulstufe im Ausmaß von 4-5 Unterrichtseinheiten. Die zusammengestellten Materialien sind differenziert, je nach Wissensstand der Schüler*innen sowie deren Sprachniveau verwendbar. Die Wissenskiste kann sowohl als Unterrichtsprojekt als auch im Fachbereich Sachunterricht eingesetzt werden. Umfang und Zeitrahmen liegt in der Hand der Lehrperson.

Folgende zentrale Kompetenzen der Schüler*innen sollen gefördert werden (RIS, 2022):

- Kulturelle Vielfalt und unterschiedliche Lebensweisen (...) differenziert wahrnehmen.
- Bewusst, eigenständig und verantwortungsvoll handeln.
- Die Umwelt kritisch betrachten.

Verfolgt wird die Erreichung der Ziele (RIS, 2022):

- Verständnis über die ökologischen Auswirkungen menschlichen Handelns gewinnen.
- Sich umweltgerecht verhalten.
- Veränderungen in der engeren und erweiterten Umwelt im Ablauf der Zeit erschließen und deuten.
- Die Rolle der Frauen in der Gesellschaft wahrnehmen.

3.1 Ablauf

Neben dem möglichen Ablauf, den eingesetzten Materialien und den Handlungen der Lehrperson wird in einer eigenen Kategorie auch das mögliche Handeln der Schüler*innen und deren Reaktionen angeführt, basierend auf den berufspraktischen Erfahrungen der Autor*innen.

Einheit 1: Wer ist Jane Goodall?		
<u>Unterrichtsphase</u> <i>Materialien</i>	Lehrperson	Schüler*innen
<u>Einstieg</u> <i>Impulsbild Jane Goodall</i>	Was sind deine Gedanken zu diesem Bild?	<ul style="list-style-type: none"> • Das ist eine alte Frau. – Sie kann gut kochen. – Ist sie Autorin? – Sie könnte aus Amerika kommen. – Sie sieht glücklich aus. – Ich glaube, sie hat Kinder.
<i>Stoffschimpanse</i>	Was hat der Affe mit der Frau zu tun?	<ul style="list-style-type: none"> • Die Frau mag Tiere. – Sie mag Affen. – Die Frau arbeitet im Zoo und ist Tierpflegerin. – Sie hat Affen vor dem Aussterben gerettet.

<u>Erarbeitung</u> <i>Video, Buch</i> <i>(Sanchez, 2019a, b)</i>	Abspielen des Videos oder alternativ Buch vorlesen <ul style="list-style-type: none"> • Weißt du jetzt wer diese Frau ist? 	Schüler*innen berichten Gehörtes/Gesehenes
<u>Unterrichtsgespräch</u> <i>Bildkarten</i> <i>(nach Buchvorlage)</i>	Leitfragen zur Besprechung der Buchinhalte/des Videos mit Hilfe der Bildkarten <ul style="list-style-type: none"> • Wie heißt die Frau? • Was war ihr Traum? • Was hat sie getan, um sich den Traum zu erfüllen? • Mit wem hat sie gearbeitet? • Wo hat sie gearbeitet? • Wie hat sie gelebt? • Was macht sie heute? 	Beantwortung der Fragen Nacherzählen des Videos/Buches
	Herausarbeiten der zentralen Botschaft von Jane Goodall <ul style="list-style-type: none"> • Weshalb ist sie berühmt? • Wodurch hat Jane Goodall die Welt geprägt? • Warum ist sie für dich besonders? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sie hat Affen beobachtet. – Sie hat sehr viel von ihrem Hund gelernt. – Sie hat entdeckt, dass Affen sich wie Menschen verhalten und Gefühle haben. – Sie hat entdeckt, dass Affen Werkzeuge herstellen und benutzen. – Sie hat für ihre Forschung einen Dokortitel bekommen.

<p><u>Unterrichtsgespräch</u> Überleitung zu #beJane T-Shirt mit Aufschrift #beJane</p> <p><i>Bücher über Jane Goodall Stoffschimpanse</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind deiner Meinung nach die Probleme der Welt? • Welche Probleme gibt es jetzt auf der Welt? <p>Klärung des Begriffs „beJane“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist „dein beJane?“ • Was kannst du tun, um die Welt zu verbessern/verändern? • Wenn du eine Sache ändern könntest, was würdest du tun? <p>Stoffschimpanse wird für Wortmeldungen von Kind zu Kind weitergereicht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiere und Menschen sterben. • Menschen streiten. • Es gibt Krieg. • Es gibt zu viel Plastik. • Menschen haben nichts zu essen. • Kinder haben kein zu Hause. • Kinder gehen nicht in die Schule, sondern müssen arbeiten. • Menschen machen den Lebensraum der Tiere kaputt.
<p>Ich werde</p> <ul style="list-style-type: none"> • weniger streiten. • mich um Tiere kümmern. • weniger Plastik verwenden. • Sachen spenden. • mit anderen Menschen teilen. • weniger mit dem Auto fahren. • keinen Müll auf die Straße werfen. • den Müll trennen. • weniger Kleidung kaufen. • weniger Fleisch essen. • mehr mit den Öffis fahren oder zu Fuß gehen. 		
<p>Einheit 2: Jane Goodall – ihr Lebenswerk</p>		
<p><u>Unterrichtsphase</u> <i>Materialien</i></p>	<p>Lehrperson</p>	<p>Schüler*innen</p>
<p><u>Einstieg</u> <i>Video, Buch (Sanchez, 2019a, b)</i></p>	<p>Nochmaliges Abspielen des Videos oder alternativ Buch vorlesen.</p>	

<p><u>Erarbeitung</u> <i>Zeitleiste</i> <i>Bild- und Textkarten</i> <i>Mugelsteine</i></p>	<p>Auflegen der Zeitleiste</p> <p>Gemeinsames Erkunden der Jahreszahlen und der Systematik.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was siehst du? / Was kannst du erkennen? • Welches Jahr haben wir gerade? Wo sind wir auf dieser Zeitleiste? • In welchem Jahr wurdest du geboren? • In welchem Jahr war dein 1. Schultag? 	<ul style="list-style-type: none"> • Das sind Jahreszahlen. – Das sind immer 10. – Schüler*innen legen Muggelstein auf die jeweils passende Jahreszahl.
<p><u>Vertiefung</u> <i>Bild- und Textkarten</i></p>	<p>Überleitung zu Jane Goodall – In diesem Jahr ist Jane Goodall geboren (Muggelstein auf 1934 legen). Auflegen der Bild- und Textkarten, um das Lebenswerk von Jane Goodall zu veranschaulichen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das ist aber lange her. – Was? Sie ist schon so alt? – <i>Janes Kindheit und ihre Zeit im Dschungel war für die Schüler*innen aller Schulstufen der interessanteste Bereich.</i>
<p><u>Unterrichtsgespräch</u></p>	<p>Betrachtung des Lebenswerkes Jane Goodall.</p>	<p>Zusammenfassung der wichtigsten Informationen und Meilensteine aus Jane Goodalls Leben.</p>
<p>Einheit 3: Jane Goodall – vom Traum zur Wirklichkeit</p>		
<p><u>Unterrichtsphase</u> <i>Materialien</i></p>	<p>Lehrperson</p>	<p>Schüler*innen</p>
<p><u>Einstieg</u> <i>Buch „Janes Traum: Vom Dschungel und den Tieren“ (Mc Donnel, 2012)</i></p>	<p>Vorlesen des Buches</p> <p>Besprechung des Inhalts</p> <p>Hervorheben der Tatsache, dass aus Janes Kindheitstraum Wirklichkeit wurde.</p>	<p>Beantwortung der Fragen, Nacherzählen des Buches</p>

<p><u>Unterrichtsgespräch</u> <i>Bildkarten</i> <i>Kindervision</i></p>	<p>Bildkarten von mehreren Kindern (inkl. Wortkarten) in die Mitte legen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was könnten die Schnüre mit den Kärtchen sein, die an den Köpfen der Kinder hängen? Alle Begriffe auf den Kärtchen, die den Kindern unbekannt sind, werden besprochen und erklärt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das ist was die Kinder denken. – Das sind die Träume der Kinder. – Was bedeutet „Kein Rassismus“? – <i>Von vielen, der auf unserer Welt existierenden Ungerechtigkeiten, erfahren die meisten Schüler*innen zum ersten Mal. Ein hohes Interesse, Betroffenheit und eine Bewusstseinsbildung sind deutlich erkennbar.</i>
<p><u>Vertiefung</u> <i>Vorlage „Meine Visionen/Träume“</i></p>	<p>Aufgreifen dieser Bewusstseinsbildung der Kinder und Rückführung auf Janes Vision, die Wirklichkeit wurde.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jane wollte die Welt verbessern, wie du! Und aus ihrem Traum wurde Wirklichkeit. • Was könnte bei dir an den Schnüren hängen? • Was ist dir wichtig? • Zeichne dich und deine Träume/Visionen! 	<p>Schüler*innen zeichnen sich selbst anhand der Vorlage und beschreiben ihre Visionen.</p>
<p><u>Präsentation</u> <i>Bilder der Schüler*innen</i></p>	<p>Die Zeichnungen werden präsentiert.</p>	<p>Schüler*innen beschreiben ihre Bilder und Träume.</p>
<p>Einheit 4: Lasst Janes Schimpansen sprechen</p>		
<p><u>Unterrichtsphase</u> <i>Materialien</i></p>	<p>Lehrperson</p>	<p>Schüler*innen</p>
<p><u>Einstieg</u> <i>Stoffschimpanse</i> <i>Moderationskarten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Janes Schimpanse sprechen könnte, was würde er den Menschen gerne sagen? Die Wortmeldungen der Schüler*innen werden gesammelt und auf Karten notiert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrt weniger mit dem Auto! – Kauft weniger Plastik! – Haltet die Luft sauber! – Alle Menschen sind gleich viel wert! – Werft keinen Müll auf den Boden!

<p><u>Erarbeitung</u> <i>Vorlage Schimpanse, Schere, Klebstoff, Filzstifte</i> <i>Sprechblasen (Papier) in Klassenstärke</i></p>	<p>Gestaltung eines Schimpansen aus Naturpapier. Das Anschauungsobjekt wird den Schüler*innen präsentiert. Austeilen der Vorlagen und schrittweise Erklärung der Ausführung.</p>	<p>Schüler*innen stellen die Papier-Schimpansen nach Anleitung her. Schüler*innen gestalten eine Sprechblase.</p>
<p><u>Abschluss</u> <i>Packpapier (großformatig)</i> <i>Krepppapierstreifen</i> <i>Naturpapier</i> <i>Klebstoff</i> <i>kleine Zweige oder Äste</i> <i>Papier-Schimpansen und Sprechblasen der Schüler*innen</i></p>	<p>Lehrperson gestaltet gemeinsam mit den Schüler*innen das Gemeinschaftsbild. Gestaltung eines Hintergrundes mit z.B. Krepppapier, Zweigen, etc. Anbringung der Papier-Affen an den Zweigen und der Sprechblasen auf dem Hintergrund.</p>	<p>Betrachtung und Besprechung des Gemeinschaftswerks.</p>

3.2 Materialien

In der Tabelle werden die Materialien näher beschrieben, mehr Details wie Fotos und weitere Informationen sind unter dem Link <https://ibg-projektlabschoolseurope.phwien.ac.at/> veröffentlicht. Bei den verwendeten Bildmaterialien handelt es sich überwiegend um aus dem Internet downgeloadetes Material, für welches keine kommerziellen Nutzungsrechte vorliegen. Daher kann dieses Material nicht weitergegeben werden.

Materialien	Beschreibung
<i>Impulsbild Jane Goodall</i>	laminiertes Foto von Jane Goodall in Größe A4
<i>Stoffschimpanse</i>	Der Stoffschimpanse kann über das Jane Goodall Institut Austria unter folgendem Link bestellt werden: https://janegoodall.at/shop/kids/stoffschimpanse/
<i>Video</i>	Das Video kann mit einer Video-Software (z.B. Final Cut, iMovie, Adobe Premiere, etc.) mit animierten Standbildern erstellt werden. Die gescannten Bilder des Buches (Sanchez, 2019a) werden mit dem Hörbuch „Little People, Big Dreams Teil 1: Maria Montessori, Jane Goodall, Agatha Christie, Stephen Hawking“ (Sanchez, 2020) unterlegt.

<i>Bild- und Textkarten</i>	Alle Seiten des Buches (Sanchez, 2019a) einscannen, ausdrucken und laminieren.
<i>T-Shirt „#beJane“</i>	Dieses T-Shirt kann nur als Mitglied des „Jane Goodall Institut Austria“ erworben werden. Alternativ ist das Logo unter folgendem Link als Download verfügbar: https://janegoodall.at/wp-content/uploads/2019/03/beJane-Logo-highres.png
<i>Zeitleiste mit Bild- und Textkarten</i>	Die Zeitleiste wurde mittels Microsoft Word erstellt. Die Informationen für die Textkarten wurden nachrecherchiert und didaktisch reduziert. Passende Fotos wurden über unterschiedliche Websites gefunden und als Bildmaterial verwendet. Für die unterschiedlichen Lernniveaus wurden differenzierte Text- und Bildkarten entworfen.
<i>Buch „Janes Traum: Vom Dschungel und den Tieren“ (McDonnel, P., 2012)</i>	Dieses Buch kann direkt über das Jane Goodall Institut Austria unter folgendem Link bestellt werden: https://janegoodall.at/shop/kids/janes-traum-vom-dschungel-und-den-tieren/
<i>Bildkarten Kindervisionen</i>	Die Bilder der Kinder entstammen dem Materialpaket des Programmes „WorksheetCrafter“. Die in A3-Größe gedruckten Bilder wurden laminiert und die bunten Schnüre für die Gedanken der Kinder (verschieden differenzierte Wortkarten) befestigt.
<i>Vorlage „Meine Visionen/Träume“</i>	Die Vorlage wurde von den Autorinnen gezeichnet.
<i>Vorlage „Sprechende Schimpansen“ Sprechblasen</i>	Für die Erstellung der Schimpansen wurde Naturpapier in zwei Brauntönen verwendet. Die Sprechblasen wurden mittels Microsoft Word erstellt und ausgedruckt. Die weitere Gestaltung erfolgte durch die Schüler*innen. Für die Gestaltung des Gemeinschaftsbildes dienen Materialien wie Zweige, Krepppapier, Buntpapier, etc.

4 Ergänzende Ideen und Materialien

Das Leben von Jane Goodall eröffnet auch die Weiterarbeit an weiteren Themen. Nachfolgend sind einige mögliche Themen/Inhalte für den weiterführenden Unterricht aufgelistet.

Deutsch	Personenbeschreibung/Tierbeschreibung Bildergeschichte Nacherzählung/Geschichten und Erzählungen fortsetzen Diverse Steckbriefe – Querverbindung Sachunterricht
Sachunterricht	Der Schimpanse Der Dschungel/Regenwald Kontinent Afrika/Amerika Leben/Natur auf den verschiedenen Kontinenten „Global Goals“, Erarbeitung der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung
Englisch	Storytelling „Little People, Big Dreams: My First Jane Goodall“
Kreativitätsförderung	Dschungel im Schuhkarton Gemeinschaftswerk: Jane Goodall beobachtet die Schimpansen z.B.: in großer Schachtel abgebildet oder gezeichnet auf einem großen Plakat Überleitung zu Werken von Frida Kahlo oder Henri Rousseau Pompon-Affe
Musik	Liederarbeitung „Die Affen rasen durch den Wald“ Klanggeschichte „Dschungel“
Bewegung und Sport	Dschungel-Parcours

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2014). *Grundsatzertlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_20.html. Zugegriffen: 11. Juni 2022.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) (20183). *ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten*. Berlin/Jena. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede-abc-der-demokratiepaedagogik.pdf>. Zugegriffen: 3. Juli 2022.
- McDonnel, P. (2012). Janes Traum vom Dschungel und den Tieren. Minedition.
- Sánchez Vegara, M. I. (2019a). *Little People, Big Dreams: Jane Goodall* (7. Aufl.). Insel.
- Sánchez Vegara, M. I. (2019b). *Little People, Big Dreams: My First Jane Goodall*. Quarto Publishing Group.
- Sánchez Vegara, M. I. (2020). *Little People, Big Dreams: Teil 1: Maria Montessori, Jane Goodall, Agatha Christie, Stephen Hawking*. Der Audio Verlag.

RIS. (2022, 30. Juli). *Lehrpläne der Volksschulen und Sonderschulen*. Bundesrecht konsolidiert. Fassung vom 30.07.2022 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>. Zugegriffen: 30. Juli 2022.

Onlinequellen

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html. Zugegriffen: 23.05.2022

<https://janegoodall.at>. Zugegriffen: 03.03.2022

<https://janegoodall.at/mach-mit/kampagnen/roots-shoots/>. Zugegriffen: 03.03.2022

<https://janegoodall.org/our-story/timeline/>. Zugegriffen: 03.03.2022

<https://www.janegoodall.org.nz/janes-animal-friends/>. Zugegriffen: 03.03.2022

<https://www.janegoodall.org.au/about-dr-jane-goodall/> Zugegriffen: 03.03.2022

<https://www.janegoodall.ch/jane-goodall/janes-biographic/>. Zugegriffen: 03.03.2022

Digitale Podiumsdiskussion via ZOOM

Mathias Bischoff, Alexander Hacker

Abstract Deutsch

Die Schuljahre 20/21 und 21/22 wurden durch die Corona-Pandemie geprägt, dies bedeutete eine Umstellung der Unterrichtsorganisation (Distance Learning). Um mit allen Schüler*innen gemeinsam an einem Thema arbeiten und in weiterer Folge diskutieren zu können, wurde an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien das Projekt „Podiumsdiskussion“ erarbeitet. Ziel war, gesellschafts-politische Themen am digital organisierten Podium zu diskutieren und dadurch klassenübergreifendes Demokratielernen zu initiieren.

Schlüsselwörter

Podiumsdiskussion, Politische Bildung, Videokonferenz, distance learning

Abstract English

The school years 20/21 and 21/22 were marked by the Corona pandemic, which meant a change in the organization of lessons (distance learning). In order to be able to work on a topic together with all students and to discuss it subsequently, the project “Panel Discussion” was developed at the Praxismittelschule of the Vienna University of Teacher Education. The goal was to discuss socio-political topics on a digitally organized podium and thus to initiate democracy learning across classes.

Keywords

panel discussion, political education, video conference, distance learning

Zu den Autoren

Matthias Bischoff, BEd. MA, Schulleiter der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: Matthias.bischoff@phwien.ac.at

Alexander Hacker, BEd, MA, Lehrer an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: alexander.hacker@phwien.ac.at

1 Einleitung

Als ein grundlegendes Bildungsziel der Schulen in Österreich kann es angesehen werden, Schüler*innen selbstbestimmte Teilhabe an den gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen der österreichischen Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Erziehung hin zu mündigen, politisch aktiven und partizipationsfähigen Menschen wurde vom österreichischen Gesetzgeber auch im § 2 des Schulorganisationsgesetz unter der Überschrift: „Aufgabe der österreichischen Schule“ (vgl. Bundesrecht Schulorganisationsgesetz § 2 2022, o.S.) verankert. Um diese Wertevermittlung, die für eine funktionierende Demokratie essenziell ist, im schulischen Kontext weiter zu verankern, wurden auch die jeweiligen Lehrpläne durch Passagen des Demokratielernens ergänzt und erweitert.

Ziele sollten sein, sich selbstständig Information über Politik einzuholen, kritisches Urteilsvermögen zu politischen Sachverhalten zu entwickeln, sich eigenständig Meinungen zu bilden sowie zur partizipativen Teilhabe an demokratischen Prozessen ermutigt zu werden.

Die Politische Bildung bietet viele Methoden, um die oben genannten gesellschaftspolitisch relevanten Kompetenzen auszubilden. In diesem Artikel wird die Methode der Podiumsdiskussion, deren Einsatz als klassenübergreifendes Format zur Politischen Bildung sowie die Umsetzung dieser im digitalen Kontext und die Verankerung im österreichischen Lehrplan, beschrieben und erläutert.

2 Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Im Fokus dieses Kapitels stehen die Verankerung des Unterrichtsfaches *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* im Lehrplan sowie der Erwerb und die Vermittlung der darin formulierten Unterrichtsziele und Kompetenzen.

2.1 Lehrplan der Mittelschule (Sekundarstufe I)

Jeder Unterrichtsgegenstand baut auf einem eigenen Lehrplan auf, auf dessen Grundlage der Unterricht in österreichischen Schulen zur Erreichung der gesetzten Ziele und Inhalte gestaltet wird. Ein zentraler Inhalt im Lehrplan des Unterrichtsfaches *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* ist das Zusammenspiel von Menschen in der Vergangenheit, in der Gegenwart und in der Zukunft (vgl. Bundesrecht Lehrplan 2022, o.S.).

Schüler*innen sollen lernen, ihre Standpunkte zu formulieren und vertreten zu können, differente Ansichten zu tolerieren und anderen Menschen zuzuhören, dafür erscheint die Podiumsdiskussion als geeignete Methode.

2.1.1 Basiskonzepte und Kompetenzen

Die folgenden Basiskonzepte sind die Grundlagen für den GSPB- Unterricht:

- „(a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (*Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl*),
- (b) Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (*Zeiterläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte*) sowie
- (c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (*Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung*).“ (ebd. o.S.).

Schüler*innen lernen, Lerninhalte zu begreifen und zu verstehen, außerdem anhand methodischer und inhaltlicher Vielfalt auf ihrem Vorwissen aufzubauen und Inhalte zu vernetzen. Besonders der Aufbau und die Vernetzung von Knotenpunkten zwischen historischen und politischen Ereignissen stehen im Vordergrund (vgl. ebd. o.S.).

2.1.2 Module – Lehrplan für die 6. – 8. Schulstufe Mittelschule

Der Lehrplan für jede Schulstufe ist in neun verpflichtend zu unterrichtende Module gegliedert, deren Reihenfolge im Unterricht im Ermessen der unter-

richtenden Lehrperson liegt. Für den thematischen Schwerpunkt der Podiumsdiskussion sind folgende Module, hier in gekürzter Form aufgelistet, wesentlich:

1. 6. Schulstufe
Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte
2. 7. Schulstufe
Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten
Modul 9 (Politische Bildung): Wahlen und Wählen
3. 8. Schulstufe
Modul 8 (Politische Bildung): Politische Mitbestimmung
Modul 9 (Politische Bildung): Medien und politische Kommunikation (vgl. ebd.).

3 Podiumsdiskussion als Methodik

Im folgenden Kapitel wird die Podiumsdiskussion als Methodik für den GSPB- Unterricht vorgestellt und die Umsetzung einer digitalen Podiumsdiskussion via ZOOM als Beispiel aus der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien thematisiert und didaktisch erläutert.

3.1 Podiumsdiskussion

Die Methode der Podiumsdiskussion stellt eine Form der Darstellung von verschiedenen politischen Simulationen dar, welche in der sozialwissenschaftlichen Bildung zu finden sind und als Grundlage das fiktive, arrangierte Streit-/ Lösungsgespräch haben. Es werden kontroverse politische und soziale Haltungen und Einstellungen zu ausgewählten oder aktuellen Themen behandelt. Im Rahmen der Podiumsdiskussion wird

„[...] ein aspektreiches, üblicherweise kontrovers debattiertes und im Ergebnis noch offenes Thema von Expert/inn/en und Protagonist/inn/en unterschiedlichen, möglicherweise gegensätzlichen Positionen und Standpunkte dargestellt. Das Ziel ist, mit einer lebendigen Abbildung eines örtlichen, regionalen oder gesamtgesellschaftlichen ‚Reizthemas‘ die unterschiedlichen Ansichten, Einsichten, Begründungen, Empfehlungen und – vielleicht auch konsensfähigen – Lösungsvorschläge kennenzulernen. Die Veranstaltung wird geleitet von einem neutralen Moderator bzw. einer Moderatorin“ (Hufer 2018, S. 132).

In dieser Form der Podiumsdiskussion nehmen die Teilnehmer*innen Rollen ein. Diese lassen sich auch auf der gesellschaftspolitischen Bühne finden, wenn es um gesellschaftliche bzw. politische Auseinandersetzungen geht. Wenn die Schüler*innen in ihre Rollen schlüpfen und dadurch die Haltung der Handlungsträger*innen einnehmen, ermöglicht dies den Transfer einer gesellschaftlichen Realität in einen Klassenraum (vgl. Deichmann 2010, S. 166).

Deichmann erkennt in dieser rollengebundenen Diskussion einen Dreifachnutzen. Dieser Dreifachnutzen spiegelt die didaktischen Grundsätze der Reproduktion, des Transfers und der Reflexion des Lehrplans wider (vgl. Bundesrecht Lehrplan 2022, o.S.)

In der Phase der Simulation üben die Schüler*innen mögliche Szenarien einer Podiumsdiskussion und nehmen hierbei eine aktive Bürger*innenrolle ein. Ziel ist es den Schüler*innen darzulegen, wie solche gesellschaftlichen Auseinandersetzungen gestaltet und gemeistert werden können. Zusätzlich können sie Argumentationsfähigkeit trainieren, die möglicherweise vorhandene Hemmung, vor einer Gemeinschaft zu sprechen, abbauen und Strategien entwickeln, um ihre schulpolitischen als auch gesellschaftlichen Ziele zu erreichen.

In der Phase der Auswertung wird den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, in der vollzogenen Diskussion ihre Ansichtspunkte und die persönliche politische Haltung zu reflektieren. Diese Art der Reflexion trägt zu einem großen Teil zum Sozialen Lernen bei.

In der Phase der Analyse können alle Beteiligten direkte Vergleiche zwischen der eigenen Diskussion und einer gesellschaftlichen Diskussion im Außen ziehen. Dieser Prozess kann zu besonderen Einsichten über die unterschiedlichen Dimensionen der politischen Realität führen (vgl. Deichmach 2010, S. 168f.).

3.2 Ablauf der Podiumsdiskussion

Vor dem Start einer Podiumsdiskussion müssen die Rollen der*s Moderator*in, der diskutierenden Teilnehmer*innen und des Publikums verteilt werden. Im nächsten Schritt werden differenzierte Materialien ausgehändigt. Mit den bereitgestellten Arbeitsmaterialien bereiten sich die Schüler*innen auf die Thematik der Diskussion vor und erarbeiten so ihre Rollen. Nach der Erarbeitungs- und Vorbereitungsphase beginnt die eigentliche Podiumsdiskussion

und die*der Moderator*in startet mit der Einleitung in das Thema. Zusätzlich erläutert sie*er den Ablauf und die Regeln der Diskussion. Nach der Einleitung beginnen die Diskutant*innen mit ihrem jeweiligen Einstiegsplädoyer, welches nicht länger als drei Minuten dauern sollte. Die Einstiegsplädoyers zeigen die Standpunkte auf und ermöglichen den anderen Teilnehmer*innen, der moderierenden Person und dem Publikum Orientierung. Außerdem wird der Diskussion ein zirka einstündiger Rahmen gesetzt, innerhalb dieses Rahmens können Erwidierungen direkt angesprochen und von den anderen Teilnehmer*innen klargestellt werden.

Direkt nach der Diskussion findet die Interaktion mit dem Publikum statt, welche ein wichtiges Kriterium darstellt. In dieser Phase hat das Publikum die Möglichkeit, Nachfragen an die Teilnehmer*innen der Diskussion zu stellen, sowie generell Fragen zu formulieren. Auch Hinweise auf nicht gut durchdachte Argumentationslinien können an dieser Stelle aufgezeigt werden. Um die Diskussion abschließen zu können, zieht die moderierende Person ein abschließendes Fazit. Dieses Fazit ist eine genaue und aus den verschiedenen Perspektiven betrachtete Zusammenfassung der Podiumsdiskussion. Die Ergebnisse und der Verlauf der Diskussion, festgehalten durch Mitschriften des Publikums, werden gemeinsam mit den Lehrenden im Plenum durchdacht. Auch andere mögliche Ergebnisse werden hier angesprochen. Abschließend geben die Teilnehmer*innen ein begründetes und reflektiertes Statement ab (vgl. Hufer 2018, S. 132ff.).

3.3 Praxisbeispiel

Für die Schüler*innen der Praxismittelschule ist die Podiumsdiskussion ein bereits bekanntes methodisches Format. Da diese aufgrund der seit Juni 2021 in Österreich herrschenden Hygienemaßnahmen (vgl. Bundesrecht COVID-19 2022, o.S.), klassenübergreifend im herkömmlichen Setting nicht durchführbar war, musste hier ein neues digitales Format via ZOOM implementiert werden. Somit konnten die digitalen Türen der Schule geöffnet und letztendlich zwei Podiumsdiskussionen für die 5. und 6. sowie für die 7. und 8. Schulstufe durchgeführt werden, wobei die Schüler*innen über die unterschiedlichen Themen abstimmten.

Die im theoretischen Teil beschriebenen Kriterien wurden übernommen und für das digitale Format adaptiert. Für die Podiumsdiskussion selbst wurde

ein Raum mit Tischen und Sesseln ausgestattet, die in einem Halbkreis, der vorgeschriebenen Distanz entsprechend, aufgestellt wurden. Um den Zugang zur Diskussion für Publikum zu ermöglichen, wurde in jeder der acht Klassen ein interaktiver Touchbildschirm mit Kamera und Soundstation installiert, ebenso im Diskussionsraum. Zusätzlich war in diesem Raum eine Lehrperson für die Technik und die Voreinstellungen in ZOOM zuständig. In ZOOM wurde die Funktion des Chats deaktiviert, so dass die Teilnehmer*innen nicht abgelenkt wurden. Um eine bessere Tonqualität zu erreichen, wurde als Mikrofon ein Meeting Speaker verwendet. Alle Teilnehmer*innen im ZOOM wurden beim Einstieg in den virtuellen Meetingraum aufgefordert, die Kamera einzuschalten und den Ton lautlos zu stellen. (vgl. Universität Wien, o.D.). Durch den Moderator wurden die Regeln der Podiumsdiskussion erklärt, die beinhalteten, dass sich die Teilnehmer*innen interaktiv mit dem Signal des Handhebens zu Wort melden konnten.

Abschließend wurde die Podiumsdiskussion klassenübergreifend via ZOOM reflektiert.

4 Fazit

Eine besonders wichtige Rolle im gesamten Prozess der Podiumsdiskussion nehmen die Lehrpersonen ein. Um einen möglichst reibungslosen Ablauf einer Podiumsdiskussion zu gewährleisten, ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Schüler*innen zur diskutierten Thematik und eine detaillierte Vorbereitung essenziell. In der Vorbereitungsphase steht die gemeinsame Themenfindung im Mittelpunkt. Die Themen sollen einerseits realitätsnah zur Lebenswelt der Schüler*innen passen und andererseits genügend Praxisbezug aufweisen. So kann das Interesse der Schüler*innengruppe geweckt und die Motivation zur Auseinandersetzung hergestellt werden. Durch die intensive Vorbereitung aller Beteiligten können in der Durchführung eventuell entstehende Herausforderungen schon im Vorfeld erkannt und geklärt werden. Weiters sind die Differenzierung des Unterrichtsmaterials je nach Schulstufe und die Bereitstellung ausreichender Recherchezeiten und -möglichkeiten, sowie der stetige Austausch während der Vorbereitung, wichtige Punkte hin zur gelingenden Podiumsdiskussion (vgl. Gänger 2018, S. 126ff).

Für eine gelungene und flüssige Diskussion sind in der Vorbereitungszeit mit den Schüler*innen erarbeitete Denkipulse hilfreich. Diese können

von den Moderator*innen bei stockenden Diskussionsphasen zur Hilfestellung eingesetzt werden, um die Diskussion weiterzuentwickeln und den Gesprächsverlauf zu unterstützen. Je intensiver Schüler*innen im Vorfeld auf eine Podiumsdiskussion vorbereitet werden, und je differenzierter die Auseinandersetzung mit der Thematik geführt wird, desto gelungener stellt sich der Ablauf der Diskussion dar (vgl. Gänger 2018, S. 126–129).

Durch die Implementierung der Podiumsdiskussion als Unterrichtsmethode können die übergeordneten Bildungsziele wie beispielsweise die Erziehung zum mündigen, partizipationsfähigen und politisch aktiven Menschen gefördert werden. Zum einen werden bei der Erarbeitung, Durchführung und Reflexion einer Podiumsdiskussion Kompetenzen zur Erziehung zum*r mündigen Bürger*in geschult und zum anderen Kompetenzen, die die Identitätsbildung der Schüler*innen unterstützen und somit in allen Lebensbereichen und Lebensphasen von Bedeutung sind. Gerade in diesem Zusammenhang sei die politische Urteilsbildung als eine der politischen Kompetenzen erwähnt, welche besonders auf die Erziehung zur mündigen und partizipationsfähigen Person fokussiert. Die Methode der Podiumsdiskussion bietet den Schüler*innen somit die Möglichkeit begründete politische Urteile zu fällen, die durch festgelegte Kriterien und Kategorien betrachtet und reflektiert werden. Durch den diskursiven Charakter und die simulierte Handlungssituation werden im Weiteren die Methoden-, Urteils-, Sach- und Handlungskompetenz gefördert und gebildet (vgl. Giesecke 1973, S. 93). Im Hinblick auf mündige und kompetente Demokratiemitglieder sind diese Kompetenzen essenziell. Ebenso bietet diese Methode die Möglichkeit, Schüler*innen in der friedlichen und gewaltfreien Konfliktbewältigung zu schulen und den Lernenden ein Wissensrepertoire mitzugeben, das ihnen bei der weiteren Erschließung des politischen Geschehens hilft (vgl. Claußen 1977, S. 110).

Derzeit thematisieren Schüler*innen häufig ihre Politikverdrossenheit beziehungsweise Unwissenheit über das politische Geschehen, daher sollte der Aspekt der Sensibilisierung gegenüber problematischen Umständen in der Umwelt der Schüler*innen ein zentrales Thema darstellen. Die Fähigkeit, sich auf das Gegenüber einzustellen, sich in eine andere Person hineinzufühlen und deren Meinung anzuerkennen, bedingt die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln, empathisch auf andere zu reagieren und mit Vieldeutigkeit und Unsicherheiten umgehen zu können. Weiters kann durch die Podiumsdiskussion die

Argumentationsfähigkeit, die Kritikfähigkeit und die Achtsamkeit der Schüler*innen besonders gefördert werden (vgl. Frick 2015, S. 2).

Soziale und sprachliche Kompetenzen können als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe gesehen werden. Die Methode der Podiumsdiskussion fördert somit auch die Kommunikationsfähigkeiten, die rhetorischen Fähigkeiten und den Umgang miteinander. Die Argumentation der eigenen Meinung im Format der Podiumsdiskussion stärkt das Selbstwertgefühl und trägt somit auch wieder zur Identitätsbildung der Schüler*innen bei (vgl. Claußen 1977, S. 110).

Da durch den Gesamtprozess einer Podiumsdiskussion, von der Vorbereitung über die Durchführung bis zur Reflexion, besonders die Kompetenzen, die für das Begreifen der Wirklichkeit, deren soziale und politische Strukturen, die Abläufe und die Teilhabe an dieser geschult werden, besitzt die Methode der Podiumsdiskussion eine besonders hohe Relevanz im Bereich der Politischen Bildung (vgl. Claußen 1977, S. 110).

Literatur

- Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für COVID-19-Schulverordnung 2021/22, Fassung vom 13.07.2022. In: Rechtsinformationssystem des Bundes. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011641> (13.07.2022).
- Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 06.07.2022. In: Rechtsinformationssystem des Bundes. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (06.07.2022).
- Bundesrecht konsolidiert: Schulorganisationsgesetz § 2, tagesaktuelle Fassung. In: Rechtsinformationssystem des Bundes. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht>, (13.7.2022).
- Claußen, Bernhard (1977): Medien und Kommunikation im Unterrichtsfach Politik: didaktische und methodische Anregungen. Berlin S. 110.
- Deichmann, Carl (2010): Rollenspiel, In: Lange, Dirk (Hrsg.) (2010): Methoden politischer Bildung, Baltmannsweiler, 164–171.
- Frick, Lothar (Hrsg.) (2015): Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung. Politik & Unterricht. H. 1/2–2015.

- Gänger, Sven (2018): Streitgespräch Pro/Kontra. In: Reinhard, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin. S. 126–129.
- Giesecke, Hermann (1973): Methodik des politischen Unterrichts. München.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Podiumsdiskussion. In: Reinhardt, Sibylle/ Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin. S. 132–135.
- Universität Wien. Zentraler Informatikdienst (o.D.): Funktionen im Meeting. Abrufbar unter: <https://zid.univie.ac.at/zoom/anleitungen/funktionen-im-meeting/> (13.07.2022).

Krieg – Frieden – Demokratie – ein Unterrichtsbeispiel zur Demokratieerziehung

Katja Buchberger

Abstract Deutsch

Das Unterrichtsbeispiel *Krieg – Frieden – Demokratie* nimmt den Krieg in der Ukraine als Ausgangspunkt, um relevante Begriffe wie Frieden und Krieg aufzugreifen und auszudifferenzieren. Die Schüler*innen setzen sich anhand ausgewählter Medienberichte mit den Grundsätzen der Demokratie – Meinungs- und Pressefreiheit – auseinander und erkennen dabei die Bedeutung, Funktion und Verantwortung der Massenmedien.

Schlüsselwörter

Demokratieerziehung, Krieg, Medien, Meinungs- und Pressefreiheit

Abstract English

The war in Ukraine marks the starting point of the lesson. Our main goal is to talk about the idea of peace and democracy and discuss the concept of war with our students. Based on the news and media reports the students deal with the most important principles of democracy like freedom of speech and freedom of press. Thereby they recognize the importance, role and responsibility of mass media.

Keywords

Democratic education, war, media, freedom of speech, freedom of press

Zu der Autorin

Katja Buchberger, BEd; Lehrerin an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: katja.buchberger@phwien.ac.at

1 Einleitung

Das Unterrichtsbeispiel stellt die Begriffe Krieg und Frieden, die Menschenrechte und die Grundsätze der Demokratie – Meinungs- und Pressefreiheit – am Beispiel des Krieges in der Ukraine ins Zentrum. Auf Basis von aktuellen Texten wird auf die Funktion, Verantwortung und Bedeutung der Massenmedien eingegangen, wobei der Pressefreiheitsindex 2022 miteinbezogen wird. Abschließend erfolgt ein Vergleich bezogen auf die Meinungs- und Pressefreiheit zwischen einem simulierten demokratischen System und einem demokratischen System.

2 Wissenswertes zum Thema

Als am 24. Februar 2022 die Invasion russischer Truppen in die Ukraine begann, veränderte sich die politische Situation in Europa. Dies stellt den Ausgangspunkt für das vorliegende Unterrichtsbeispiel dar, dessen Zielsetzung einerseits das „Erklären gegenwärtiger wirtschaftlicher, gesellschaftlicher [und] politischer [...] Phänomene [ist]“ (RIS, 2022). Andererseits soll „insbesondere [...] die Achtung demokratischer Werte und Grundrechte [...] im Vordergrund stehen“ (ebd.). Die Auswirkungen des geopolitischen Konfliktes zwischen Russland und den westlichen Staaten betreffen auch die Lebenswelt der Schüler*innen. In diesem Zusammenhang kommt den Massenmedien besondere Bedeutung zu, denn in einer Demokratie informieren sie die Menschen umfassend, indem sie ihnen sachgerechte und verständliche Informationen liefern (Massenmedien, o.D.). In einer Demokratie gehören die Informationsfunktion, die Meinungsbildungsfunktion und die Kontrollfunktion zu den Kernfunktionen der Medien für die Gesellschaft (Funktionen der Medien in einer demokratischen Gesellschaft I und II, 2016). Daher ist die freie Berichterstattung, die Pressefreiheit, ein wichtiges Zeichen einer echten Demokratie (Die eigene Meinung frei sagen dürfen, o.D.). Die Grundlage für dieses Recht ist das Recht auf Meinungsfreiheit, das als Menschenrecht in der

Verfassung verankert ist (Pressefreiheit und Demokratie, o.D.). Der Internationale Tag der Pressefreiheit, der jedes Jahr am 3. Mai begangen wird, soll auf Verletzungen der Pressefreiheit überall auf der Welt hinweisen (Pressefreiheit, o.D.). Die Menschenrechtsorganisation Reporter ohne Grenzen (RSF) Österreich hat es sich zur Aufgabe gemacht, sich weltweit für Meinungs- und Pressefreiheit, für verfolgte Journalist*innen und für das Recht zu informieren sowie informiert zu werden einzusetzen (Information ist ein Menschenrecht, o.D.). In der jährlichen Rangliste bewertet diese Organisation die weltweite Lage der Presse- und Informationsfreiheit und vergleicht die Situation in 180 Ländern (Rangliste der Pressefreiheit, o.D.).

Im Sinne des österreichischen Kompetenz-Strukturmodells von Kramer (Kramer, 2008) werden mit diesem Unterrichtsbeispiel zentrale Kompetenzen wie die politische Sachkompetenz, die politikbezogene sowie die historische Methodenkompetenz und soziale Kompetenzen auf- und ausgebaut und im Rahmen der Demokratieerziehung so demokratische und menschenrechtliche Werte vermittelt.

3 Methodisches

Das Unterrichtsbeispiel eignet sich für die 8. und 9. Schulstufe, abhängig vom Vorwissen der Schüler*innen dauert die Durchführung zwei bis drei Einheiten. Angestrebt wird die Erreichung folgender Ziele:

Die Schüler*innen können

- die Begriffe Krieg und Frieden erklären.
- die Ereignisse vor und während des Ukraine-Krieges zusammenfassen und die Zusammenhänge erläutern.
- unterschiedliche Medien aufzählen und unterscheiden.
- Medien zur Recherche nutzen.
- die Verwendung von Medien in verschiedenen Alltagssituationen (Krieg und Frieden) vergleichen.
- die Grundsätze der Demokratie – Meinungs- und Pressefreiheit – benennen.
- die Meinungsfreiheit den Menschenrechten zuordnen.
- den Begriff Zensur erklären.
- den Begriff simulierte Demokratie erklären.

- die Meinungs- und Pressefreiheit in einem simulierten demokratischen und einem demokratischen System kritisch hinterfragen und dazu Stellung nehmen.

3.1 Ablauf des Unterrichtsbeispiels

1. Einheit

Die Schüler*innen erhalten verschieden farbige Kärtchen und definieren die beiden Begriffe *Krieg* und *Frieden* mit eigenen Worten (vgl. M1, Aufgabe 1, 3). Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und besprochen. Die Schüler*innen erhalten das Arbeitsblatt M1. Sie lesen ausgewählte Definitionen der Begriffe Krieg und Frieden, vergleichen mit ihren Definitionen und werden so zum Thema der Einheit, dem Krieg in der Ukraine, hingeführt (vgl. M1, Aufgabe 2, 4). Um zusätzlich zu bereits vorhandenem Vorwissen eine Recherche zum Thema durchführen zu können, arbeiten die Schüler*innen mit iPads (vgl. M1, Aufgabe 5).

2. Einheit

Die Schüler*innen berichten Ergebnisse aus der Recherche. Unterstützend kann über ein Panel oder einen Beamer die entsprechende Website gezeigt werden. Im Anschluss erstellen sie eine Übersicht der Ereignisse (vgl. M1, Aufgabe 6).

In Partnerarbeit wird überlegt, wie sich der Krieg auf das Leben der Menschen vor allem aber der Kinder und Jugendlichen im Kriegsgebiet auswirken könnte (vgl. M1, Aufgabe 7). In diesem Zusammenhang sollte auch auf die Situation der Flüchtlinge sowie die Anzahl und den Zustrom in den Nachbarländern eingegangen werden. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt.

Die Aufgaben 8 und 9 leiten zum Thema Meinungsfreiheit und Pressefreiheit (vgl. M1, Aufgaben 8, 9) über. Gemeinsam werden die Informationen (vgl. M1, Aufgabe 10) gelesen, unbekannte Begriffe geklärt und die Inhalte besprochen.

3. Einheit

Die Schüler*innen recherchieren in Partnerarbeit zu den Grundrechten der Meinungs- und Pressefreiheit (vgl. M1, Aufgabe 11). Zum Abschluss der Recherche besuchen sie die Website der ROG, um sich mit der Rangliste der Pres-

sefreiheit auseinanderzusetzen. Zusätzlich können Fragen zu den Rankings gestellt werden. Dann findet eine Diskussion zum Thema Meinungs- und Pressefreiheit in einem simulierten demokratischen und einem demokratischen System statt, abschließend verschriftlichen die Schüler*innen ihre Meinung (vgl. M1, Aufgabe 12).

3.2 Materialien

Folgende Materialien sind für die Durchführung vorzubereiten: blaue und gelbe Kärtchen, Pinnwand oder Whiteboard, Arbeitsblatt M1, iPads / Internetzugang, Panel / Beamer / Smartboard, Notizpapier. Die Aufgaben sollen in Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit von den Schüler*innen bearbeitet werden.

M1

Krieg – Frieden – Demokratie

Aufgabe 1: Erkläre den Begriff Krieg mit eigenen Worten. Halte dein Ergebnis auf einem blauen Kärtchen fest.

Aufgabe 2: Unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17756/krieg/> findest du folgende Definition:

„Krieg bezeichnet einen organisierten, mit Waffen gewaltsam ausgetragenen Konflikt zwischen Staaten bzw. zwischen sozialen Gruppen der Bevölkerung eines Staates (Bürgerkrieg)“.

Aufgabe 3: Erkläre den Begriff Frieden und halte dein Ergebnis auf einem gelben Kärtchen fest.

Aufgabe 4: Unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17511/frieden/> findest du folgende Definition:

„Frieden bezeichnet eine umfassende und dauerhafte Rechtsordnung und Lebensform, bei der Wohl und Wohlstand der Bürger und Bürgerinnen oberste Ziele sind.“

Aufgabe 5: Was weißt du bereits zum Thema „Krieg in der Ukraine“? Recherchiere auf <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/u/ukraine-krieg/>.

Aufgabe 6: Erstelle eine Übersicht der Ereignisse, indem du die Satzteile zusammenfügst.

1	Bis zum Jahr 1991 war	wollten eine Loslösung von der Ukraine erzwingen.	
2	Seit ihrer Unabhängigkeit herrschte sowohl in der Ukraine	und anderer demokratischer Länder wirtschaftliche Sanktionen gegen Russland beschlossen.	
3	2013 kam es zur Revolution gegen die Russland-freundliche Regierung. Russland	am 24. Februar 2022 der Krieg Russlands gegen die Ukraine.	
4	In der Folge spalteten sich die Gebiete Luhansk und Donezk (Donbass-Region) im Osten der Ukraine ab, die Separatisten	als auch zwischen der EU, den USA und Russland Uneinigkeit, wem sich die Ukraine außenpolitisch eher anschließen sollte.	
5	Im Februar 2022 erkannte Russland diese Gebiete	Mitglieder des militärischen Verteidigungsbündnisses NATO.	
6	Mit dem Einmarsch russischer Truppen begann	die Ukraine ein Teil der Sowjetunion (UdSSR).	
7	Die Vereinten Nationen, die EU und die USA	noch keine Einigung auf ein Ende der Kampfhandlungen.	
8	Deshalb wurden von den Staatshäuptern der EU	verurteilt den Angriff auf die Ukraine.	
9	Einige der Nachbarländer der Ukraine – Polen, Ungarn, Rumänien und die Slowakei – sind	nutzte die Gelegenheit und übernahm die Kontrolle über die Halbinsel Krim.	
10	Aktuell gibt es zwischen dem russischen Präsidenten Wladimir Putin und dem ukrainischen Präsidenten Wolodymyr Selenskyj	als eigenständige Staaten an.	

Aufgabe 7: Tauscht euch darüber aus, wie sich der Krieg auf das Leben der Menschen vor allem aber der Kinder und Jugendlichen im Kriegsgebiet auswirken könnte und notiert eure Überlegungen.

Aufgabe 8: Woher beziehst du Informationen zur aktuellen Situation? Notiere.

Aufgabe 9: Welche Möglichkeiten haben die Menschen in der Ukraine und in Russland, um sich über die aktuelle Lage zu informieren? Notiere.

Aufgabe 10: Lies die Informationen. Notiere dir unbekannte Begriffe und deren Erklärungen.

Moskau: Haftstrafen für „Fake News“

Russlands Parlament hat ein Gesetz verabschiedet, das lange Haftstrafen und hohe Geldbußen für die Veröffentlichung von „Fake News“ über das Militär vorsieht. [...] Die russischen Behörden haben auch den Zugang zu den Websites von unabhängigen Medien, etwa der BBC, nach eigenen Angaben „eingeschränkt“ (ORF Teletext. 4.3.2022, 18:48).

Russland nimmt BBC World News vom Netz

Nach der Einführung hoher Strafen für angebliche Falschmeldungen über die Armee stoppt Russland nun auch die Ausstrahlung ausländischer TV-Sender. [...] Die BBC hatte zuvor wegen des Gesetzes die Arbeit ihres Moskau-Büros ausgesetzt, ebenso wie ARD, ZDF, der US-Sender CNN [...] (ORF Teletext. 6.3.2022, 13:42).

Youtube sperrt russische Staatsmedien

Die Videoplattform YouTube hat die Kanäle staatlicher russischer Medien wie RT und Sputnik weltweit gesperrt. Die Unternehmensrichtlinien „verbieten Inhalte, die gut dokumentierte gewalttätige Ereignisse leugnen, verharmlosen oder trivialisieren“, erklärte YouTube. [...] Auch Leugnungen der Invasion der Ukraine würden gelöscht (ORF Teletext. 12.3.2022, 15:36).

Wieder 1700 Festnahmen in Russland

Auch in Russland selbst gehen die Proteste gegen den Krieg in der Ukraine weiter. Nach Informationen des russischen Menschenrechtsprojekts OVD-Info hat die Polizei heute bei neuerlichen Demonstrationen insgesamt mehr als 1700 Menschen festgenommen. [...] Solche Demonstrationen sind in Russland allerdings verboten (ORF Teletext. 6.3.2022, 13:41).

Neue Proteste in Russland

[...] Bilder und Videos in sozialen Netzwerken zeigen, wie Menschen von Polizisten mit Schutzhelmen und schwerer Ausrüstung weggezerrt werden. Insgesamt wurden [...] seit Beginn des russischen Angriffs auf die Ukraine [...] mehr als 14000 Menschen bei Kundgebungen gegen den Krieg festgenommen (ORF Teletext. 13.3.2022, 13:01).

Nach Facebook und Twitter ist nun auch das Online-Netzwerk Instagram in Russland blockiert. (14.3.2022) <https://kurier.at/politik/ausland/krieg-in-der-ukraine-instagram-nun-in-russland-blockiert/401936494>, 15.4.2022, 16:51

Aufgabe 11: Recherchiere zu den Grundrechten der Meinungsfreiheit und Pressefreiheit im Internet.

<https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-demokratie-weltweit/grundsaeetze-der-demokratie/meinungsfreiheit-und-pressefreiheit>

<https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-pressefreiheit/pressefreiheit-und-demokratie>

<https://www.politik-lexikon.at/pressefreiheit/>

<https://www.rog.at/press-freedom-index-2021/>

Aufgabe 12: Nimm Stellung zur Meinungs- und Pressefreiheit in einem simulierten demokratischen und einem autoritären System.

4 Auszüge aus Schüler*innenarbeiten

Nachfolgend einige Statements von Schüler*innen einer 8. Schulstufe.

Aufgabe 1

S1: „Für mich ist Krieg ein Streit zwischen zwei oder mehreren Ländern oder Völkern. Sie kämpfen mit Waffen oder Bomben usw. Sie streiten, weil die beiden Gruppen andere Meinungen haben. Es geht meistens um Macht.“

S2: „Man kann es Krieg nennen, wenn sich zwei Länder streiten und sich angreifen. Meist ist der Grund, dass das eine Land größer werden will. Wenn Länder Krieg führen, benutzen sie Panzer, Waffen, Bomben und Soldaten.“

S3: „Bei einem Krieg werden viele Menschen von den Soldaten wegen ihrem Land verletzt oder getötet. Bei einem Krieg werden auch Staaten oder Länder bombardiert. Man kämpft für sein Land und es werden viele Waffen verwendet.“

Aufgabe 2

S4: „Frieden ist, wenn Menschen in Harmonie und Akzeptanz leben. Im Frieden werden Streitigkeiten oder Abstimmungen ohne Gewalt gelöst. Frieden ist Freiheit in einer Gemeinschaft für jeden. Gerechte Behandlung und gerechter Umgang untereinander.“

S5: „Frieden ist ein politischer Zustand, in dem die Kooperation zwischen Nationen hilfreicher ist als der Kampf um Macht und Ressourcen. Dies führt zu wirtschaftlicher und sozialer Stabilität.“

Aufgabe 7

S5: „Kinder sind verängstigt, die Jugend wird ihnen geraubt, wenig medizinische Hilfe, Lebensmittel rationiert, Menschenrechtsverstöße.“

S6: „Die Kinder haben keine Freiheit. Sie können nicht auf der Straße spielen, haben Angst und müssen sich verstecken. Kinderrechte werden missachtet. Alte Menschen brauchen Hilfe, um von dort wegzukommen. Eltern müssen mit ihren Kindern flüchten, damit sie eine gute Zukunft haben.“

Aufgabe 12

S5: „In einem Land mit einem demokratischen System ist die Meinungsfreiheit und Pressefreiheit ein Grundprinzip und Menschenrecht. Es soll uneingeschränkt berichtet werden können. Russland ist eine simulierte Demokratie und dort ist die Presse oft zensiert und eingeschränkt.“

Weitere Informationen wie beispielsweise Materialien und Fotos zu diesem Unterrichtsbeispiel finden Sie unter <https://ibg-projektlab-schoolseurope.phwi en.ac.at/>.

Literatur

Die eigene Meinung frei sagen dürfen. (o.D.). Demokratiewebstatt. Republik Österreich Parlament. <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-demokratie-weltweit/grundsaeetze-der-demokratie/meinungsfreiheit-und-pressefreiheit> Zugriffen: 25. Juni 2022

- Funktionen der Medien in einer demokratischen Gesellschaft I und II. (2016, 22. November). bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/189218/funktionen-der-medien-in-einer-demokratischen-gesellschaft-i-und-ii/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Information ist ein Menschenrecht. (o.D.). RSF Österreich, Reporter ohne Grenzen. <https://www.rog.at/ziele/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Instagram nun in Russland blockiert (2022, 14. März). Kurier. <https://kurier.at/politik/ausland/krieg-in-der-ukraine-instagram-nun-in-russland-blockiert/401936494> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Internationale Bedeutung des Ukraine-Konflikts. (o.D.). lpb Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. <https://www.lpb-bw.de/ukraine-internationale-politik> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (März 2008). *Ein Kompetenz Strukturmodell*. Short Summary – Langfassung (BMUKK, Hrsg.), Wien. https://www.politik-lernen.at/?dl/?MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/?Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf. Zugegriffen: 31. Mai 2022.
- Massenmedien. (o.D.). bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/pocket-politik/16493/massenmedien/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Pressefreiheit und Demokratie. (o.D.). Demokratiewebstatt. Republik Österreich Parlament <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-pressefreiheit/pressefreiheit-und-demokratie> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Pressefreiheit. (o.D.). Politiklexikon für junge Leute. <https://www.politik-lexikon.at/pressefreiheit/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Rangliste der Pressefreiheit. (o.D.). RSF Österreich, Reporter ohne Grenzen. <https://www.rog.at/press-freedom-index-2021/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- RIS. (2022, 25. Juni). *Lehrpläne der Mittelschulen. Bundesrecht konsolidiert*. Fassung vom 02.06.2021. <https://www.ris.bka.gv.at/?GeltendeFassung.wxe???Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>. Zugegriffen: 25. Juni 2022.
- Umland, A. (2022, 12. Mai). Ukraine. bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/216281/ukraine/> Zugegriffen: 25. Juni 2022

Quellen für die Recherche der Schüler*innen

- Krieg. (o.D.). bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17756/krieg/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Frieden. (o.D.). bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17511/frieden/> Zugegriffen: 25. Juni 2022

- Toyka-Seid, C. (o.D.). Ukraine-Krieg 2022. Hanisauland Politik für dich. <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/u/ukraine-krieg> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Die eigene Meinung frei sagen dürfen. (o.D.). Demokratiewebstatt. Republik Österreich Parlament. <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-demokratie-weltweit/grundsaeetze-der-demokratie/meinungsfreiheit-und-pressefreiheit> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Pressefreiheit und Demokratie. (o.D.). Demokratiewebstatt. Republik Österreich Parlament. <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-pressefreiheit/pressefreiheit-und-demokratie> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Pressefreiheit. (o.D.). Politiklexikon für junge Leute. <https://www.politik-lexikon.at/pressefreiheit/> Zugegriffen: 25. Juni 2022
- Rangliste der Pressefreiheit. (o.D.). RSF Österreich, Reporter ohne Grenzen. <https://www.rog.at/press-freedom-index-2021/> Zugegriffen: 25. Juni 2022

Erziehung zur Mündigkeit in der Primarstufe am Beispiel der Unterrichtsprinzipien Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung sowie Sexualpädagogik – Ein Bericht aus der Praxis

Sven Severin

Abstract Deutsch

Im Sommersemester 2022 haben sich Student*innen des Lehramts Primarstufe des 1., 2. und 4. Studiensemesters im Rahmen der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ ausgehend von der Bildgeschichte „Der Geburtstag“ mit der Frage auseinandergesetzt, wie eine Erziehung zur Mündigkeit konkret ausschauen kann. Im Mittelpunkt standen zwei Aspekte: didaktische Modelle und Unterrichtsprinzipien. Einerseits wurde der Frage nachgegangen welchen Beitrag didaktische Modelle hinsichtlich einer Erziehung zur Mündigkeit leisten können, andererseits wurden die Unterrichtsprinzipien „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ und „Sexualpädagogik“ auf deren Relevanz hinsichtlich dieser Fragestellung analysiert.

Schlüsselwörter

Erziehung, Bildung, Mündigkeit, Unterrichtsprinzipien, Schulpraxis

Abstract English

In the summer semester of 2022, students for the primary teaching profession, 1st, 2nd and 4th semesters dealt with the question of how education for maturity can look in concrete terms, based on the picture story “The Birthday”, as part of the course “Didactic Reflection”. The focus was on two aspects: didactic models and teaching principles. On the one hand, the question of what contribution didactic models can make to education for maturity was examined, and on the other hand, the teaching principles of “reflexive gender education and equality” and “sexuality education” were analyzed for their relevance to this question.

Keywords

Education, maturity, teaching principles, school practice

Zum Autor

Sven Severin, Prof. Mag., Pädagogische Hochschule Wien. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorien, Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Gender und Pädagogik, Unterrichtsprinzipien – Schwerpunkt auf Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik

Kontakt: sven.severin@phwien.ac.at

Im Sommersemester 2022 haben sich Student*innen für das Lehramt Primarstufe des 1., 2. und 4. Semesters im Rahmen der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ mit der Frage auseinandergesetzt, wie eine Erziehung zur Mündigkeit konkret ausschauen kann. Dabei standen zwei Aspekte im Mittelpunkt: didaktische Modelle und Unterrichtsprinzipien. Einerseits wurde der Frage nachgegangen welchen Beitrag didaktische Modelle hinsichtlich einer Erziehung zur Mündigkeit leisten können, andererseits wurden die Unterrichtsprinzipien „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ und „Sexualpädagogik“ auf deren Relevanz hinsichtlich dieser Fragestellung analysiert.

Im Folgenden wird auf die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsprinzipien näher eingegangen.

Unterrichtsprinzipien¹ gelten für alle Schulstufen gleichermaßen und haben zur Aufgabe, sich mit Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu beschäftigen, die fächerübergreifend anzulegen sind. So soll das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ beispielsweise dazu beitragen, einen professionellen und reflektierten Umgang mit der Diversitätsdimension „Geschlecht“ zu entwickeln sowie einen Beitrag dazu leisten, Vorurteile abzubauen und individuelle Handlungsspielräume durch die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erweitern, was den Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollenzuweisungen einschließt. Auch wird der Anspruch gestellt ein differenziertes Denken jenseits verengter binärer Geschlechterbilder zu entwickeln und somit präventiv gegen Homophobie zu wirken.

¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (22-06-22)

Das Unterrichtsprinzip „Sexualpädagogik“ zielt unter anderem darauf ab, dass Schüler*innen eine positive Haltung sich selbst und ihren eigenen Bedürfnissen gegenüber zeigen; sie sich ihrer eigenen Einstellungen zu Sexualität und Partnerschaft und persönlicher Werthaltungen bewusst werden und sich, von dieser Basis aus, in der Lage fühlen sich mit anderen Haltungen respektvoll auseinander zu setzen, wobei das Ziel darin besteht eine respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Formen von Sexualität und Geschlechtsidentitäten zu entwickeln. Beiden Unterrichtsprinzipien geht es nicht zuletzt um Abbau bzw. Verhinderung von Diskriminierung jedenfalls aber um Sichtbarmachung derselben!

Als Diskussionsgrundlage für die Lehrveranstaltung diene die Bildgeschichte „Geburtstag“ von Thilo Krapp aus dem Buch „Wer tanzt schon gern allein?“ Bilder, Geschichten und Gedichte zur Demokratie. An dieser Stelle sei dem Verlag sowie ganz besonders Herrn Krapp für die Erlaubnis des Abdrucks der Bildgeschichte gedankt (Krapp, Th. (2020). „Geburtstag“ In: K. Gruß (Hrsg.), „Wer tanzt schon gern allein?“ Bilder, Geschichten und Gedichte zur Demokratie. Wuppertal: Peter Hammer Verlag).

Im Verlauf der Diskussion kam es zu sehr interessanten und spannenden Auseinandersetzungen, die durchaus kontroversiell geführt worden sind.

Ein Ergebnis des Diskussionsprozesses bestand in der Herausarbeitung unterschiedlicher Lesarten der Bildgeschichte. Lesarten verstanden als Interpretation bestimmter Eigenschaften Florians, als Versuch verstehen zu wollen wer Florian ist. Zusammengefasst: ein mutiger und doch auch unsicherer Junge, ein kreativer und gebildeter Junge, der sich in einen anderen Jungen verliebt hat.



Abbildung 1: Florian: Der Geburtstag, Seite 1

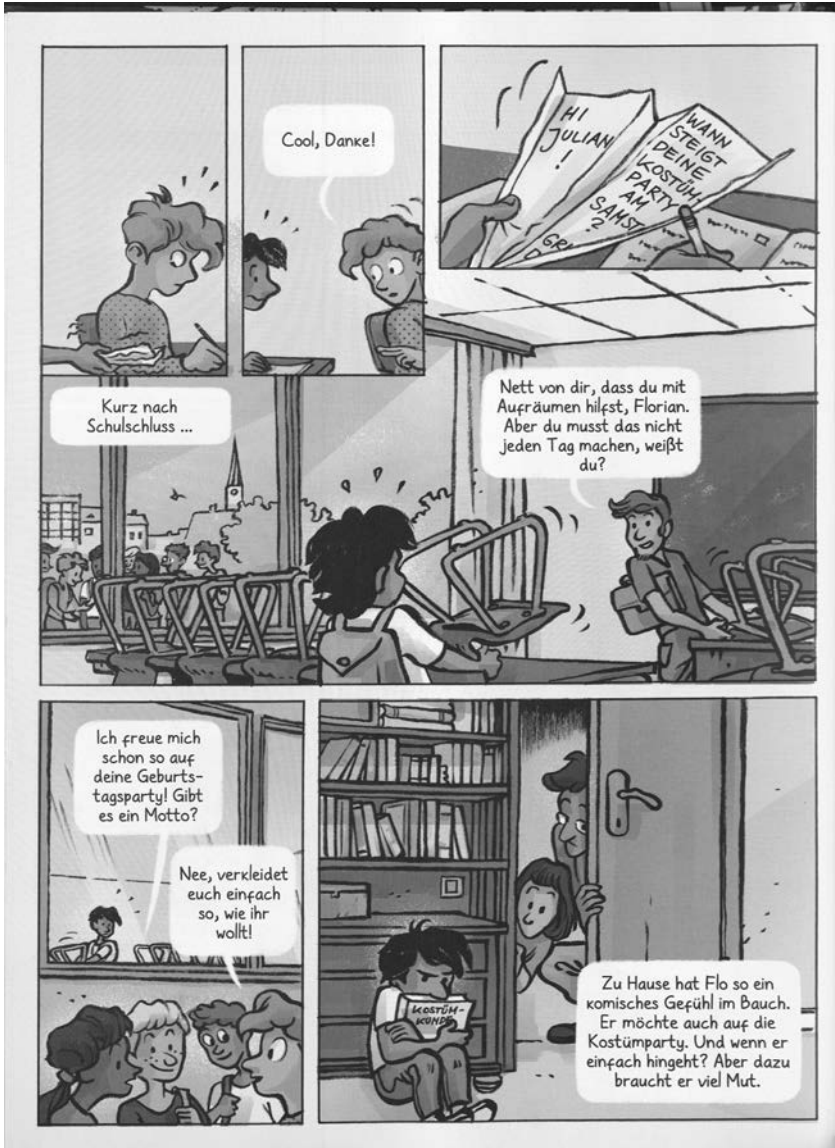


Abbildung 2: Florian: Der Geburtstag, Seite 2



Abbildung 3: Florian: Der Geburtstag, Seite 3



Abbildung 4: Florian: Der Geburtstag, Seite 4



Abbildung 5: Florian: Der Geburtstag, Seite 5

1 Lesart I: Florian – der Anders-Fühlende

Ausgehend von Seite 1 und 2 der Bildgeschichte, wurde die Frage diskutiert, ob es sich bei Florians Verhalten um ein frei gewähltes Einzelgängertum, eine Noch-Nicht-Integration in den Klassenverband oder aber sogar um soziale Isolation handelt.

Die Diskussion war sehr facettenreich, letztlich wurde aber Anbetracht der zeichnerischen Umsetzung der Gesichtsausdrücke von Florian und Julian und der Äußerung Julians „Cool, danke!“ auf Seite 2 sowie dem Ausgang der Geschichte das gefühlte Anders-Sein in den Vordergrund gerückt.

Bezugnehmend auf die beiden Unterrichtsprinzipien geht es zunächst um den Anspruch der Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung. Etwas wird in einem ersten Schritt benannt, sei es nun verbal oder non verbal über Blicke beispielsweise. Dieser Bewusstwerdungsprozess findet zunächst in einem sehr privaten Raum statt, aber eben auch, wie in unserem Beispiel, im öffentlichen Raum. Und somit wird es bis zu einem gewissen Punkt zu einer öffentlichen Angelegenheit. Es stehen also Fragen im Raum wie beispielsweise

Wer bin ich? Wer will ich sein? oder Was macht mich aus? um nur einige wenige zu nennen.

„Das Eigene beginnt mit einem Nein. Mit einer Verweigerung, dem Gefühl, etwas anderes zu wollen als das, was gewollt wird. Dieses Unbehagen an dem, was gefordert ist, kann verschwommen sein, eine Ahnung nur, es braucht noch nicht einmal eine Vorstellung von dem, was die Alternative wäre, es reicht zu wissen, was für einen selbst nicht in Frage kommt. Aber in diesem ersten Nein schält sich das Eigene heraus. In diesem Moment, in dem etwas nicht mehr als selbstverständlich empfunden wird, in dem eine Gewissheit plötzlich ungewiss, in dem das Fraglose plötzlich zweifelhaft wird, in dieser Bruchstelle entsteht das Ich“ (Emcke ⁶2016, S. 126).

2 Lesart II: Florian – der Mutige oder der auf Konventionen Pfeifende

Die Sprechblase in der untersten Spalte auf Seite 2 „Ich freue mich schon so auf deine Geburtstagsparty! Gibt es ein Motto?“ hat viel Spielraum zur Interpretation eröffnet, da sie nicht eindeutig zuordenbar ist. Einerseits könnte sie der vor der Schule stehenden Gruppe zugeordnet werden, andererseits kann sie aber auch als innerer Monolog Florians gedeutet werden. Betrachtet man

die Sprechblase im daneben befindlichen Bild, so erscheint die Interpretation des inneren Monologs als durchaus schlüssig. Denn hier ist die Rede von „so einem komischen Gefühl im Bauch“. Auf diesem Bild sitzt Florian nachdenklich auf dem Fußboden. Das Dilemma des Nicht-Eingeladen-Seins einerseits, und das Sich-zu-Julian-Hingezogen-Fühlen andererseits wird bedeutungsvoll. Wie damit umgehen?

Bricht man Konventionen und geht dadurch eventuell das Risiko ein als unerwünscht bzw. aufdringlich zu gelten oder aber hört man auf sein Gefühl und kratzt all seinen Mut zusammen, um der Person nahe zu sein für die man etwas empfindet?

3 Lesart III: Florian – Glückspilz oder warum es verständnisvolle Eltern braucht

Schon beim Zur-Tür-Hereinschauen auf dem letzten Bild der Seite 2, ist dem elterlichen Blick Sorge zu entnehmen. Was auf der nächsten Seite auch seinen verbalen Niederschlag findet „Flo ist so gedankenverloren! Was hat der Junge nur?“ Nach einem kurzen Gespräch, aus Sicht des Papas den eigenen Umgang mit Verliebtheit beschreibend, kommt es auch zu einem Erklärungsversuch: „Man könnte meinen, er ist ein bisschen verliebt.“

Verständnisvolle Eltern, die sich auf ihre Kinder einlassen, sie verstehen wollen, sie unterstützen wollen, für sie da sein wollen, an ihrer Entwicklung teilhaben wollen. Kurz: Eltern, die ihre Kinder bedingungslos lieben, die selbstbewusste und selbständige Kinder wollen.

An dieser Stelle ergibt sich für Eltern und Pädagog*innen eine gemeinsame Schnittfläche mit den Unterrichtsprinzipien.

Der Anspruch Erziehungsaufgaben zu erfüllen, betrifft beide. Die einen im privaten Raum, die anderen im öffentlichen Raum. Hier können sich Möglichkeiten der Zusammenarbeit ergeben, aber auch Konflikte aufbrechen. Welt- und Menschenbilder aufeinanderprallen, kulturelle Verschiedenheiten manifest werden, religiöse Ansprüche in den Raum gestellt werden uvm. Was aber jedenfalls notwendig ist, ist die kommunikative Auseinandersetzung. Hier eröffnet sich auch ein Anspruch an Demokratieerziehung; Einübung in demokratisches Denken und Handeln. Schule als Ort der Begegnung, des Austauschs, des Disputs, der Diskussion, der Auseinandersetzung, denn:

„Demokratie (. . .) funktioniert nicht aus sich heraus, auch nicht, wenn man über die besten Institutionen und rechtlichen Regelungen verfügt. Das Schicksal einer demokratischen Gesellschaftsordnung, die mit Leben erfüllt ist, hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird und der politische Faden zum Wohlergehen des Ganzen nicht reißt. (. . .) Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – nicht ein für allemal, so als könnte man sich einen gesicherten Regelbestand anlegen, der für das ganze Leben ausreicht, sondern immer wieder in tagtäglicher Anstrengung und bis ins hohe Alter hinein. Und solch ein Lernprozess ist ohne praktische Übung in solidarischer und kooperativer Mitbestimmung nicht möglich“ (Negt 2008, S. 41).

4 Lesart IV: Florian – der Kreative

Florian hat sich entschieden, er geht zur Kostümparty. Und er hat auch schon einen Entwurf für sein Kostüm, an der Welt der Märchen orientiert. Mama und Papa werden selbstverständlich eingebunden, fragen nach und ergreifen die Initiative: „. . .gehen wir jetzt mal Stoff für dein Kostüm kaufen.“

Es wird nochmal die Eltern-Kind-Beziehung in den Fokus genommen. Dieses Mal geht es um Kreativität und Handwerk: der Kostümentwurf ist vorhanden, jetzt geht es nur noch um die Umsetzung. Dabei wird die größtmögliche Unterstützung gewährt und es wird auch nicht in Frage gestellt, dass Jungen Kleider tragen können.

Aus Sicht der Unterrichtsprinzipien werden Stereotype aufgebrochen beziehungsweise hinterfragt, indem in der konkreten Lebenswelt Florians Jungen ganz selbstverständlich Kleider tragen können.

Dazu kommt der fächerübergreifende Aspekt: Werken – Arbeit mit und an Stoffen jeglicher Art entkoppelt von geschlechtlichen Zuweisungen. Wobei in der Diskussion mit den Student*innen davon ausgegangen wurde, dass Florian das Kostüm selbst geschneidert hat, was wiederum aus der Tatsache geschlussfolgert wurde, dass er sich mit einem Kostümkundebuch, also der sachlichen Ebene, auseinandergesetzt und in Folge einen Entwurf kreiert hat.

5 Lesart V: Florian – der Unsichere oder Anleihen an der Märchenwelt

Der Abend ist gekommen, angesichts des Hauses, in dem die Kostümparty stattfindet, macht Florian einen verdutzten Eindruck; scheint ein wenig unsicher zu sein.

War es die richtige Entscheidung? Diese Frage beschäftigt Florian bis zuletzt. Die Unsicherheit kulminiert in der Frage: „Was, wenn Julian es weiß?“

Gemäß der Definition von Unterrichtsprinzipien geht es neben Erziehungs- auch um Bildungsaufgaben, die fächerübergreifend zu erfüllen sind. So sind bei dieser Lesart die Anleihen an der Märchenwelt von besonderem Interesse. Sind Märchen heute noch von Relevanz? Ist die vorliegende Geschichte ohne das Wissen um „Aschenputtel“ verstehbar?

Das Thema Märchen ist freigewählt, denn die Kostümparty hat kein Motto. Florian weiß um die Geschichte und nutzt dieses Wissen. Er schlüpft in das Kostüm und übernimmt die Rolle der Prinzessin, spielt also auch mit Identitätsentwürfen – soweit die Modernisierung. Wie im Märchen gelingt es, sich jenem Menschen zu nähern, der attraktiv gefunden wird. Möglich wird das durch die Kostümierung und Maskierung, wobei immer ein leichter Zweifel bei Florian bestehen bleibt. Doch die Hoffnung stirbt zuletzt, wie im Märchen: die Maske wird verloren . . .

6 Lesart VI: Florian und Julian – oder Ende gut, Alles gut

Zunächst schaut Florian unsicher drein, was sich dann in Erstaunen auflöst „D-Du hast es die ganze Zeit gewusst? Und es war dir nicht unangenehm?“ Und nun bricht das Eis, indem Julian antwortet: „Nein, im Gegenteil. . . Ich finde Du hast wunderschön ausgesehen.“ Dem ist nichts hinzuzufügen!

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Geschichte mit dem Titel „Geburts-tag“. Ein Thema, das in jeder Klasse von Relevanz ist, ein Thema, das über viele Facetten verfügt. Ein Thema, an dem exemplarisch gezeigt werden kann, wie man auf Unterrichtsprinzipien zurückgreifen kann, um schließlich zu einer qualitativen Unterrichtsplanung zu gelangen.

„Zusammenfassend möchte ich festhalten: Aus meiner Sicht der Dinge ist die richtige Frage nicht, *ob* Geschlecht zum expliziten Gegenstand des Unterrichts werden sollte oder nicht, sondern ausschließlich, *wie* es thematisiert wird. Und

die Voraussetzung für einen guten Umgang mit dieser Thematik ist vor allem anderen das Geschlechterwissen der jeweiligen Lehrkraft, ihre Bewusstheit und ihre pädagogische Phantasie, die Problematik der Geschlechterverhältnisse auf die eine oder andere Weise in den Unterricht einzubringen und damit zum Gegenstand der Reflexion für die SchülerInnen zu machen“ (Rendtorff 2015, S. 44).

Literatur

- Emcke, C. (2016). *Wie wir begehren*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Krapp, Th. (2020). „Geburtstag“ In: K. Gruß (Hrsg.), „Wer tanzt schon gern allein?“ Bilder, Geschichten und Gedichte zur Demokratie. Wuppertal: Peter Hammer Verlag
- Negt, O. (2008). *Demokratie als Lebensform*. Abrufbar unter: https://www.frankfurterhefte.de/media/Archiv/2008/Heft_03/0803_37_41.pdf (2022-06-22)
- Rendtorff, B. (2015) *Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen?* In: J. Wedl / A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript
- Unterrichtsprinzip: „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (2022-07-21)
- Unterrichtsprinzip: „Sexualpädagogik“. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/sexualpaedagogik.html> (2022-07-21)

Demokratie beginnt in der Familie – ein Unterrichtsbeispiel für die Primarstufe

Katrin Reitberger

Abstract Deutsch

Der Beitrag fokussiert die Familie als jene Institution, in der die Grundlagen demokratischen Verhaltens erlernt und erprobt werden können, damit Kinder schon sehr früh ein Bewusstsein für demokratisches Handeln bekommen. Das Unterrichtsbeispiel setzt sich zum Ziel mit den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe demokratisches Handeln innerhalb der Familie zu identifizieren und zu reflektieren.

Schlüsselwörter

Demokratieerziehung, Familie, Partizipation, Kommunikation

Abstract English

The article focuses on the family as the institution in which the basics of democratic behavior can be learned and tested, so that children develop an awareness of democratic behavior at a very early age. The teaching example aims to identify and reflect on democratic behavior within the family with primary school students.

Keywords

Democratic education, family, participation, communication

Zur Autorin

Katrin Reitberger, BEd BA MA; Lehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: kathrin.reitberger@phwien.ac.at

1 Einleitung

Demokratieverziehung beginnt in der Familie. In der Familie wird das grundlegende Fundament für Demokratie und Partizipation gelegt. Kinder sollen ein Bewusstsein für demokratisches Handeln bekommen und erfahren, dass alle Familienmitglieder ihren Beitrag für ein gutes Zusammenleben leisten müssen. Damit sind sowohl Rechte als auch Pflichten verbunden. Das Unterrichtsbeispiel soll die Familie als kleinste Zelle demokratischen Handelns identifizieren und reflektieren. So sollen Kinder im Rahmen ihrer eigenen Familie lernen, ein demokratisches Verständnis aufzubauen. Dabei bilden Partizipation und Kommunikation einen Schwerpunkt.

2 Wissenswertes zum Thema

Kinder wollen mitbestimmen und ihre Welt mitgestalten, das ist ein wichtiger erster Schritt Richtung Demokratie und Partizipation. „Demokratie soll ihren Bürgern die Möglichkeit geben, sich auf Basis der Beteiligung an kollektiven Entscheidungsprozessen weiterzuentwickeln und zu entfalten. Demokratie ist also nicht nur eine besondere Prozedur zur gemeinsamen Konflikt – und Problemlösung, sie ist auch eine Realisierung des humanistischen Ideals des autonomen Individuums“ (van Deth, 2007, S. 9).

Dieses System lässt sich schon vereinfacht in der Familie als kleinste Einheit einer demokratischen Gesellschaft wiederfinden. Damit sich Kinder in ihrem demokratischen Lernen entfalten können, gilt es ihnen die Möglichkeiten aufzeigen, in welchen Bereichen sie Demokratie bereits leben können. „Nur wenn sich die Bürger*innen an dem Geschehen aktiv beteiligen, kann ein System demokratisch sein“ (van Deth, 2007, S. 9).

Weiters ist es wichtig, dass sie wissen was ein demokratisches System ausmacht, wie ihre Wünsche und Bedürfnisse aussehen und wie sie diese verwirklichen können.

„Menschen verarbeiten ihr ganzes Leben lang Erfahrungen, womit politische Sozialisation immer und überall stattfindet. (...) Was bleibt, sind interessante, aber fragmentierte Beiträge über den Einfluss verschiedener Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peer Group, Medien). (...) Die Betonung der frühen Lebensphasen führte fast unvermeidlich zu einer Anerkennung der Familie als der weitaus wichtigeren Sozialisationsinstanz (van Deth, 2007, S. 14).

Um den Beitrag der Familie zu Partizipation und Demokratie zu verdeutlichen, definierte das deutsche Bundesforum Familie (2019) dazu Kernthesen wie beispielsweise

„Familien sind als erster und lebenslanger Bildungsort eine wichtige Grundlage für Demokratiebildung. (...) Die Mitglieder haben wechselseitige Rechte und Pflichten. (...) Kinder und Jugendliche müssen bestmöglich darin unterstützt werden, sich zu selbstständigen und selbstbewussten Persönlichkeiten zu entwickeln, die lernen Informationen kritisch zu reflektieren, Argumente gegeneinander abzuwägen, sich eine eigene Meinung zu bilden, gegenteilige Meinungen zu akzeptieren und auf dieser Basis Entscheidungen auszuhandeln“ (Bundesforum Familie, 2019, S. 4).

3 Methodisches

Konzipiert und erprobt ist das Unterrichtsbeispiel für die 3. Schulstufe für vier Unterrichtseinheiten, empfohlen ist die Arbeit an diesem Thema im Zeitraum von einer Woche bis zu maximal einem Monat. Vereinfacht ist das Thema auch in der 2. Schulstufe oder mehr in die Tiefe gehend in der 4. Schulstufe umzusetzen. Der Output wird je nach Schulstufe und Klassenzusammensetzung bzw. Vorwissen immer etwas variieren. Es bietet sich an, auf die individuellen Situationen der Schülerinnen und Schüler am Standort einzugehen und Vielseitigkeit als Ressource für den Unterricht zu nutzen. Weiterführend lässt sich das Thema „Kinderrechte“ erarbeiten.

Folgende zentrale Kompetenzen der Schüler*innen sollen gefördert werden (RIS, 2022):

- Kulturelle Vielfalt und unterschiedliche Lebensweisen (...) differenziert wahrnehmen.
- Demokratische Strukturen in der Familie identifizieren und reflektieren.
- Bewusst, eigenständig und verantwortungsvoll handeln.

Verfolgt wird die Erreichung der Ziele (RIS, 2022):

- Familie in ihren vielfältigen Erscheinungsformen kennen und wertschätzen.
- Innerfamiliäre Prozesse finden.
- Wünsche und Bedürfnisse äußern.

3.1 Unterricht konkret

Nachfolgend wird ein möglicher Unterrichtsablauf kurz skizziert, basierend auf den berufspraktischen Erfahrungen der Autorin.

Einheit 1: Themeneinstieg – Familie rund um die Welt	
<i>Vorbereitung</i>	leeres Plakat und mehrere Kärtchen, auf denen das Wort „Familie“ in unterschiedlichen Sprachen geschrieben steht; Kärtchen verdeckt auflegen;
<i>Arbeitsform</i>	Plenum
<i>Ablauf</i>	Um das Thema zu erraten, deckt die Lehrperson nach und nach die Kärtchen auf, beginnend mit den weniger leicht zu erratenden Sprachen. Die einzelnen Kärtchen werden miteinander verglichen: <i>Welche Sprachen kennst du? Gibt es eine Sprache, die wir ergänzen sollen?</i> Abschließend dürfen die Kinder reihum ein Kärtchen wählen, es vorlesen und auf das Plakat kleben. Das Plakat wird aufgehängt und kann noch ergänzt werden.
Einheit 2: Jede Familie ist einzigartig	
<i>Vorbereitung</i>	Ausmalbilder Familienmitglieder (Vater, Mutter, ...), am besten in einem passenden Größenverhältnis (vgl. https://getschoolcraft.com/de/), schwarzes Buntpapier;
<i>Arbeitsform</i>	Plenum, Einzelarbeit
<i>Ablauf</i>	Die Lehrperson stellt die Frage <i>„Wie sieht deine Familie aus?“</i> Es entwickelt sich ein Gespräch, in dem die Schüler*innen erkennen sollen, dass jede Familie anders zusammengesetzt ist. <i>„Leben alle Menschen deiner Familie in einem Haus/einer Wohnung?“ „Kennst du noch andere Formen der Familie, z.B. zwei Papas, zwei Mamas, Adoption, Pflegefamilie, keine Kinder, Haustiere, ...?“</i> Arbeitsauftrag: Baue (d)eine Familie“ – welche Familienmitglieder gibt es? Es muss auch nicht die eigene Familie sein. Als Lehrperson soll man mit gezieltem Nachfragen auf Diversität achten. Die Familienmitglieder werden angemalt und zusammen auf schwarzes Buntpapier geklebt. (Tipp: eine Auswahl verschiedener Buntstifte in „Hautfarbe“ bereitstellen!) Die gesammelten Familien können auf einem gemeinsamen Plakat aufgeklebt werden.
Einheit 3: Müssen, Sollen, Dürfen	
<i>Vorbereitung</i>	Kärtchen in drei verschiedenen Farben, leeres Plakat
<i>Arbeitsform</i>	Plenum, Kleingruppe

<i>Ablauf</i>	Die Lehrperson bespricht mit den Schüler*innen den Arbeitsauftrag – Gruppenarbeit <i>Was müssen, dürfen, sollen die Kinder in ihrer Familie im täglichen Leben machen? Welche Regeln gibt es in deiner Familie? Was ist in deiner Familie wichtig?</i> Anhaltspunkte wie Schlafenszeit, Kleidung, Sprache, Selbständigkeit, ... können gegeben werden. Die Schüler*innen sammeln ihre Ideen in der Kleingruppe und schreiben Schlagwörter auf ihre Kärtchen. Im Plenum wird berichtet, die Kärtchen werden kategorisiert und besprochen. Die Kärtchen werden geordnet auf ein Plakat geklebt und gegebenenfalls ergänzt.
Einheit 4: Mitentscheiden	
<i>Vorbereitung</i>	Plakat, Klebepunkte
<i>Arbeitsform</i>	Plenum
<i>Ablauf</i>	Im Plenum werden Themen (z. B. Bildschirmdauer, freie Programmwahl, Schlafenszeit, Essen, Kleidung, Schule, Freizeit, allein etwas unternehmen, Freunde, Urlaub, Kinderzimmer-gestaltung) gefunden, bei denen die Schüler*innen in der Familie mitentscheiden dürfen, diese werden auf ein Plakat geschrieben. Mittels Klebepunkten stimmen die Schüler*innen ab, pro Thema einen Klebepunkt, den sie auf einer Skala von 1-10 zuordnen und auf das Plakat kleben. 1 = keine Mitbestimmung, 10 = das bestimme ich allein. Es gibt eine kurze Reflexion zur entstandenen Tabelle. <i>Was fällt uns auf? Warum ist das so?</i>

3.2 Materialien

Alle Materialien sowie Fotos von Schüler*innenarbeiten und weitere Informationen sind unter dem Link <https://ibg-projektlab-schoolseurope.phwien.ac.at/> veröffentlicht. Bei den verwendeten Bildmaterialien handelt es sich überwiegend um aus dem Internet downgeloadetes Material, für welches keine kommerziellen Nutzungsrechte vorliegen. Daher kann dieses Material nicht weitergegeben werden.

Literatur

Bundesforum Familie (2019). *Partizipation ermöglichen, Demokratie gestalten, Familien stärken*. Berlin. <https://bundesforum-familie.de/familie/wp-content/up>

- loads/2020/04/bff_familiepartizipationdemokratie_web_04-2020.pdf. Zugegriffen: 3. Juli 2022.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) (2018³). *ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten*. Berlin/Jena. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede-abc-der-demokratiepaedagogik.pdf>. Zugegriffen: 3. Juli 2022.
- RIS. (2022, 30. Juli). *Lehrpläne der Volksschulen und Sonderschulen. Bundesrecht konsolidiert*. Fassung vom 30.07.2022 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>. Zugegriffen: 30. Juli 2022.
- van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Kindsein \neq Kindsein in der Einen Welt

Carina Chreiska-Höbinger, Isufi Arbesa

Abstract Deutsch

Ausgehend der weltweit unterschiedlichen Lebensbedingungen und -chancen von Kindern, und den damit einhergehenden Prozessen sozialer Ungleichheit, wird anhand der Themen *Kinderarbeit und Kinderrechte* ein Beispiel aus dem fächerübergreifenden Unterricht Geografie/Wirtschaftskunde und Geschichte/Politische Bildung vorgestellt.

Schlüsselwörter

soziale Ungleichheit, Kinderarbeit, Kinderrechte

Abstract English

Based on the different living conditions and opportunities of children worldwide, and the associated processes of social inequality, an example from the interdisciplinary teaching of geography / economics and history / political education is presented on the basis of the topics of child labor and children's rights.

Keywords

social inequality, child labour, children's rights

Zu den Autorinnen

Carina Chreiska-Höbinger, BEd, Lehrerin an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: carina.chreiska-hoebinger@phwien.ac.at

Arbesa Isufi, BEd, Lehrerin an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien

Kontakt: arbesa.isufi@phwien.ac.at

1 Einleitung

„Globales Lernen fördert die Fähigkeit [...] die Welt aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb einer globalen Weltgesellschaft zu forschen, zu lernen, zu reflektieren und zu handeln“ (Schwarz 2010, S. 11).

Folgt man diesem Gedanken, liegt den globalen Prozessen das mannigfaltige Zusammenwirken aller Menschen auf der Welt zugrunde. Demgemäß zielen die pädagogischen Ansätze Globalen Lernens auch darauf ab, ein Bewusstsein für das individuelle Mitwirken an globalen Prozessen zu entwickeln. Es ist die Aufgabe der Schule den Schüler*innen einen Raum bereitzustellen, in dem sie kontinuierlich Demokratiebildung erfahren und darin Kompetenzen erwerben können. Schule prägt Kinder und Jugendliche in einem Zeitraum ihres Lebens, an dem demokratische Werte, Einstellungen und Orientierungen geformt und erprobt werden können. Schule soll den Schüler*innen Impulse für einen konstruktiven Umgang mit Diversität und daraus resultierenden Spannungsfeldern bieten, sie an aktuelle politische oder historische Themen heranzuführen und dabei ihre politische Mündigkeit fördern. Teil dieser Aufgaben von Schule ist es auch, den Schüler*innen einen alters- und entwicklungsangemessenen Zugang zu den Herausforderungen der Globalisierung zu schaffen, über den es ihnen gelingen kann, ihre eigene Lebenswelt zu reflektieren, um sich in weiterer Folge in die anderer versetzen zu können, sodass Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkannt und globale Zusammenhänge verstanden werden können.

Vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Haltung entstand das vorliegende Unterrichtskonzept. Es behandelt den Themenbereich *Kinderarbeit*, deren mögliche Ursachen, Folgen und Zusammenhänge mit den *Kinderrechten* und richtet sich an eine 3. Klasse der Sekundarstufe I. Der Themenbereich erstreckt sich über vier Einheiten und verbindet die Unterrichtsfächer *Geographie und wirtschaftliche Bildung* und *Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*.

Übergeordnetes Ziel des Unterrichtsvorhabens ist die Darstellung und Analyse von Prozessen sozialer Ungleichheit. Ihrem Alter entsprechend aufbereitet, erfahren die Schüler*innen, dass die Rechte von Menschen weltweit ungleich wahrgenommen werden und auch ihre Lebenschancen. Wie z.B. Ernährung, Gesundheit, Bildungschancen, Möglichkeiten politischer Partizipation, usw. ungleich verteilt sind. Dabei sollen sie erkennen, dass die weltweite soziale Ungleichheit historisch gewachsen ist und die daraus resultierenden sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen bis heute wirken und entscheidenden Einfluss auf Lebenschancen haben.

Unterschiedliche Lebensbedingungen und damit verbundenen Prozesse sozialer Ungleichheit werden anhand des Themas Kinderarbeit beispielhaft aufgezeigt. Die didaktisch-methodische Aufbereitung bietet den Schüler*innen über die Reflexion dessen, was sie als Arbeit kennen und definieren, die Möglichkeit, die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, aus ihrer eigenen Identität heraus zu treten und zu versuchen, sich in andere Menschen – hier insbesondere Kinder – und deren Gefühle, Gedanken, Handlungsmotive hineinzuversetzen. Ferner sollen sie, im Sinne politischer Bildung und globalen Lernens, zur Erkenntnis gelangen, dass jeder einzelne Mensch durchaus einen Beitrag zu Entwicklung, Umwelt, Frieden und Menschenrechten leisten kann (vgl. Schwarz 2010, S. 12).

Da die Bildung über Kinderrechte ein Teil der Menschenrechtsbildung ist, haben diese für die Schüler*innen auch besonders hohe Relevanz, sind sie doch von Kinderrechten direkt betroffen. Für die Schüler*innen ist es wichtig, sich ihrer eigenen Rechte bewusst zu werden, um mit diesem Bewusstsein handeln zu können. Darüber hinaus ermöglicht die Beschäftigung mit den Kinderrechten den Schüler*innen die Einsicht, dass sich das Leben der Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde auch unterschiedlich darstellt. Wie Kinder in unterschiedlichen Teilen der Erde leben dürfen und müssen, wie mit ihren Rechten umgegangen wird und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede die Schüler*innen diesbezüglich zu ihrem eigenen Leben identifizieren können, begründet die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten als inhaltsverwandten, ergänzenden Aspekt zum Thema Kinderarbeit.

2 Theoretischer Hintergrund

Die ILO (International Labour Organisation) unterscheidet drei Formen der Kinderarbeit (vgl. Häusler 2013, S. 4):

- *Erwerbstätige Kinder*: Dazu zählen Kinder unter 18 Jahren, die einmal pro Woche mindestens eine Stunde erwerbstätig sind.
- *Kinderarbeiter*innen*: Dazu zählen Kinder unter 12 Jahren, die erwerbstätig sind sowie Kinder über 12 Jahren, die pro Woche einige Stunden arbeiten und Kinder über 15 Jahren, die gefährliche Arbeiten ausüben.
- *Gefährliche Arbeit*: Dazu gehört jegliche Arbeit, die der seelischen und körperlichen Entwicklung von Kindern schadet.

Während sich in Österreich bezahlte Arbeit von Kindern und Jugendlichen im Wesentlichen auf leichtere, weitestgehend freiwillig ausgeführte Dienstleistungstätigkeiten beschränkt (z.B. Rasen mähen, Babysitten, Nachhilfe geben usw.), die zudem strengen staatlichen Restriktionen unterliegen, gilt dies leider keineswegs für Millionen von Kindern vielerorts auf der Welt. Laut aktuellen Angaben der ILO und der UNICEF ist die Zahl der Kinder in Kinderarbeit weltweit auf 160 Millionen gestiegen, was eine Zunahme um 8,4 Millionen Kindern in den letzten vier Jahren bedeutet. Die Folgen der COVID-19-Pandemie gefährden Millionen weitere Mädchen und Jungen zur Kinderarbeit gezwungen zu werden. Auch jene Regionen, in denen seit 2016 eine merkbare Abnahme von Kinderarbeit zu verzeichnen war (Asien, Pazifik-Region, Lateinamerika, Karibik), sind durch COVID-19 in Gefahr, diese Fortschritte wieder einzubüßen. Diesbezüglich legt der aktuelle Bericht der ILO die Annahme nahe, dass weltweit neun Millionen zusätzliche Kinder bis Ende 2022 durch die Pandemie in Kinderarbeit gezwungen werden könnten. Einen signifikanten Anstieg zeigt auch die Zahl der jungen Kinder im Alter von fünf bis elf Jahren in Kinderarbeit. Diese Altersgruppe umfasst gegenwärtig weltweit knapp mehr als die Hälfte der von Kinderarbeit betroffenen Kinder. Die Zahl der Kinder im Alter von fünf bis 17 Jahren, die besonders gefährliche Arbeit verrichten, ist seit 2016 um 6,5 Millionen auf 79 Millionen gestiegen. Diese Kinder müssen Tätigkeiten verrichten, die ihre Sicherheit, ihre körperliche und seelische Unversehrtheit massiv bedrohen. Generell ist anzumerken, dass in den allermeisten Fällen die Arbeitsverhältnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen durch Abhängigkeit vom Arbeitgeber, lange Arbeitszeiten, Überanstrengung

und körperlicher, seelischer sowie sexueller Ausbeutung charakterisiert werden können.

Neben den international bedeutsamen Konventionen der ILO zur Kinderarbeit (138, 182) und den in regelmäßig aktualisierten Berichten zur globalen Kinderarbeit, ist seit dem 20. November 1989 ein völkerrechtlicher Vertrag in Kraft, der die Rechte von Kindern festlegt und sichern soll. Dieser Vertrag, die sogenannte UN-Kinderrechtskonvention, beschreibt in insgesamt 54 Artikeln jene Rechte, die für alle Kinder aller unterzeichnenden Staaten gelten sollen. Kinder sind in der Konvention als Menschen bis zum Eintritt in die Volljährigkeit, längstens jedoch bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres definiert. Diese Volljährigkeit ist in den Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, unterschiedlich festgelegt, weshalb die Rechte für Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Ländern auch bis zu unterschiedlichen Altersgrenzen gelten (vgl. ILO 2021, o.S.).

3 Unterrichtsbedingungen

Die zu unterrichtende Klasse besteht aus 25 Schüler*innen, 11 Jungen und 14 Mädchen. Grundsätzlich besteht ein breites Leistungsspektrum bezüglich kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch fällt es einigen Schüler*innen oftmals schwer, dem Unterricht sprachlich zu folgen. Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang werden besonders deutlich, wenn es darum geht, den Sinn aus informativen Texten zu erfassen, das Wesentliche daraus zu erkennen und in eigenen Worten wiederzugeben. Außerdem benötigen einige Schüler*innen ausreichend Zeit, Tafelbilder abzuschreiben. Neben dem Einsatz leistungs- und interessensdifferenzierender Arbeitsmaterialien und Aufgaben im Unterricht, arbeiten die Schüler*innen erfahrungsgemäß gerne und in vielen Fällen besser zu zweit bzw. in Kleingruppen.

Grundsätzlich – und das ist eine sehr schätzenswerte Qualität der Lerngruppe – zeigen die Schüler*innen großes Interesse insbesondere an aktuellen sozialen und politischen Themen, beteiligen sich größtenteils sehr neugierig und wissbegierig an altersgemäß angeleiteten Diskussionen im Unterricht und bekunden den Wunsch, selbstwirksam werden zu wollen. Die Klasse hat im Laufe des Schuljahres – vorwiegend im Rahmen des Praxisunterrichts Lehramtsstudierender der Unterrichtsfächer *Geographie und wirtschaftliche Bildung* und *Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* – zu den Themen *Produkt-*

tion und Handel, Krieg und Konflikte, Flucht und Migration, Demokratie und Diktatur gearbeitet. Im Zuge dessen hatten die Schüler*innen die Gelegenheit sich u.a. grundlegende Kenntnisse zu fairem Handel, Nachhaltigkeit und den Menschenrechten in Bezug auf die Asylthematik anzueignen. Auf dieses Vorwissen der Schüler*innen wird in der Planung des vorliegenden Unterrichtskonzepts Bedacht und bei der Umsetzung an adäquaten Stellen Zugriff genommen.

4 Didaktische Vorüberlegungen

Um globale Zusammenhänge zu verstehen und dabei handlungsfähig werden zu können, bedarf es vor allem der Erkenntnis, Teil der damit verbundenen Prozesse zu sein. Vor allem Schüler*innen müssen, um darin kompetent werden zu können, von ihren Lehrer*innen ihrem Alter und Vorwissen entsprechend angeleitet und begleitet werden. Der Einsatz ausgewählter Medien, Materialien und Methoden ist entscheidend, wenn es darum geht, das Interesse der Schüler*innen zu wecken und aufrechtzuerhalten. Hierbei ist es nötig, möglichst viele Sinne und Lerntypen anzuregen.

Das vorliegende Unterrichtskonzept bietet verschiedene didaktisch-methodische Zugänge zur komplexen Problematik der Kinderarbeit und orientiert sich an den Fragen nach ungleichen Lebensbedingungen in der *Einen Welt* und nach den Kinderrechten. Allein die Definition von Kinderarbeit ist schwierig und uneinheitlich. Anhand ausgewählter Fotos und deren Analyse wird die eigene Lebenswelt der Schüler*innen aufgegriffen, um ihre persönlichen Erfahrungen mit und Vorstellungen von Arbeit bzw. Kinderarbeit aufzuzeigen und eigene Kriterien bzw. Begriffsbestimmungen zu entwickeln. Die Definitionen der ILO und der UN-Kinderrechtskonvention bilden die Grundlage für einen Vergleich.

Daran anknüpfend erhalten die Schüler*innen einen kurzen und anschaulichen Faktencheck über weltweite Kinderarbeit und werden mittels grundlegender Informationen über die UN-Kinderrechtskonvention mit den Kinderrechten bekannt gemacht, wobei diese nicht vollständig bzw. stark gekürzt und vereinfacht unterrichtet werden. An verschiedenen Fallbeispielen in Form kurzer Texte wird der Aspekt möglicher Kinderrechtsverletzung in den Mittelpunkt gerückt. Die in den Fallbeispielen dargestellten Situationen werden

auf ihre Konflikte hin analysiert und darauffolgend unter der Perspektive der Kinderrechte bewertet.

Um den Schüler*innen die komplexen Ursachen und schwerwiegenden Folgen von Kinderarbeit verständlich zu machen, bedient sich das Beispiel verschiedener Kinderportraits, die den Schülerinnen dabei helfen sollen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und anhand fremder Biographien einen Vergleich zu ihrer eigenen Lebenswelt bzw. Geschichte zu erfahren. Dabei soll Empathie, die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und ein besseres Verstehen von sogenanntem Fremden gefördert werden.

Die Schüler*innen jeder Gruppe lesen vorerst das ihnen zugeteilte Kinderportrait und bearbeiten die dazugehörigen, unterschiedlichen Arbeitsaufträge. Die durch die gestellten Aufgaben gesicherten Ergebnisse werden im Plenum präsentiert. Im Zuge dessen lernen die Schüler*innen verschiedene Ursachen, Formen und Auswirkungen von Kinderarbeit kennen. Darüber hinaus wird nochmal sichtbar, dass Kinderarbeit nicht das Problem eines Landes oder Kontinents ist, sondern ein globales Problem, das es zu bewältigen gilt.

5 Unterrichtsmatrix und Materialien

In Folge soll nun das konkrete Unterrichtsbeispiel vorgestellt werden. Alle Materialien sowie Fotos von Schüler*innenarbeiten und weitere Informationen sind unter dem Link <https://ibg-projektlab-schoolseurope.phwien.ac.at/> veröffentlicht.

5.1 Erste Einheit

Als Einstieg in das globale Thema Kinderarbeit werden den Schüler*innen kurze Wortmeldungen einiger fiktiver Kinder vorgelesen, die von ihren unterschiedlichen Tätigkeiten berichten. Die Schüler*innen wiederholen zunächst, was sie gehört haben. Anschließend stellen sie Vermutungen dazu an, wie so die jeweiligen Kinder diese Tätigkeiten ausüben und wie es ihnen dabei ergehen könnte. Ziel dabei ist, die Schüler*innen an das Thema Arbeit heranzuführen und ihre persönlichen Bedeutungszuschreibungen, ob eine Tätigkeit überhaupt als Arbeit gedeutet wird, zu erfahren.

Die im Zuge dessen erörterten Gedanken der Schüler*innen werden im nächsten Schritt mithilfe eines Tafelbildes so strukturiert, dass Kriterien für den Begriff *Kinderarbeit* herausgearbeitet werden. Hierfür werden an der lin-

ken Tafelhälfte *Gemeinsamkeiten*, an der rechten Tafelhälfte *Unterschiede* der zuvor gehörten und besprochenen Wortmeldungen stichwortartig notiert. Das hierbei angestrebte Ziel ist es, dass die Schüler*innen Indikatoren für Kinderarbeit entwickeln und so für die Differenziertheit des Begriffs sensibilisiert werden.

Tabelle 1: Antizipiertes Tafelbild aufgrund der von den Schüler*innen zu erwartenden Wortmeldungen.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede	
Alle Personen sind Kinder.	Freude	keine Freude
Alle Kinder üben eine Tätigkeit aus.	Geld als Belohnung bzw. Taschengeld	wenig bzw. gar kein Geld
	freiwillig	unfreiwillig
	wenige Stunden	den ganzen Tag
	einfach und leicht	anstrengend und gefährlich
	=	=
	keine Kinderarbeit	Kinderarbeit

Anhand der entwickelten Indikatoren formulieren die Schüler*innen in Kleingruppen (je 5 Schüler*innen pro Gruppe) Definitionen für den Begriff Kinderarbeit. Diese Definitionen werden auf verschiedenfarbige A4-Blätter geschrieben. Abschließend werden die unterschiedlichen Definitionen der Schüler*innen im Plenum präsentiert und mit Magneten sichtbar im Klassenraum angebracht.

5.2 Zweite Einheit

In dieser Einheit wird den Schüler*innen die UN-Kinderrechtskonvention anhand einiger ausgewählter Artikel der Konvention vorgestellt. Als Einstieg wird die 1. Folie einer PowerPoint-Präsentation (M2), der Artikel 32 der UN-Kinderrechtskonvention in paraphrasierter und gekürzter Form am Smartboard gezeigt, gemeinsam gelesen und besprochen. Hierbei soll einerseits deutlich werden, wie Kinderarbeit in den internationalen Kinderrechten definiert ist, andererseits wird diese Definition mit denen der Schüler*innen auf inhaltliche Übereinstimmungen verglichen. Darüber hinaus erhalten die Schüler*innen im Zuge der Präsentation kurze Informationen über die UN-Kinderrechtskonvention als Teil der Menschenrechte, die Unterscheidung zwi-

schen Gesetz und Recht bzw. Konvention sowie die weltweite Kinderarbeit in Zahlen.

Anschließend werden den Schüler*innen zwei Arbeitsblätter (M3, M4) ausgehändigt. M3 beinhaltet einige ausgewählte Artikel aus der UN-Kinderrechtskonvention, die zum besseren Verständnis alle stark gekürzt und kindgerecht paraphrasiert wurden. M4 beinhaltet kurze, unterschiedliche Texte, in deren inhaltlichem Mittelpunkt Belange von Kindern stehen. In den Kleingruppen lesen und besprechen die Schüler*innen zunächst die Kinderrechte. Bei Unklarheiten bzw. Uneinigkeit in der Gruppe, wie die vorliegenden Rechte interpretiert werden können, stehen die Lehrer*innen jederzeit als Begleiterinnen zur Verfügung. Anschließend lesen die Schüler*innen in Kleingruppen die Texte, diskutieren diese und gelangen unter Einbeziehung der Artikel zu einer Entscheidung, welche/s Kinderrecht/e in den jeweiligen Fällen verletzt oder betroffen sein könnten. Am Ende werden die Entscheidungen der Kleingruppen im Plenum präsentiert. Dabei wird auch reflektiert, bei welchen Fällen unterschiedliche Meinungen argumentiert werden mussten, ob die Entscheidungen nach den Kinderrechten immer eindeutig waren und ob die Schüler*innen auch schon selbst Erfahrungen in der Schule oder im Familienleben gemacht haben, in denen die UN-Kinderrechte betroffen waren.

Zum Abschluss werden die zuvor ausgewählten Kinderrechte spielerisch wiederholt. Schüler*innen, die sich freiwillig melden, dürfen sich alleine oder zu zweit einen der 20 Artikel aussuchen und diesen szenisch-pantomimisch als *Standbild* oder *in motion* darstellen. Dabei geht es nicht ums Gewinnen, sondern darum, dass die Schüler*innen das jeweils dargestellte Recht möglichst deutlich darstellen, erkennen und so den Lerninhalt sichern können.

5.3 Dritte und vierte Einheit

Die erste der beiden Einheiten beginnt damit, dass die Schüler*innen die Beispiele von M1 wiederholen. Jene Beispiele, bei denen es sich um Kinderarbeit handelt, werden an einer zuvor an der Tafel angebrachten leeren Wandzeitung, in deren Zentrum sich eine Weltkarte¹ befindet, mittels Sticker verortet. Die Schüler*innen besprechen nochmals bereits bekannte Gründe, aber auch neue, noch nicht beschriebene

¹ Öbv – freytag & berndt Schulatlas (2021). Abrufbar unter: http://www.schulatlas.com/2021/wp-content/uploads/stummeKarten/WELT_A.pdf (2022-07-12)

Ursachen für Kinderarbeit. Dies leitet über zu einer Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation.

Die Kleingruppen bekommen hierbei nach dem Zufallsprinzip je einen Text (M5). Dieser beinhaltet einen in Ich-Form formulierten Bericht eines Kindes, das aus diversen Gründen zur Arbeit gezwungen ist. Die einzelnen, konkreten Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit werden als Folie der PowerPoint-Präsentation (M2) aufgezeigt und besprochen. Die Arbeitsaufträge (M6) sind für alle Gruppen identisch und beziehen unterschiedliche methodische Aspekte ein. Die zu erarbeitenden Aufgaben, deren Ergebnisse schließlich von allen Kleingruppen im Plenum präsentiert werden, erhalten Feedback und Raum für Fragen. Alle erarbeiteten, schriftlichen Beiträge der Schüler*innen werden zusammengeführt und an den entsprechenden Positionen der Wandzeitung angebracht.

Literatur

- Häusler, I. (2013). Kinderarbeit. Sekundarstufe I. In: Kindernothilfe (Hrsg.), *Kindernothilfe. Materialien für den Unterricht in Gesellschaftslehre, Politik, Erdkunde und Religion/Ethik* (S. 4). Paderborn.
- ILO Executive Summary. Child Labour. Global estimates 2020, trends and the road forward (2021).
- Abrufbar unter: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_800278.pdf (2022-07-10).
- Kindernothilfe Deutschland (2016). Kinder haben Rechte. Klasse 3-6.
- Abrufbar unter: https://www.kinder-und-jugendrechte.de/content/user_upload/Toolboxen/Unterrichtseinheit__Kinder_haben_Rechte_.pdf (2022-07-10).
- Netzwerk Kinderrechte Österreich (2021). Kinder haben Rechte.
- Abrufbar unter: https://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Kinderrechtskonvention_deutsch_langfassung.pdf (2022-07-10).
- Öbv – freytag & berndt Schulatlas (2021).
- Abrufbar unter: http://www.schulatlas.com/2021/wp-content/uploads/stummeKarten/WELT_A.pdf (2022-07-12).
- PublicEye Schweiz (2022). ILO Definition von Kinderarbeit.
- Abrufbar unter: <https://www.publiceye.ch/de/archiv/schokolade/soziale-und-oekologische-probleme/kinderarbeit/ilo-definition-von-kinderarbeit> (2022-07-10).
- Schwarz I. (2010). Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: I. Schwarz, G. Schrüfer (Hrsg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag* (S. 11–26). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Terre des Hommes Deutschland (2022). Hilfe für Kinder in Not

Abrufbar unter: https://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/11_Globales_Lernen/Neue_Schulseiten/201_Aktionen/Loslegen/Unterrichtseinheit_Loslegen.pdf (2022-07-10).

UNICEF Deutschland (2014). Konvention über die Rechte des Kindes (kinderfreundliche Fassung).

Abrufbar unter: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/CRC/KRK-kinderfreundlich-2014-pdf.pdf> (2022-07-10).

UNICEF Deutschland (2019). Kinder weltweit. Kinderarbeit: Zwei Schicksale in Bangladesh.

Abrufbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/zwei-schicksale-in-bangladesch/193902> (2022-07-10).

Elemente Demokratischer Schulen in traditionelle Schulen integrieren

Mike Weimann

Abstract Deutsch

Der Autor erläutert 15 Merkmale Demokratischer Schulen und schlägt vor, sie in traditionellen Schulen zu implementieren, um diese menschenfreundlicher zu machen. Dabei kann jede Schule individuell planen. Die Vorschläge zerfallen in a) neue, zusätzliche Strukturen und b) Regelungen, die überwunden werden müssen. Die Idee basiert auf der Analyse traditioneller Schulen und auf 14-jährigen Erfahrungen in einer Demokratischen Schule in Berlin.

Schlüsselwörter

Demokratische Schule, Menschenrechte, Praxis

Abstract English

The author explains 15 characteristics of Democratic Schools and suggests implementing them in traditional schools to make them more people-friendly. In doing so, each school can plan individually. The proposals break down into a) new, additional structures and b) regulations that must be overcome. The idea is based on the analysis of traditional schools and on 14 years of experience in a democratic school in Berlin.

Keywords

Democratic Schools, Human Rights, Practical experience

Zum Autor

Mike Weimann, Netzwerk Spiel/Kultur Berlin

Kontakt: weimann@netzwerkspielkultur.de

1 Ausgangslage

„In Deutschland ist der Schulbetrieb wie eine Fabrikhalle organisiert.“ Das ist die Ansicht vom OECD-Bildungsdirektor Andreas Schleicher. In Deutschland, fügte er hinzu, gelte das Prinzip: „Mach deine Klassentür zu und zieh den Lehrplan nach Vorschrift durch – Hauptsache, die Eltern beschwerten sich nicht.“ Deshalb sei der Lehrerberuf „auch intellektuell zu unattraktiv“ (Schleicher 2019).

Auch Schüler kritisieren die Schule, wie das Plakat der Kinderrechtsgruppe KRÄTZÄ von 1994 belegt. Die teils sarkastischen Schlagworte lauten: Lernzwang – Massenhaltung – Schülersortierung – 45-Minuten-Takt – Einzelherrscher – Gedankensteuerung – Langeweile – Scheinwelt – Schulversagen? – Alptraum Schule – Nix Chancengleichheit – Zensurenterror – Teilzeitgefängnis – Lehrerfrust (KRÄTZÄ 1994). Knapp 30 Jahre später gilt die Kritik nahezu unvermindert.

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“ lautet der erste Satz im Berliner Schulgesetz (Schulgesetz Berlin 2022, §1). Die meisten Schulen erfüllen diesen Auftrag nicht. Sie versagen – gemessen an ihren eigenen Zielen. Aber warum ist das so? Und gibt es einen Ausweg?

Auf der Suche nach einer Antwort kommt man an der Theorie der Selbstbestimmung (TdS) nicht vorbei. Dort heißt es: „Die TdS bezieht sich auf drei psychologische Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit), die von jedem Lernenden benötigt werden, um sich aktiv und positiv auf das Lernen einzulassen. Diese Bedürfnisse sind angeboren, und ihre Befriedigung ist von grundlegender Bedeutung für die Förderung der intrinsischen Motivation und verinnerlichter Formen der extrinsischen Motivation (d. h. der Prozess, durch den Aktivitäten, die keinen Spaß machen, von den Lernenden dennoch geschätzt und angenommen werden können).“¹ Die drei

¹ <https://selfdeterminationtheory.org/topics/application-education/> (eigene Übersetzung)

Grundbedürfnisse werden in Schulen offensichtlich nicht befriedigt (vgl. Ryan & Deci 2020).

Die Schule muss zudem aus menschenrechtlicher Sicht beurteilt werden. Es kann nicht nur – wie z.B. im Berliner Schulgesetz fixiert – um die Vermittlung von Werten und die Entfaltung von Anlagen gehen. Vielmehr müssen die aktuelle Lebensfreude und das subjektive Wohlbefinden der Kinder gewährleistet sein. Diese sind untrennbar verbunden mit dem Recht auf Freiheit in Art. 3 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Unabhängig davon, ob man „Freiheit“ als allgemeine Selbstbestimmung auslegt oder als physisches Nichtgefangensein, ist dieses Menschenrecht in der Schule verletzt. Schulpflicht ist unbestreitbar Freiheitsberaubung (vgl. Schulgesetz Berlin 2022, §127; KRÄTZÄ 1998).

Hier ist jedoch nicht der Ort, die Theorie der Selbstbestimmung und die Menschenrechtsfragen zu vertiefen. Gefragt sind vielmehr praktische Maßnahmen, die diese Erkenntnisse und Prinzipien berücksichtigen, umsetzbar sind und die Schulen und die Lage der Schüler verbessern. Um entsprechende Vorschläge geht es im Folgenden.

Demokratische Schulen

Die hier kurz dargestellten Mängel herkömmlicher Schulen sind vermeidbar. Die langjährige Erfahrung von Demokratischen Schulen in der ganzen Welt beweist das. Seit 1993 finden jährlich internationale Konferenzen dieser Schulen statt, die sogenannten International Democratic Education Conferences (vgl. IDEC 2022). Diese Konferenzen haben wesentlich zur Verbreitung von Demokratischen Schulen beigetragen. Inzwischen gibt es etliche regionale Gruppen, die Prinzipien und Erfahrungen diskutieren, z.B. im asiatisch-pazifischen Raum und in Europa (vgl. EUDEC 2022). In jüngster Zeit begann eine internationale Gruppe von Vertretern dieser Schulen, eine Theorie der Demokratischen Schule zu verfassen. In diesem Rahmen wurden bisher 16 Definitionen zusammengetragen und diskutiert. Diese Sammlung allein belegt, dass die historisch junge Entwicklung noch längst nicht abgeschlossen ist. Dennoch lassen sich zwei wesentliche Merkmale Demokratischer Schulen festhalten: a) Schüler entscheiden selbst, womit sie sich beschäftigen und b) die Schule insgesamt betreffende Fragen (z.B. Schulregeln, Anschaffungen oder Unternehmungen) werden gemeinsam beraten und abgestimmt.

In den vergangenen Jahren sind viele Texte (auch in deutscher Sprache) entstanden, die einen guten Überblick über das Thema und die bisherigen Entwicklungen bieten (vgl. Geller 2020; Demokratische Schule 2022).

2 Regelschulen demokratisieren

Trotz der Zunahme Demokratischer Schulen in den letzten Jahrzehnten muss man einräumen, dass ihre Zahl sehr gering ist. Das liegt zum Teil an der Rechtslage, die Genehmigungen nicht-staatlicher Schulen mit diesem Konzept erschwert. Die allermeisten Demokratischen Schulen erhalten zudem kein oder zu wenig staatliches Geld, weshalb Eltern Schulgeld bezahlen müssen, was Neugründungen behindert. Für Familien mit ökonomischen Schwierigkeiten kommen sie daher oft nicht in Frage. Parallel dazu mangelt es an leicht verfügbarem Wissen darüber, wie diese Schulen arbeiten und wie erfolgreich ihre Absolventen sind.

Seit langem gibt es deshalb Vorschläge aus den Kreisen der Demokratischen Schulen, traditionelle Schulen entsprechend zu transformieren. Ein gutes Beispiel dafür ist die sogenannte 20%-Kampagne, wonach ein Tag pro Woche in allen staatlichen Schulen dem Lehrplan gewidmet sein sollte, der aus den Interessen der Schüler entsteht und demokratisch mit den Lehrern ausgehandelt wird. Der 20%-Kampagne (die 2016 beim „World Forum for Democracy“ des Europarats große Zustimmung fand) fehlt es allerdings an Konkretisierungen, wie sie im Schulalltag funktionieren soll (vgl. Hannam 2020 und Hannam 2021). Um diesen Mangel zu überwinden, stelle ich eine Liste von 15 konkreten Maßnahmen vor, die sich in existierenden Demokratischen Schulen wie z.B. der Netzwerk-Schule in Berlin bewährt haben (vgl. Netzwerk-Schule Berlin 2022).

Ich schlage vor, dass sich jede traditionelle Schule diese Punkte zu eigen macht. Das wird dazu beitragen, das Leben der Kinder in der Schule zu verbessern, u.a. weil die Menschenrechte der Kinder geachtet werden. Diese Veränderungen können in jeder einzelnen Schule umgesetzt werden, sie sind nicht davon abhängig, dass alle anderen gleichzeitig mit der Umgestaltung beginnen. Einige Maßnahmen übersteigen die Entscheidungskompetenz der Einzelschule, sie müssen von der Schulbehörde genehmigt werden. Teilweise erfordern sie Anpassungen des Schulgesetzes.

Die einzelnen Punkte können als Bausteine aufgefasst werden, die nicht alle gleichzeitig implementiert werden müssen. Jede Schule kann einen oder mehrere der Vorschläge auswählen – jeder Anfang zählt.

3 Praktische Schritte

Die Liste besteht aus (neudeutsch) Dos und Don'ts, also aus Elementen, die in den Schulalltag eingeführt bzw. aus ihm entfernt werden sollten. Die Dos sind Elemente, die wesentliche Bestandteile der Strukturen und des täglichen Lebens in demokratischen Schulen sind. Die Don'ts beziehen sich auf typische Merkmale von Regelschulen, die es in den meisten Demokratischen Schulen nicht gibt (s. Abbildung 1).

Wenn im Folgenden von Schulmitgliedern gesprochen wird, sind damit die Schüler und Mitarbeiter (Lehrer und anderes pädagogisches Personal) gemeint.

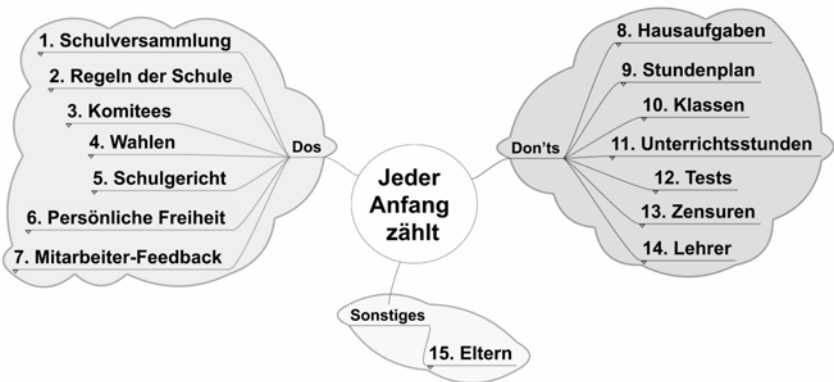


Abbildung 1: Jeder Anfang zählt

4 Die „Dos“ und die „Don'ts“

4.1 Schulversammlung

Die Schule hat ein Parlament aus Schülern und Schulmitarbeitern nach dem Prinzip: Ein Mensch – eine Stimme.

Die Schulversammlung entscheidet über Schulregeln und konkrete Anträge (z.B. für Anschaffungen oder Ausflüge). Die Teilnahme ist freiwillig. Die Versammlung trifft sich nach einem regelmäßigen Zeitplan, in der Regel wöchentlich. Anträge werden im Voraus bekannt gegeben, damit die Schulmitglieder über die Teilnahme entscheiden können.

4.2 Regeln der Schule

Die Schulregeln sind für jeden zugänglich.

Das Leben in der Schule wird durch gemeinsam beschlossene Schulregeln bestimmt, die für alle Schulmitglieder gelten. Sie sind in einfacher Sprache verfasst und können von allen Mitgliedern der Schule jederzeit eingesehen werden. Die Regeln können von der Schulversammlung auf Antrag geändert werden.

4.3 Komitees

Teilgruppen von Schulmitgliedern (oft Komitees genannt) bekommen von der Schulversammlung Entscheidungshoheit zu einzelnen Angelegenheiten übertragen.

Die Schulversammlung hat nur begrenzte Kapazitäten, sie kann deshalb die Verantwortung an Komitees übertragen. Komitees können z.B. für Finanzen, Besucher, die Küche, die Raumgestaltung, die Bibliothek, die Einstellung von Personal, die Durchführung von Wahlen und vieles mehr gegründet werden. Ein besonderes und sehr wichtiges „Komitee“ ist das Schulgericht.

4.4 Wahlen

Es gibt Wahlen, in denen Komitee-Mitglieder und andere Verantwortliche gewählt werden.

Es werden Wahlen durchgeführt, um über Komitee-Mitglieder und bestimmte Verantwortungsbereiche, z.B. die Schulversammlungsleitung, zu entscheiden. Gewählt wird nach dem Prinzip: Ein Schulmitglied – eine Stimme. Die Kandidaten stellen sich freiwillig zur Wahl. Die Wahlen werden geheim durchgeführt.

4.5 Schulgericht

Die Schule hat ein Gericht aus gewählten Schülern und Mitarbeitern, das über diejenigen Recht spricht, die die Schulregeln gebrochen haben.

Jedes Schulmitglied kann jeden Fall vor das Gericht bringen. Die Häufigkeit der Gerichtssitzungen wird vom Gericht festgelegt. Eine zweite Ebene der Gerichtsbarkeit wird empfohlen. Die höchste Instanz wäre die Schulversammlung. Strafen oder Sanktionen werden von den Richtern beschlossen. Die Protokolle der Gerichtssitzungen sollten aufbewahrt werden. Das Schulgericht wird regelmäßig, z.B. halbjährlich, neu gewählt.

4.6 Persönliche Freiheit

Schüler entscheiden selbst, womit sie sich beschäftigen.

Sie wählen, wo sie sich in der Schule aufhalten, was sie tun und mit wem. Die Wahlfreiheit wird durch die Schulregeln eingeschränkt, die aber von der Schulversammlung geändert werden können. Bei Konflikten und Beschwerden über das Verhalten Einzelner kann das Schulgericht angerufen werden.

4.7 Mitarbeiter-Feedback

Die Schulmitarbeiter werden durch die Schulmitglieder bewertet.

Die Mitarbeiter haben zusätzliche Aufgaben im Vergleich zu den Schülern. Sie haben eine Stellenbeschreibung, werden angestellt und bezahlt. Die Einhaltung ihrer Pflichten muss bewertet werden. Jährliche Umfragen geben den Mitarbeitern Feedback von den Schulmitgliedern. Eine Form des Feedbacks können Abstimmungen über jeden einzelnen Mitarbeiter sein. Die Schulversammlung entscheidet über die Einstellung von neuen Mitarbeitern.

4.8 Hausaufgaben

Keine verpflichtenden Hausaufgaben für Schüler.

Schüler können natürlich Übungsaufgaben bekommen, wenn sie danach fragen.

4.9 Stundenplan

Kein von vornherein festgelegter Stundenplan für Schüler.

Die Schulversammlung legt Zeiten nur fest für allgemeine, die ganze Schule betreffende Aktivitäten, z. B. für die Schulversammlung oder gemeinsame Essenzeiten. Die Anwesenheitszeiten der Schüler können je nach Landesgesetz geregelt werden.

4.10 Klassen

Keine von vornherein festgelegte Zuordnung von Schülern zu Klassen oder Räumen.

Es gibt keine vorher festgelegten Termine der Schüler für Klassen oder Räume. Die Schüler entscheiden, wo sie sich im Laufe des Tages aufhalten – je nach ihren Aktivitäten. Schülergruppen entstehen dadurch unabhängig vom Alter und sie sind je nach Beschäftigung verschieden zusammengesetzt. Schulmitglieder müssen sich über die Benutzung spezieller Räume, z.B. Computerraum, Atelier oder Werkstätten einigen.

4.11 Unterrichtsstunden

Keine verpflichtenden Unterrichtsstunden.

Schüler und pädagogische Mitarbeiter verhandeln über den Unterricht, seine Häufigkeit, Dauer und dessen Gestaltung.

4.12 Tests

Keine Tests von Schülern ohne deren Einwilligung.

Schüler können sich natürlich testen lassen, wenn sie danach fragen.

4.13 Zensuren

Keine Schülerbewertung durch Zensuren.

Es gibt keine Beurteilung der Schüler nach Noten. Ein Zeugnis am Ende des Jahres gibt es nur, wenn ein Schüler darum bittet. Zeugnisse werden mit Mitgliedern der Schule besprochen (nicht nur mit den Mitarbeitern).

4.14 Lehrer

Keine unerbetenen Meinungen und Ansichten von pädagogischen Mitarbeitern.

Die Mitarbeiter halten sich mit ihren Einschätzungen über die Schüler zurück und warten mit der Vermittlung von Themen, bis sie von den Schülern gefragt werden.

4.15 Eltern

Die Rolle der Eltern ist klar geregelt.

Bei diesem Punkt geht es nicht um Tun oder Lassen. Eltern sind wichtige Partner von Schülern und Mitarbeitern. Um Konflikten vorzubeugen, sollten die Rechte und Pflichten der Eltern im Schulalltag und in der allgemeinen Struktur definiert und veröffentlicht werden. Dies wird in Demokratischen Schulen sehr unterschiedlich geregelt.

5 Ausblick

Die Netzwerk-Schule Berlin arbeitet seit 14 Jahren nach den hier genannten Prinzipien und ich kenne zahlreiche andere Schulen, die sehr ähnlich funktionieren. Demokratische Schulen unterscheiden sich in höherem Maße voneinander als staatliche Schulen – weil es kaum extern vorgegebene Regeln gibt. Eine Evaluation Demokratischer Schulen muss sich an dem Anspruch der Einhaltung der Menschenrechte orientieren, zu denen auch das Recht auf Bildung gehört.

Schulen, die ihre Strukturen entsprechend verändern möchten, müssen natürlich mehr Details erörtern, als in der hier vorgelegten Liste von Eckpunkten aufgeführt sind. Wie wird die Schulversammlung organisiert und durchgeführt? Allein dafür gibt es etliche Möglichkeiten, die in Demokratischen Schulen im Laufe ihrer Existenz in Abständen ausprobiert werden. Das Regelbuch der Netzwerk-Schule umfasst über 300 Regeln, was verdeutlicht, wie viele Einzelheiten im Laufe der Zeit bedacht wurden.

Sollten sich mehrere Schulen auf den Weg machen, wäre es sinnvoll, wenn sie sich untereinander vernetzen würden, um Veränderungen für andere und die Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Das wäre ein neues, eigenständiges Pro-

jekt – mit dem Potential, viele weitere Schulen zu erreichen und voneinander zu lernen.

Literatur

- Demokratische Schule (2022). https://de.wikipedia.org/wiki/Demokratische_Schule (mit vielen Quellen) (2022-08-17)
- EUDEC (2022). European Democratic Education Community. <https://eudec.org/> (2022-08-17)
- Geller, K. (2020). *Geschichte der Demokratischen Schule*. Leipzig: tologo.
- Hannam, D. (2020). The 20% Project for Schools – A Modest Proposal. Abrufbar unter: <https://www.progressiveeducation.org/the-20-project-for-schools-a-modest-proposal-by-derry-hannam/> (2022-08-17).
- Hannam, D. (2021). *Another Way Is Possible – Becoming A Democratic Teacher In A State School: Self-Directed Learning in a Context Of Democracy, Human Rights and Community* Independently published: ISBN 979-8740215945.
- IDEC (2022). International Democratic Education Conference. https://de.wikipedia.org/wiki/International_Democratic_Education_Conference. (2022-08-17).
- KRÄTZÄ (1994). Was wir an der Schule falsch finden. <http://kraetzae.de/schule/plakat/>. (2022-08-17).
- KRÄTZÄ (1998). Die Diskriminierung des Kindes – ein Menschenrechts-Report. <http://kraetzae.de/menschenrechtsreport/>. (2022-08-17).
- Netzwerk-Schule Berlin (2022). <https://schule.netzwerkspielkultur.de/>. (2022-08-17).
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020) Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Schleicher, A. (2019). „Lehrer wie Fließbandarbeiter behandelt“. *Der Spiegel*. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/oecd-andreas-schleicher-kritisiert-deutschlands-lehrer-und-das-system-a-1246012.html>. (2022-08-17).
- Schulgesetz Berlin (2022). Schulgesetz für das Land Berlin, <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBEV59IVZ>. (2022-08-17).

Educational practices and the development of psychosocial skills in children aged 9 to 12 attending alternative schools of the second and third type

Tabatha Carton, Willy Lahaye, Charles Glineur, Zacharie Carton,
Loic Seran

To avoid inclusive writing's cumbersome his/her, etc., "her" has been chosen, arbitrarily, as the generic term.

Abstract

This paper focuses on the possible effects of pedagogical practices on the development of psychosocial competencies of children attending alternative schools, and more specifically second and third type schools (Collot, 2017). For this purpose, a questionnaire survey was conducted within 4 educational structures, interviewing children and learning facilitators.

Keywords

psychosocial skills, overall health, alternative pedagogies, type 2 school, Freinet pedagogy, type 3 school, democratic school, educational practice

Authors

Carton, T., Lahaye, W., Glineur, C., Carton, Z., & Seran, L.: Department of Family Sciences, University of Mons

Contact: Tabatha.carton@umons.ac.be

Willy.Lahaye@umons.ac.be

Charles.Glineur@umons.ac.be

Zacharie.carton@gmail.com

Loic.seran@umons.ac.be

1 Introduction

For several years and is still the case, the development of psychosocial skills (PS) has been one of the WHO's and the Belgian educational system's (Decree "Mission", 1997) major concerns (Lambooy & Guillemont, 2014). Nevertheless, a disparity is observed in the methodology applied the Wallonia-Brussels Federation (FWB) schools. The observation of this heterogeneity casts doubt on the real PSs acquired by young people (Champagne, 2017; Renard et al., 2015). This questioning increases even more as the number of students enrolled in alternative pedagogy schools has grown in recent years (Viaud, 2017). Indeed, this type of institution is known to employ learning methods that would optimally develop psychosocial skills, conducive to well-being and overall health (Mangrulkar et al., 2001). Given the importance of acquiring these skills and their direct impact on the individual and society, finding out whether these specific teaching methods develop them further would make it possible to identify issues for reflection that would help increase more equitable acquisition of these skills among all young people.

2 Theoretical framework

PSs, the cornerstone of health promotion, correspond to the skills that enable children, teenagers and adults to deal with various events and situations with others, their culture or their environment, in order to maintain their well-being and overall health (Lambooy et al., 2016; Fortin, 2014; WHO, 1986). These skills can be emotional, social, and cognitive in nature and they interrelate with each other (Lambooy & Guillemont, 2014). The development of PSs results, in particular, from the educational act that, according to Bandura (cited by Fortin, 2014), stems from the observation of others and from the formal education provided by the family and school environments. Thereupon, the approach to the development of these PSs involves, among other things, dissociating the role of the family from the school's action (Fortin, 2014). Indeed, as Manciaux and Tomkiewicz (2000) indicate, the family has a crucial influence on acquiring them. This role can be, on the one hand, beneficial when this environment is conducive to good development and prevention, and on the other hand, harmful when the family home's environmental conditions are not optimal which can lead to the increase of the risk of physical and psychological health problems and therefore not guaranteeing the child's

development and fulfillment (Manciaux & Tomkiewicz, 2000). The school and other socio-affective places frequented by the child then play a decisive role in developing her PSs (Fortin, 2014), and foster increased equity among youths (Reynaud, 2019).

Accordingly, this study focuses on the pedagogical practices implemented within two alternative structures: second type and third type schools (Collot, 2017). According to Perret-Clermont (1980), these structures promote young people's social and emotional development by putting social skills into action. Second type schools, and more specifically in this study, a Freinet establishment, was chosen because this pedagogy proposes opening the school to the world in order to make learning more meaningful (Belleau, 1999). This opening is achieved through five techniques, namely free expression; experimental trial and error; educational techniques based on the pupil being an actor in their learning; cooperation, as well as democratic participation (Connac, 2017; Viaud, 2017a). As for third type schools, and more precisely Democratic Schools, they propose a self-directed education, i.e., the child's freedom of choice (Viaud, 2017b); together with the creation of a self-managed democratic micro-society (Le Menn, 2018) where all educational agents are mobilized and granted equal recognition (Maulini, 2017; Korkmaz & Erden, 2014). The latter are inserted in a community system, itself integrated in a network (Collot, 2017).

3 Methodology

This hypothetical-deductive research (Giordano & Jolibert, 2009) focuses on the possible effects linking the development of PSs in 9–12-year-olds and the pedagogy practiced in type 1 (traditional education), 2 (Freinet pedagogy school), and 3 (DS) schools. This is the hypothesis: PSs in 9–12-year-olds are further developed thanks to the specific pedagogical techniques used in alternative schools (Mangrulkar et al., 2001) and their overall functioning (Perret-Clermont, 1980). This study project was conducted via a questionnaire survey of a casual sample (Berthier, 2018) of children and learning facilitators within four settings.

The first questionnaire, intended for children, is a standardized test called: the "Psychosocial Skills Scale for Youth as young as 9 years old" (Simar et al., 2019). Inferential analyses were conducted on the data collected. A second

Table I: Description of the "children" sample

Type of educational structure	Socio-economic index	Population					Age					
		Girls		Boys		Total	9	10	11	12	Mean age	
1st type: traditional	16	6	37.5%	10	62.5%	16	-	-	7	9	11.56	
2nd type: Freinet	19	9	45%	11	55%	20	-	17	3	-	10.15	
3rd type: Democratic	I	HS41	3	25%	9	75%	12	1	4	4	3	10.75
	II	HS1	3	60%	2	5%	5	1	2	1	1	10.6
Total			21	39.6%	32	60.4%	53	2	23	15	13	10.76

questionnaire concerning learning facilitator questionnaires was constructed by taking into consideration the different themes addressed in PS development programs (Graner, 2016; Sandon, 2014) and indicators provided by Gafner (2011). These questions were subjected to thematic analysis in order to methodically process the complex information identified (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Finally, inferences were made between the results of the inferential analysis regarding PS development and the pedagogical practices implemented within each facility.

4 Results

Children's PSs

First of all, homogeneity tests between the two DSs highlight that the children attending them have similar emotional and social skills, both in terms of emotional recognition (α : .786); misinterpretation of anger (α : .521); emotional regulation (α : .428); ability to help one's neighbor (α : .063); conflict management skills (α : 1.000) and asking for help (α : .057). Regarding cognitive skills, these are developed in an identical way regarding self-regulation abilities (α : .915). Nevertheless, the children's persistence abilities differed from one institution to the other (α : .010), with the children attending the first democratic structure having higher persistence abilities than those in the second (Spearman's Rho: -.648). As a result, these two groups were separated in the inter-structure comparison of persistence skills.

Regarding the inter-structure comparisons, they point out that all children similarly developed emotion recognition (α : .941); emotional regulation (α : .695); their overall social skills (α : .107); their abilities to provide help (α : .165); to ask for help (α : .493); their self-regulation skills (α : .060), and their persistence skills (α : .053), despite age differences between schools. Nonetheless, anger misinterpretation differed between the two structures (α : .025). Indeed, children in the Freinet school misinterpreted anger more than those in the traditional structure (Spearman's Rho: .451). Conflict management also differs between children in the different structures (α : .007). In-depth analyses show that children in the DS (Spearman's Rho II and III: .395) and the traditional structure (Spearman's Rho I and II: -.482) manage conflicts better than Freinet school-pupils. Finally, the analysis of global cognitive skills reveals a significant difference between structures (α : .015). In-depth analyses indicate that children attending the traditional school have more cognitive skills than in the other two settings (Spearman's Rho I and II: -.436; Spearman's Rho I and III: -.430).

Educational practices specific to school structure

The three alternative schools selected work more on exchanges around emotions than does the traditional school interviewed. These exchanges are organized for children to identify and label their feelings and emotions during verbal sharing moments, or mediation with or without adults, or even during free communication. In addition, one of the DSs offers relaxation workshops aimed at centering children on their bodies' sensations and feelings.

As for social skills, they are addressed in a distinct manner between the different schools. Indeed, third type schools propose a shared horizontal governance where the adult and the child are equal, which induces collaboration between these two types of stakeholders, in order to better manage the structure's functioning. As for the Freinet school, it proposes, through its council, collective class management, as well as the organization of future projects. This structure also practices peer-evaluation in order to increase inter-student dialogue. Additionally, these two types of alternative schools give young people the opportunity to manage their conflicts, with or without adults, through mediation. Finally, the traditional school functions more on collaboration and decision-making during school projects.

Concerning the cognitive skills, these are worked on differently in the various structures. For this reason, the DSs do not practice so-called school-based learning, but autonomous learning. The child is free in her actions and choices. Hence, these are guided according to her own motivation. Following this scheme, they must manage by themselves the different strategies they will have to put in place to adapt to a situation or to their environment. As for the Freinet school, it proposes a project-based learning approach that requires children to manage their time and their work individually and collectively. In addition, there are special moments dedicated to highlighting the strategies used during the projects; to self-assessment and to peer assessment, which are carried out with all the students. Lastly, traditional schools offer students activities broken down into individual and group sequences that allow children to compare their strategies and react to them.

5 Discussion

The analysis of the data collected made it possible to identify differences in the acquisition of PSs among children in these three types of facilities. The acquisition of these skills was compared to each type of facility's pedagogical practices, in an attempt to determine the origin of these differences. Emotional recognition and regulation were developed in a similar way among all these young people. This similarity, in terms of emotional recognition, is in keeping with the literature. Indeed, as several authors indicate (Bouchard & Fréchette, 2011; Pons et al., 2004), from the age of 6, children have very good abilities to identify emotions. Nevertheless, even though emotional recognition continues to develop after the age of 8, it is essentially concerned with the enlargement of one's lexical field and the differences in emotion biases (valences) (Simoës-Perlant & Lemerrier, 2018). As for emotional regulation, this complex skill is acquired between the ages of 8 and 11 (Pons, et al., 2004). However, this skill is acquired by all children despite age variability. This observation could be explained by alternative schools' practices in terms of exchanges, which offer regular moments of discussion linked to daily life and not essentially centered on academic learning. In fact, during regular group discussions, children can express their feelings and emotions. This type of method, according to Mouton (2013), fosters the expression and recognition of emotions. It also plays a role during the expression of negative emotions that can, with the help of

this protocol, be managed in a collective manner so that each individual can regulate their emotions and resolve the problematic situation at hand (Mouton, 2013). However, young people in the Freinet school stand out for their misinterpretation of anger. Nonetheless, this finding can be qualified by age variability between groups. Indeed, as Aldridge and Wood (cited by Simoës-Perlant & Lemerrier, 2018) indicate, emotion related to anger is mastered later than emotions of joy and sadness. Emotional recognition is therefore not completely acquired at age 10 and will continue to develop throughout the child's schooling (Simoës-Perlant & Lemerrier, 2018).

Through this approach, it is not possible to determine whether the pedagogy employed, the children's age or the interaction between pedagogy and age induce that difference. Especially since the practices used in the Freinet school mentioned above differ from the prevailing ones in traditional education.

As for skills related to helping others, the ability to ask for help and overall social skills prove to be homogeneously developed among all children in the different educational settings. Several reasons could be responsible for such homogeneity, despite marked age differences between groups of children. In fact, collaborative attitudes develop in children around the age of 5 (Clément & Demond, 2008) and throughout their childhood, particularly through cooperative play (Bouchard & Fréchette, 2011) and socio-cognitive conflicts (Doise & Mugny, cited by Guidetti, 2009). Educational practices favorable to cooperation and socio-cognitive conflicts are used within the three types of educational structure, notably through the opportunity – to a greater or lesser extent – given children to establish projects collectively. Within these two types of alternative schools, a democratic management system of varying degrees is put in place. According to Bouchard and Fréchette (2011), this encourages the development of social skills related to the construction of a collective identity, a sense of belonging to a group, and individual and collective self-regulation aimed at making each social actor more responsible. In these alternative schools, the child's place enables her to grasp values related to commitment, responsibility, fraternity and peace (Connac, 2019). Ultimately, differences in conflict management are observed within the different groups of children. As it turns out, children attending the Freinet school seem to experience more trouble managing a conflict, unlike those in the other two types of structure. These differences between the two types of alternative schools are difficult to account for. In fact, both types of schools use sympathetic listening

and mediation, with or without an adult, to enable the children to deal with conflict situations and to help them self-regulate. These mediation practices contribute, according to Circular 4550 (2013), to addressing life values, and thus improve relationships quality, living together and each individual's personal growth. Nevertheless, the place of the adult could be at the root of this difference. Indeed, DSs use a horizontal governance, granting, according to Le Menn (2018), similar importance to the child's and the adult's words. Freinet pedagogy also removes authority from the teacher, but as Connac (2017) indicates, leaves the teacher with a curatorial function. These varying degrees of democratic intervention styles encourage the child to make decisions and solve problems (Bouchard & Fréchette, 2011). The children's age and the degree of the democratic intervention style applied within these schools could explain the heterogeneous acquisition of conflict management skills by youths in different educational settings.

Among cognitive skills, self-regulation and persistence abilities are developed homogeneously within the different educational structures, despite age differences between groups. However, children's self-regulation and persistence skills evolve in late childhood and then peak during adolescence (Bouchard & Fréchette, 2011). Children attending alternative schools, who were younger than the control group, thus acquired similar skills – in terms of self-regulation and persistence – to children's competencies in the control group. This homogeneity could be accounted for by the practices related to autonomy and motivation implemented within the different structures. And for good reason, DSs do not practice so-called school-based learning, but rather autonomous learning. This confers on the child greater freedom in her actions and choices, as she is guided by her own motivation. According to this framework, the child must manage by himself the different strategies she will have to set up to adapt to a situation or to her environment. This type of functioning induces recourse to planning, control and regulation capacities enabling the child to act effectively (Kluwe, cited by Bouchard & Fréchette, 2011). As for the Freinet school, it offers project-based learning that requires children to manage their time and work individually and collectively. In addition, special time is set aside for highlighting the strategies implemented during projects and for self-evaluation and peer-evaluation in common with all pupils. In this school, children use, in an autonomous way, the same self-regulation capacities as in the DSs. However, their autonomy of choice is reduced. Nevertheless, the teacher

relies on the verbalization of the mental process used by children. This social feedback affects, according to Zimmerman (1995), the child's sense of self-efficacy. At last, the traditional school proposes pupils to implement activities broken down into individual and collective sequences enabling children to confront their strategies and retroact to them. This school also offers freedom in the management of work time by pupils themselves. As a result, children in this structure have less autonomy in their choices, particularly because these choices are pre-established by the teacher. Yet, as Simonot (2012) points out, increasing children's responsibilities empowers them to make their own choices, which then increases their intrinsic motivation, promoting autonomy, perseverance, and a sense of self-efficacy. The importance of motivation on regulatory acts comes mainly from the notion of volition (Simonot, 2012). Indeed, through his voluntary act, the child organizes her goals, and thereby commits herself to her action. According to Simonot (2012), motivation and volition are therefore determinants of self-regulation. These could therefore explain homogeneity in the development of children's self-regulation and perseverance capacities within the different educational structures, despite their age differences.

It is also important to note the significant difference in terms of persistence between the children in the first and second DSs. In fact, the children attending the first structure seem to have more persistence capacities than do pupils in the second one. This difference could be attributable to the use of stress and emotion management strategies at the former facility. This is because that facility offers children workshops on focusing on body and mind in order to better manage their emotions, feelings and stress. These methods are, according to Anderson et al (2020), beneficial to resilience and persistence.

Finally, children's overall cognitive skills in the control group prove to be more developed than in children in the two types of alternative schools. This finding may be qualified by the age variability in our sample. Indeed, the older the child, the more quickly and efficiently information is processed (Bee & Boyd, 2008). This is because brain maturation in the young, and more precisely frontal lobe development, reaches maturity between the ages of 10 and 13 (Bouchard & Fréchette, 2011).

The analysis of these results compared to the literature enables us to partially confirm our first hypothesis. Indeed, several pedagogical practices that promote the development of PSs have been identified in the Freinet school

and in both Democratic structures. Nevertheless, despite this observation, we cannot positively validate this hypothesis, notably due to the small number of comparison groups.

This immersion in the development of young people's PSs reveals the importance of educational practices and techniques. Indeed, despite age heterogeneity, the acquisition of these skills looks, for the most part, homogeneous between the different structures. This can be explained by an "early" assimilation of most of these skills in children attending alternative facilities. This observation tends to raise questions about educational practices that are too rarely focused on the child's overall development, thus paving the way for the contribution of alternative pedagogies to future adults' development and overall health. We hope these issues will be the subject of new research in years to come, because it seems self-evident that all educational community actors must and will have to address them first and foremost.

References

- Anderson, R., Beach, P., Jacovidis, J., & Chadwick, K. (2020). Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world. Bethesda, États-Unis: Organisation du Baccalauréat International.
- Bee, H. et Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie* (2e ed.) Montréal: Editions du Nouveau pédagogique.
- Belleau, J. (1999). Une approche pédagogique alternative au collégial: la pédagogie Freinet. *Pédagogie collégiale*, 13 (1), 27–33.
- Berthier, N. (2018). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Clamecy: Armand Colin.
- Bouchard, C., & Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Champagne, L. (2017, décembre 29). *L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) dans tous ses états: réflexions et échos du terrain de l'Evras auprès des enfants*. Consulté à l'adresse url: https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/2017_-_CHAMPAGNE_L_-_Etude_EVRAS_primaire.pdf
- Circulaire 4550 de la fédération Wallonie Bruxelles du 10 septembre 2013 relative à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS), *Moniteur Belge*, 10 septembre 2013.
- Collot, B. (2017). *L'école du 3e type: explorer un autre paradigme avec les enfants*. Canéjan: Editions l'Instant Présent.
- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Education et socialisation*, 53, 1–37. Doi: <https://doi.org/10.4000/edso.7281>

- Connac, S. (2017). De la pédagogie Freinet à la personnalisation des apprentissages. Dans N. Giauque et C. Tièche Christinat (Eds.), *La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe* (pp. 57–72). Lyon: Chronique Sociale.
- Fortin, J. (2014). Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans J. Lecomte (Ed.), *Introduction à la psychologie positive* (pp. 107–123). Paris: Dunod. Doi: 10.3917/dunod.lecom.2014.01.0107.
- Gafner, A. (2011). *Le développement des compétences psychosociales à l'école* (Mémoire). Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2009). Spécifier l'objet de la recherche. Dans M-L. Gavard, D. Gotteland, C. Haon et A. Jolibert, (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: réussir son mémoire ou sa thèse* (pp. 47–86). Grenoble: Pearson Education.
- Guidette, M. (2009). Les étapes du développement psychologique. Malakoff: Armand Colin.
- Korkmaz, H-E. et Erden, M. (2014). A delphi study: the characteristic of democratic schools. *The Journal of Education Research*, 107 (5), 365–373. Doi: 10.1080/00220671.2013.823365
- Lamboy, B., Shankland, R. & Cardoso, T. (2016). Prévention et promotion de la santé mentale chez les enfants par le développement de la pleine conscience et des compétences psychosociales. Dans: Estelle Fall éd., *Introduction à la pleine conscience* (pp. 187–205). Paris: Dunod.
- Lamboy, B. et Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment ? *Devenir*, 26 (4), 307–325. Doi: 10.3917/dev.144.0307
- Le Menn, E. (2018). *L'école autrement, mon tour du monde des pédagogies alternatives*. France: Retz.
- Loi 21557 du 24 juillet 1997 relative au Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur Belge*, 23 septembre 1997, err., 12 juillet 2012, art 6 et art 8.
- Manciaux, M. et Tomkiewicz, S. (2000). La résilience aujourd'hui. Dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.), *Bienveillances: mieux traiter familles et professionnels* (pp. 313–340). Paris: Fleurus.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. et Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington: Pan American Health Organization.
- Maulini, O. (2017). *Que penser... de la pédagogie de Sudbury ?* Document non publié, Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté à l'adresse url: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108174>

- Mouton, A. (2013). Un projet pilote pour prévenir la violence à l'école. *Journal du droit des jeunes*, 328 (8), 42–43. Doi: <https://doi.org/10.3917/jdj.328.0042>
- OMS (1986). *Charte d'Ottawa*. Copenhague: Organisation Mondiale de la santé.
- Perret-Clermont, A-N. (1980). Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative: deux élaborations symboliques, deux pratiques, qui peuvent être complémentaires. *Revue française de pédagogie*, 53, 30–38.
- Pons, F, Harris, P, & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 yaers: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127–152. Doi: 10.1080/17405620344000022
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Renard, K., Graulus, P. et Lausberg, S. (2015). L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (Evras). Dans J. De Brueker (Ed.), *Familles, qui êtes-vous ?* (pp. 101–116). Bruxelles: Centre d'Action Laïque.
- Reynaud, L. (2019). *Développer les compétences psychosociales au cycle 3*. France: Retz.
- Sandon, A. (2014). *Compétences psychosociales et promotion de la santé: dossiers techniques n° 5*. Dijon: IREPS.
- Simar, C. Nekaa, M., Tessier, D. & Berger, D.(2015). En Rhône-Alpes, une recherche-intervention pour former les professionnels. *La santé en action*, 431, 32–34.
- Simoës-Perlant, A., & Lermercier, C. (2018). Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. *Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant*, 155, 417–423.
- Simonot, C. (2012). *Motivation et autorégulation dans l'apprentissage des langues étrangères: contribution à la réflexion sur le rôle du tutorat dans un dispositif d'autoformation partielle* (Thèse). Université de Lorraine.
- Viaux, M-L. (2017a). *Montessori, Freinet, Steiner... Une école différente pour mon enfant ?* (2e éd.) Paris: Nathan.
- Viaud, M-L. (2017b). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000: état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 1 (10), 119–148. Doi: 10.3917/spec.010.0119
- Zimmerman, B.-J. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

BlickRichtungVielfalt: Schulbesuche von Schüler*innen als Impuls zur Schulentwicklung

Arne Arend, Vincent Heidemann, Laura Hinneburg, Max Jaeger,
Luis Pähler, Anna Vollmer

Abstract Deutsch

In dem Beitrag wird das Schulentwicklungsnetzwerk ‚BlickRichtungVielfalt‘ vorgestellt, welches in den letzten ca. zehn Jahren von Schüler*innen für Schüler*innen entwickelt wurde. Es wird erläutert, wie es zur Gründung des Netzwerks kam und wie sich die Hospitationsfahrten als Kernaktivität des Netzwerks in der Praxis gestalten. Des Weiteren erfolgt eine knappe demokratiepädagogische Einordnung dieser schüler*innenzentrierten peer reviews. Anschließend werden Herausforderungen in der Arbeit des Netzwerks umrissen, die sich insbesondere auf die schwierige Institutionalisierung und Verstetigung an den Schulen beziehen.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Demokratiepädagogik, Hospitation, peer review, überregionales Netzwerk, Partizipation von Schüler*innen

Abstract English

The article presents the network for organisational school development 'BlickRichtungVielfalt', which has been created by pupils for pupils over the last ten years. It explains how the network was founded and how the hospitation trips as a core activity of the network are organised in practice. Furthermore, there is a brief classification of these pupil-centred peer reviews in terms of democracy education. Subsequently, challenges in the work of the network are outlined, which relate in particular to the difficult institutionalisation and consolidation at the schools.

Keywords

Organisational development of schools, democracy education, hospitation, peer review, nationwide network, participation of pupils

Zu den Autorinnen/Zu den Autoren

Arne Arend, Vorstand der Koordinationsstelle BlickRichtungVielfalt e.V.

Vincent Heidemann, Vorstand der Koordinationsstelle BlickRichtungVielfalt e.V.

Laura Hinneburg, Max Jaeger, Luis Pähler, Anna Vollmer, Mitglieder der Koordinationsstelle BlickRichtungVielfalt e.V.

Kontakt: info@blick-richtung-vielfalt.de

1 Einleitung: Die Entstehung eines emanzipativen Austauschkonzepts

Auf der Suche nach einem replizierbaren Verfahren zur Initiierung, Implementierung und Weiterentwicklung von Schulentwicklungsvorhaben wurden in den vergangenen Jahren verstärkt die Möglichkeiten von *peer-review*-Formaten diskutiert (vgl. Gieske-Roland 2015; Fritz et al. 2017). Das Ziel von peer reviews lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass eine Schule neue Handlungsideen, Anregungen und Impulse, aber auch Kommentierungen und Rückmeldungen verschiedener Art erhält, indem sie freiwillig Personen für Beobachtung und anschließendes Feedback in den eigenen Schulalltag einlädt.

Der Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ e.V. (kurz BüZ), der seit über dreißig Jahren in seinen Mitgliedsschulen Schulentwicklung mittels peer reviews unter Lehrkräften und Schulleitungen moderiert und begleitet, beschreibt diese Arbeit mit dem Bild *kritischer Freunde* (vgl. Backhaus & Kroeger 2018). Die peer reviews, die unter diesem Stichwort im BüZ stattfinden, beziehen sich dann vor allem auf wenig formalisierten Hospitationen in Alltagsszenen der besuchten Schule (vgl. Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ 2019, S. 11).

Obwohl Schüler*innen und das Potenzial ihrer Beteiligung bei Schulentwicklungsfragen in dem Konzept des BüZ und auch im erziehungswissen-

schaftlichen Diskurs zu peer reviews bislang nicht näher thematisiert werden (abgesehen von Schüler*innen als Feedbackgeber einzelner pädagogischer Aktivitäten), gibt es im Rahmen der Hospitationen des BüZ im Sinne eines ‚Schüler BüZ‘ immer wieder Gelegenheiten, Schüler*innen einzubinden. So helfen Lernende bei den Hospitationen, indem sie die Besucher*innen mitnehmen und ihnen die Schule zeigen. Es ist auch üblich, insbesondere die gewählte Vertretung der Schüler*innen zur Auswertungsrunde am Ende der Hospitation einzuladen. Vereinzelt sprechen Lehrkräfte auch besonders engagierte Schüler*innen an, ob sie gerne bei der nächsten BüZ-Hospitationsfahrt mitkommen möchten. Die Kerntätigkeit der Hospitation, das Beobachten und Kommentieren pädagogischer Praxis, ist jedoch auch im BüZ vorrangig den Lehrkräften und Schulleitungen vorbehalten, die im Netzwerk ihre Schule vertreten.

Diese informellen und verstreuten Aktivitäten von Schüler*innen im Kontext von BüZ-Hospitationen konnten in den vergangenen ca. zehn Jahren zusammengeführt werden.¹ Mit einem eigenen Vernetzungstreffen im Oberstufenkolleg in Bielefeld Ende 2015 und der Festlegung auf den eigenen Namen *BlickRichtungVielfalt* im darauffolgenden Jahr, gründeten die beteiligten Schüler*innen ihr eigenes Schulentwicklungsnetzwerk. Das Ziel des Netzwerks besteht seitdem darin, Schüler*innen in ganz Deutschland dazu zu motivieren, über selbstorganisierte Hospitationsfahrten zu anderen Schulen eigene Schulentwicklungsprojekte anzustoßen. In diesem Beitrag fassen die Gründungsmitglieder und Aktiven des Netzwerks ihr Wissen und Erfahrungen zusammen und erarbeiten den demokratiepädagogischen Wert dieses schüler*innenzentrierten peer-review-Formats.

2 Peer review unter Lernenden – Vorstellung des Austauschprinzips

Auf Basis der mehrjährigen Austauschpraxis war es den beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen möglich, die zurückliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse aufzubereiten und zu einem Konzept zusammenzufassen. Auf der Website des Netzwerks wird das bisherige Erfahrungswissen allen In-

¹ Eine genauere Historie der Entwicklungsgeschichte von BlickRichtungVielfalt findet sich auf unserer Website <https://blick-richtung-vielfalt.de/ueber-den-verein/> (letzter Abruf am 23.06.2022)

teressierten zur Verfügung gestellt.² Dabei geht es nicht darum, genaue Vorgaben für Austausch unter Lernenden zu machen, sondern es wird mitgeteilt, was sich bewährt hat.

Die genaue Gestaltung der Besuche obliegt daher den Schüler*innen selbst. Sie umfasst die eigenständige Terminplanung und Absprachen zwischen den Schulen bzgl. Einbindung der Besuche in den Schulalltag, die selbstständige Organisation von Freizeit aber auch die Unterbringung bei Gastfamilien und Verpflegung. Hinzu kommen die An- und Abreise, die Organisation der Tagesplanungen mit Unterrichts- und Veranstaltungsbesuchen sowie die abschließende Auswertungsrunde. Während der Vorbereitung sollte auch die Frage geklärt werden, ob es bei der Hospitation bestimmte Beobachtungsschwerpunkte geben soll oder es sich um einen themenoffenen Prozess handelt. Konkret hat sich in der bisherigen Erfahrung eine Austauschdauer von ca. 3-5 Tagen mit einer Gruppengröße von 5 bis 10 Schüler*innen pro Schule bewährt. Eine einschränkende Altersempfehlung wird nicht gegeben. Beachtung sollte auch die Zusammensetzung der Schüler*innen finden: Für eine größtmögliche Perspektivenvielfalt bietet es sich an, die Gruppe jahrgangsheterogen zu besetzen und auch abseits der Schüler*innenvertretung nach Interessierten zu suchen.

In der Regel sind bei einem Austausch zwei Schulen beteiligt. Für die besuchenden Schüler*innen und die gastgebenden Schüler*innen ergeben sich damit während des Besuches zwei aufeinander bezogene Arbeitsrollen. Durch die fundamentalen Unterschiede zwischen diesen Rollen empfiehlt sich nach dem Austausch immer auch ein zweiter Besuch mit umgekehrten Perspektiven. Auf der einen Seite sind die *Hospitant*innen* dazu eingeladen, eine Schule zu besuchen, ohne dabei als Schüler*innen aufzutreten, d.h. curriculares Wissen vermittelt zu bekommen. Als Gäste in einer fremden Schule geht es darum, dass sie erkennen, dass sich Schulen in ihrer Gesamtheit unterscheiden können. In der Hospitation mischen sich dann oft der Besuch von Unterrichtssequenzen und ggf. schulspezifischen Events mit freien Gesprächen zwischen den Peers über die eigene Wahrnehmung des Schulalltags. Bei ihren Beobachtungen von Gemeinsamkeiten, Variationen und Unterschieden pädagogischer Arbeit geht es demnach nicht um einzelne Unterrichtsstile, sondern um ein Verständnis von Schulkultur. Damit ist ein entscheidender Meinungs-

² Siehe: <https://blick-richtung-vielfalt.de/austausch-starten/> (letzter Abruf am 23.06.2022)

bildungsprozess von Schüler*innen beschrieben, um in Angelegenheiten von Schulentwicklung fundierte Vorschläge einbringen zu können: Dadurch, dass die Schüler*innen im Rahmen einer Hospitation an konkreten Beispielen erkennen, was in Schule anders sein kann, werden Gedanken zur Veränderbarkeit von Schule möglich.

Auf der anderen Seite sind die *Gastgeber*innen* aufgefordert, ihre personenübergreifende Schulkultur erfahrbar zu machen und gegenüber den Gästen vorzustellen. Sie werden zu Repräsentant*innen ihrer Organisation. Durch die Fragen der Hospitant*innen birgt diese Rolle aber zugleich Emanzipationspotenzial, da die gastgebenden Schüler*innen stellvertretend die Arbeit des pädagogischen Personals an ihrer Schule erklären und deuten müssen, was manchmal auch Diskrepanzen in der Wahrnehmung pädagogischer Praxis offenlegt. Schließlich erhält die besuchte Schule ähnlich wie beim BüZ im Rahmen einer Auswertungsrunde ein Feedback von den Hospitant*innen zu den gesammelten Eindrücken. Es bietet sich an, in dieser Runde nicht nur die unmittelbar beteiligten Schüler*innen, sondern auch die Schulöffentlichkeit einzuladen. Dies ermöglicht dann auch anderen Schüler*innen und Lehrer*innen ein konstruktives Feedback zu empfangen und hilft, die Austauschidee an der Schule präsent zu halten.

Der Prozess des Austausches ist mit der Hospitation jedoch nicht abgeschlossen. Im Anschluss an die Auswertungsrunde findet schulintern die Aufarbeitung und Weiterverwertung der Ideen auf verschiedenen Ebenen statt. So lässt sich ein Austausch als Werkzeug verstehen, mit welchem Schüler*innen zur Entwicklung eigener Ideen für die Gestaltung ihres individuellen Schulalltags angeregt werden.

3 Demokratiepädagogische Einordnung

Eine umfassende Einbettung des vorgestellten, aus der Praxis emergierten Formats eines schüler*innenzentrierten peer reviews in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um partizipative Schulentwicklung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Dennoch möchten wir einen Vorschlag erarbeiten, wie sich das Austauschkonzept hinsichtlich der Möglichkeiten zur demokratischen Partizipation der beteiligten Schüler*innen einordnen lässt.

Unterschiedliche Autor*innen haben an dieser Stelle Stufenmodelle entwickelt, um Formate demokratischer Partizipation analysieren zu können. Mo-

delle, ähnlich dem von Roger Hart (1992), kategorisieren Partizipationsprozesse graduell hinsichtlich der Selbstbestimmung von Handlungen. Bei einem Projekt wie einem BlickRichtungVielfalt-Austausch, in dem Schüler*innen ohne Arbeitsauftrag durch Lehrkräfte in der Regel basisdemokratisch ihre Fahrt organisieren und durchführen, sind solche Stufenmodelle jedoch für eine demokratiepädagogische Einordnung hinfällig und werden methodisch unscharf.

Angelika Eikel (2007) hingegen entwickelt ein Modell, welches über die eindimensionale Einordnung in Stufen hinausgeht und demokratische Partizipation als „integriertes Konzept [versteht], das sich weder allein durch den Grad an Selbstbestimmung, noch durch das Maß an Entscheidungsmacht zwischen Personen bemessen kann“ (ebd. S. 12). Kern dieses Modells ist die Unterscheidung drei unterschiedlicher Handlungsformen der Partizipation, die ein mehrdimensionales Verständnis von demokratischer Partizipation einfordern.

Als *Partizipation durch politische Mitbestimmung und Entscheidung* beschreibt Eikel die Möglichkeit zur Beteiligung an demokratischen Strukturen und darin stattfindenden Entscheidungsprozessen. Dieses Verständnis von Partizipation kommt im Rahmen der Austausche abseits gruppeninterner Verständigungen zur Organisation der Fahrt nur dann zur Geltung, wenn den Teilnehmenden ermöglicht wird, die gemachten Erfahrungen in die Strukturen einzubringen, in denen über Schulentwicklungsprozesse entschieden wird. Es hat sich gezeigt, dass dieser Anspruch in der Vergangenheit schwer zu realisieren war, was insbesondere mit der langen Dauer und der inhaltlichen Verschränkung von Schulentwicklungsprozessen zusammenhängt. Da folglich die eigentliche Arbeit erst nach Ende des Austausches beginnt, soll zukünftig bei BlickRichtungVielfalt die Nachbereitung, d.h. die Begleitung der Schüler*innen in Schulentwicklungsprozessen, mehr Aufmerksamkeit zu Teil werden.

Partizipation durch demokratische Mitsprache und Aushandlung setzt den Fokus auf die Kommunikation und Interaktion innerhalb einer Struktur und die damit verbundene Möglichkeit zur Teilhabe an Aushandlungs- und Meinungsbildungsprozessen. Gerade das Einbeziehen verschiedener Perspektiven (vgl. ebd., S. 18) steht sowohl bei der Planung des konkreten Austauschs als natürlich auch hinsichtlich der generellen Einnahme einer gänzlich neuen Perspektive als Beobachtende von Schulpraxis im Vordergrund der Austausch-

Idee. Durch die Selbstorganisation sind die Austausche von ständiger Kommunikation, Aushandlung und Reflexion begleitet und die Teilnehmenden werden immer wieder zu Kooperation und Perspektivübernahme angehalten.

Das Verständnis von *Partizipation als aktive Mitgestaltung und Engagement* hingegen legt den Schwerpunkt auf das selbstbestimmte Handeln der Beteiligten. Partizipation bedeutet hier vor allem, Herausforderungen gemeinsam und eigenverantwortlich anzugehen und anhand eigener Ideen umzugestalten. Durch die vollends auf der Eigeninitiative der Schüler*innen basierende Umsetzung der Austausch-Idee kommt diese Dimension von Partizipation bei den Austauschen besonders zum Tragen. Die Teilnehmenden handeln selbstbestimmt und auf der Basis eines gemeinsamen Interesses an der Gestaltung der Schule als ihrer Lebenswelt (vgl. ebd.). Neben der Wirksamkeitserfahrung der selbstständigen Umsetzung der konkreten Planung und Fahrt, findet jeder Austausch unter der Motivation statt, durch die Erfahrungen an einer anderen Schule selbst zur Gestaltung der eigenen Schule beitragen zu können.

4 Herausforderungen in der praktischen Umsetzung

Trotz dieser demokratiepädagogischen Bedeutung in dem Austausch-Konzept und vieler bereichernder Austausche in der Vergangenheit³ ist es für das BlickRichtungVielfalt-Netzwerk eine Herausforderung, Kontinuität zu schaffen. Es ist nicht ausreichend, wenn sich das Netzwerk einmal an einer Schule vorstellt und anschließend auf mehrere Jahre mit dieser Schule kooperiert, vielmehr muss es sich im Abstand weniger Jahre immer wieder erneut vorstellen und um eine Zusammenarbeit mit neuen, aus unteren Klassenstufen nachgekommenen Schüler*innen werben. Die Tatsache, dass es Schüler*innenvertretungen als unseren primären Ansprechpartnerinnen häufig nicht gelingt, den Kontakt zum Netzwerk an nachfolgende Klassenstufen weiterzugeben, bremst die Netzwerkarbeit in großem Maße, da Kontakte an Schulen immer wieder überprüft und teils aufwendig wiederhergestellt werden müssen.

Der Kontakt zu Lehrkräften scheint in dieser Situation eine Lösung darzustellen, da diese entgegen der Schüler*innen über viele Jahre an einer Schule bleiben. Jedoch wird durch das Selbstverständnis als Schüler*innennetzwerk

³ Zu einigen Austauschen wurden Berichte auf unserer Website veröffentlicht: <https://blickrichtung-vielfalt.de/feed/category/austauschberichte/> (letzter Abruf am 23.06.2022)

der Kontakt über Lehrkräfte an die Schüler*innen auch kritisch gesehen: So soll vermieden werden, dass Schüler*innen von außen zu einem Austausch angehalten oder auch verpflichtet werden, um letztlich einen Arbeitsauftrag der Schulleitung auszuführen. Da es bei den Austauschen neben der Ideenfindung zur Schulentwicklung auch ganz entscheidend um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen über die eigenständige Austauschplanung und die Fahrt an sich geht, muss die Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit der Teilnahme gewahrt werden.

Im Übrigen muss auch immer wieder Lehr- und Leitungspersonal von den Chancen einer Schüler*innenhospitation überzeugt werden. Häufig stehen den Schüler*innen Klausuren oder ähnliche Verpflichtungen im Weg, so dass sich im Laufe eines Schuljahres nur wenige und kurze Zeiträume auftun, in denen ein Austausch veranstaltet werden kann. Der in dieser Zeit verpasste Unterricht muss selbstverständlich von den am Austausch Teilnehmenden nachgearbeitet werden. In dieser Situation muss den Schüler*innen Vertrauen von Seiten der Lehrkräfte gegeben werden. Leider kommt es aber auch vor, dass Schüler*innen keinen Unterricht verpassen können oder dürfen und für sie daher keine Austauschteilnahme in Frage kommt. Hier gilt es darauf hinzuweisen, dass dies vor allem leistungsschwächere Schüler*innen betrifft. Das hat zur Folge, dass die Hospitant*innengruppe keine repräsentative Gruppe darstellt, sondern überwiegend leistungsstarke Schüler*innen vertreten sind.

Schließlich nahm auch die Corona-Pandemie erheblichen Einfluss auf das Netzwerk, da die nötigen Präsenztreffen nicht möglich waren, Kontakte abbrachen und seitdem der Fokus vieler Schulen darauf liegt, Unterrichtsinhalte nachzuholen, statt Freiräume zu geben.

5 Ausblick

BlickRichtungVielfalt stellt ein einzigartiges Netzwerk dar, in dem Schüler*innen dazu motiviert werden, ergebnisoffen eigene Interessen an pädagogischer Arbeit zu entdecken und zu entwickeln. In den Grundzügen des Netzwerks ist dabei ein starker Emanzipationsanspruch verankert, der bisweilen einer Institutionalisierung entgegensteht. Zwar wurde mit der Gründung einer ehrenamtlichen Koordinationsstelle BlickRichtungVielfalt e.V. im Frühjahr 2019 von mehreren Aktiven der Wille bekräftigt, solche Hospitationsfahrten weiterhin zu bewerben und zu ermöglichen, jedoch fehlt es bislang

an Kooperationspartner*innen zur Professionalisierung der Abläufe und Weiterentwicklung des Austauschformats, was nicht zuletzt an dem länderübergreifenden Konzept liegt. Nach der pandemiebedingten Zäsur in den Austauschplanungen ist es überdies fraglich, inwiefern sich neue Schulkontakte für Austausche finden lassen. Nach über zehn Jahren Erfahrung selbstorganisierter Hospitationsfahrten von Schüler*innen ist damit die Zukunft dieser Idee weiterhin offen.

Literatur

- Backhaus, A. & Kroeger, H. (2018). Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘. Unterstützung durch die Zusammenarbeit kritischer Freunde. In M. Gronert & A. Schraut (Hrsg.), *Handbuch Vereine der Reformpädagogik* (S. 537–548). Ergon Verlag.
- Eikel, A. (2007). *Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Fritz, J., Hinzke, J.-H., Niessen, A. & Witting, T. (2017). Peer Review als Chance für Schulentwicklung. *Pädagogische Führung (PädF)* (6), S. 228–231.
- Gieske-Roland, M. (2015). Das Peer Review als Verfahren der Schulentwicklung. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 108–124). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hart, Roger A. (1992): *Children's Participation – From Tokenism to Citizenship*. Florenz: Unicef
- Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (Hrsg.). (2019). *Schulen lernen von Schulen. Ein Leitfaden für Peer-Reviews im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ)*. Abrufbar unter: http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/11/B%C3%BCZ_Schulen-lernen-von-Schulen.-Leitfaden-Peer-Reviews.pdf [23.06.2022].

Voices for Humanity Theater als soziale Kunst oder „Bühne frei“ für Menschlichkeit

Eva Scheibelhofer-Schroll

Abstract Deutsch

Der Beitrag gibt Einblicke in die Arbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung Theaterpädagogik 1 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. In den Seminareinheiten findet die Anregung für szenische Gestaltungsarbeit und ein sprachliches sowie körpersprachliches Handeln in fiktiven dramatischen Situationen statt. Die Schwerpunkte der Lehrveranstaltung sind die Anregung zur Selbsttätigkeit sowie Selbsterfahrung und Reflexion. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit zentralen Themen wie z.B. Fairness, Toleranz, Menschlichkeit und die Entwicklung von Szenen unter Verwendung theaterästhetischer Mittel – Körper, Sprache, Raum.

Schlüsselwörter

Theaterpädagogik, Menschlichkeit, kritisches Denken, Körpersprache, szenisches Spiel, intrinsische Motivation, emotionale Intelligenz

Abstract English

The article gives insights into the work in the context of the course Theaterpädagogik 1 at the University of Teacher Education Graz. In the tutorials, the suggestion for scenic design and linguistic and body language action in fictitious dramatic situations takes place. The focus of this university course is on self-activity and self-awareness in theatrical staging and it is about the examination of key issues such as fairness, tolerance, humanity and the development of scenes using theatrical aesthetic means – body, language, and space.

Keywords

drama education, humanity, critical thinking, body language, dramatic play, intrinsic motivation, emotional intelligence

Zur Autorin

Eva Scheibelhofer-Schroll, MA, Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Theaterpädagogin, Leitung des Drama & Dance Ensembles, Realisierung performativer Projekte (Konzeption, Regie, Dramaturgie). Im Planungsteam Netzwerk Theater

1 Einleitung

Die Inhalte der Lehrveranstaltung Theaterpädagogik 1 sind in die Bereiche Theater in der Schule als Bildungschance, die Bedeutung der drama-theaterpädagogischen Arbeit und des szenischen Unterrichts sowie Impulse für die szenische Erarbeitung und die Entwicklung und Umsetzung von Drehbüchern mittels drama- und theaterpädagogischen Methoden gegliedert.

2 Theater in der Schule als Bildungschance

In allen gegenwärtigen, weltweit herausragenden Schulmodellen hat das Theater als Unterrichtsmethode einen zentralen Platz im schulischen Curriculum. Theaterunterricht bedeutet Lernen mit allen Sinnen, Lernen in Bewegung. Kompetenzen werden spielerisch geschult, Kreativität wird gefördert. In theatralem Unterrichtsszenarien können über den Weg des emotionalen Erlebens Momente erzeugt werden, in denen „understanding“ bzw. „deeper knowledge“ möglich werden. (Schewe 2003, S. 97) Nach Richard Finch kann „Drama (in) Education“ die Entfaltung der gesamten Vielfalt der menschlichen Intelligenz, die Fähigkeit kritischen Denkens und Handelns, Einfühlungsvermögen und Sensibilität für soziales Miteinander, die Entwicklung physischer und geistiger Fertigkeiten und die Erweiterung der kognitiven Bereiche bewirken (vgl. Finch o.J, S. 1). Theaterunterricht bewirkt die Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin/des Schülers, indem gleichermaßen die rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, psychischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Liebau' 2007, S. 5f.).

Das Zusammenspiel von Körpersprache und verbalem Ausdruck erzeugt Spannung, es findet ein Lernen mit allen Sinnen statt, das durch Lebendigkeit gekennzeichnet ist. Dieser Prozess kann als die ‚Sprache der Fantasie‘ bezeichnet werden, die künstlerische Ausdrucksräume eröffnet. Aus diesem Grund ist es wichtig, Unterrichtsszenarien zu schaffen, in denen vielfältige Denkprozesse integriert werden, die unerwartete Aktionen und performative Kunst ermöglichen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, Jugendlichen Raum für Improvisationen zu erschließen und ihnen Zugang zur eigenen Sprache der Fantasie zu zeigen. Beim Betrachten wird man feststellen, dass ein Umdenken in Schulen stattfinden muss, und neue Lehr- und Lernformen die Konsequenz dieser Erkenntnis darstellen (vgl. Scheibelhofer-Schroll 2012, S. 62).

Die Bedeutung der drama-theaterpädagogischen Arbeit und des szenischen Unterrichts hilft den Sinn für Gerechtigkeit gegenüber Schwächeren zu entwickeln, ermöglicht, sich in andere Lebewesen hineinzudenken und sich emotional berühren zu lassen, Verantwortungsbewusstsein im Ensemble zu entwickeln, theatrale Arbeit als Gemeinschaftskunst zu erleben, ermutigt zum Nachdenken und Handeln und schult die emotionale Intelligenz (vgl. Theater in der Schule. Kompetenz:Katalog, BMBWF/ZSK 2015. Schüler:innen Kompetenzen).

Die Lehrveranstaltung schult einerseits die Raumwahrnehmung bzw. die Rolle im Raum, regt an, Figuren zu entwickeln und stellt den Körper und die Stimme in den Fokus, arbeitet mit Hilfe szenischer Darstellung mittels theatralischer Techniken, ermöglicht Theater zu erproben und schafft Bühnenerfahrung. Ebenso steht der Entwurf von Stücken im Fokus-, Drehbücher entstehen.

Die Studierenden halten ihre Gestaltungsarbeit und das Inszenierungskonzept sowie Reflexionsphasen im sogenannten Probentagebuch fest.

2.1 Raumwahrnehmung/ Rolle im Raum

Dabei wird die Wirkung unterschiedlicher Positionen im Raum erprobt bzw. durchgespielt. Dies kann beispielsweise mit folgenden Übungen gefördert werden: durch den Raum gehen (jede/r zunächst für sich, in sich versunken, an das denkend, was DU auf dem Weg hierher erlebt hast. Dann kommst DU allmählich hier in diesem Raum an. Versuche die Größe des Raumes wahrzunehmen, den Untergrund zu spüren und allmählich Kontakt zu den anderen

aufzunehmen, Blickkontakt zu halten, sich Begrüßungsarten ausdenken, um den anderen immer noch ohne Worte respektvoll, distanziert, herzlich, zu begrüßen).

2.2 Figuren entwickeln/ Körper und Stimme im Fokus

Dabei können folgende Methoden eingesetzt werden: mit Text, Sprache und Körpersprache experimentieren, über die Textanalyse Rollen/ Szenen aus einer Idee, einem Thema entwickeln. Die Wirkung von Nähe und Distanz erproben und als Mittel zur szenischen Darstellung und zum Vermitteln von Stimmungen einsetzen. Ebenso hilfreich ist es, eine Rolle zu improvisieren.

2.3 Szenische Gestaltungsarbeit mittels theatraler Techniken

Als theatrale Techniken werden Aktivitäten bezeichnet, die jungen Menschen die Möglichkeit zum kreativen Handeln geben. Sie beziehen sich auf die natürliche Fähigkeit, zu imitieren, zu mimen und mit Gestik auszudrücken. Zur Verdeutlichung werden hier einige drama- und theaterpädagogische Techniken angeführt: Freeze (plötzliches Erstarren in der Bewegung), chorisches Sprechen/Sprach-Klangdialog (ein niedergeschriebener Text wird aufgeteilt und von Gruppen gesprochen. Der gesprochene Text kann das Geschriebene dokumentieren oder die Geschichte weiterentwickeln), Balance (Schwerpunkt dieser Übung liegt im Bereich der Wahrnehmung. Alle Schüler:innen verteilen sich im Raum. Es erfolgt nun ein Wechsel von Positionen, wobei es um eine gleichmäßige Verteilung im Raum geht), Mein Schatten wird lebendig (synchron bewegen – zwei nebeneinanderstehende Spieler:innen stimmen ihre Bewegungen so ab, dass sie gleichzeitig und im selben Rhythmus ausgeführt werden), Positionierung im Raum (Ein Spieler steht vorne am Rand auf der Bühne, die andere Gruppe agiert auf der Bühne), Dia Show, Standbilder, In Szene setzen (Raum in vier Teile teilen, vier Begriffe z.B. mutig, fair, Krieg und Rassismus, in Kleingruppen Standbilder zeigen; anschließende Reflexion, dann aus der Rolle wieder aussteigen. Die Standbilder zu verschiedenen Themen regen zum Nachdenken an. Wichtig ist, dass reflektiert wird und aus der Rolle wieder ausgestiegen).

Als weitere Methoden können der theatrale Vortrag zur anschaulichen Darstellung von dramatischen Situationen, Lesen und Szenisches Demonstrieren, Techniken des Zeitungstheaters nach Augusto Boal, gekoppeltes Lesen,

rhythmisches Lesen, Neuigkeiten lesen und das Feedback mit Ansichtskarten dienen (vgl. Owens/Barber 2001, S. 21 – 26).

2.4 Theater erproben/ Bühnentraining

Bei diesen Methoden wird die Spielfläche und das OFF, das heißt der Raum außerhalb der Spielfläche, miteinbezogen (Auftritt – Abgang üben). Ebenso fördernd scheint die Methode des 10 Zeilen Expose', (Warum habe ich mich zu diesem Studium entschieden? mutig und fair: Was bedeutet das für mich? Danach gehen drei Personen gleichzeitig auf die Bühne und sprechen gleichzeitig ihren Text) sowie ein Stück oder eine Aktion im öffentlichen Raum zu entwerfen.

Der Weg von der Idee zur Inszenierung geht über die Diskussion, den Schreibprozess, das Experimentieren und Improvisieren sowie das Inszenieren. Als Beispiel kann hier die Idee der Kunstwerke im Museum der Menschenrechte dienen. Auf „Das Museum ist eröffnet“ gehen die Studierenden durch das Museum, um die Statuen zu bewundern und die Botschaften anzuhören. Eine Gruppe spricht den Text zu ihren Kunstwerken, die andere Gruppe schreitet durch und betrachtet diese Kunstwerke. Darauf folgt ein Solo auf der Bühne, wobei Gedichte und Texte zu den Menschenrechten mit unterschiedlichen Emotionen gelesen werden. Alternativ kann ein Podcast erarbeitet werden, der während der Führung durch das Museum angehört wird. Auch die Vorbereitung einer performativen Lesung bietet sich an, wobei hier vom Text zur szenischen Darstellung gelangt werden soll oder die Gestaltung lebendiger Kunstwerke „in der Galene der Menschenrechte“. Die Präsentation der szenischen Produkte auf der Bühne findet dann in der Aula der Pädagogischen Hochschule Steiermark am Tag der Menschenrechte statt. Hier fungierten die Studierenden als Botschafter/innen.

3 Umsetzung am Tag der Menschenrechte

Zu Beginn wurde eine Führung durch das Museum der Menschenrechte angeboten, wobei eine Stimme aus dem OFF Texte verlas. Audio files (selbst gestalteter Podcast) waren zu hören, bevor einige Studierende aus dem Off mit Stopp and Move den Raum betraten. Ein Sprachchor erschien mit großen Zeitungen und schritt über die Bühne, Texte wurden mit Musik gelesen und die

Statuen im Museum begannen zu sprechen. Abschließend wurde eine Menschenrechtslesung inszeniert.

4 Theaterunterricht im digitalen Raum

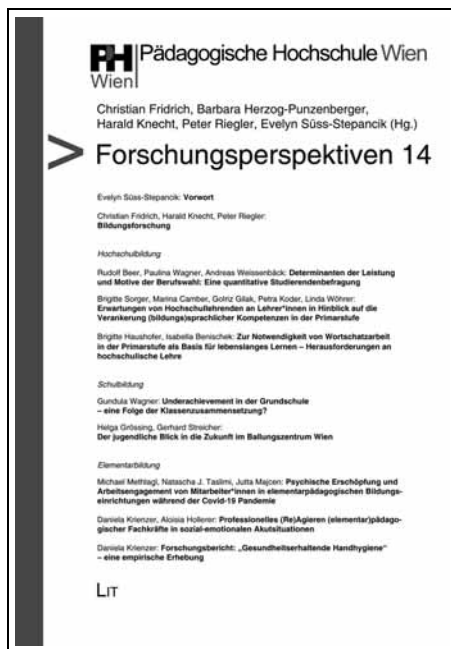
Die Digitalisierung verändert auch das Schultheater. Eine Möglichkeit bietet die Umsetzung von Märchen, in denen Kinder vertrieben, ausgegrenzt, ungerecht behandelt, eingesperrt oder verstoßen werden, wie beispielsweise Cinderella, Hänsel und Gretel, Rotkäppchen oder moderne Märchen, die auch mit realistischen Handlungselementen als Sprechtheater (z.B. mit Handpuppen) via online Seminar vorbereitet und performt werden können.

Beginnend mit dem Entwickeln einer dramatischen Struktur werden Figuren und Szenen erfunden und online inszeniert. Die Geschichte wird mit Handpuppen aktiviert. Die Studierenden erfinden Puppentheaterstücke auf der Grundlage von (bekannten) Geschichten, in denen Menschenrechte verletzt wurden. Damit kann der Zusammenhang zwischen der inszenierten Geschichte und den Menschenrechten verdeutlicht werden.

Nach welchen Methoden habt ihr die Geschichte bearbeitet und die Rollen verteilt? Wie habt ihr euch bei der online-Performance in eurer Rolle gefühlt?...

Literatur

- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht – Schauspieler*. 1. Auflage, Edition Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main.
- Finch, Richard (o.J.): *Was Dramapädagogik bewirken kann*. In: <http://www.dramapaedagogik.org/files/frame.htm> kap 1 (22.7. 2005).
- Owens, Allan/ Barber, Keith (2001): *Mapping Drama*. Carel Press Ltd. 4, Hewison St, Carlisle.
- Scheibelhofer-Schroll, Eva (2012): *Glücksformel, Drama & Dance. Wie die Sprache der Fantasie die Lebenszufriedenheit steigert*. LIT Verlag, Wien/Berlin.
- Schewe, Manfred (2003): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr – und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
20150610_Endversion_Kompetenzkatalog.pdf. (schulkultur.at).



Christian Fridrich; Barbara Herzog-Punzenberger; Harald Knecht; Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 14

Bd. 14, 2022, 166 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51089-1

Christian Fridrich; Harald Knecht; Ruth Petz; Renate Potzmann; Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 13

Bd. 13, 2021, 234 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51044-0

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Ruth Petz; Renate Potzmann; Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 12

Bd. 12, 2020, 250 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50967-3

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 11

Bd. 11, 2019, 252 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50924-6

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 10

Bd. 10, 2018, 300 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50873-7

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann;
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 9

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 8

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 7

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 6

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 5

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 4

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 3

Bd. 3, 2011, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50355-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 2

Bd. 2, 2010, 176 S., 31,90 €, br., ISBN 978-3-643-50243-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 1

Bd. 1, 2009, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50101-1

Sabine Hofmann-Reiter; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Peter Riegler (Hrsg.)

Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis

Sonderband 1, 2018, 244 S., 29,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-50821-8

Renate Potzmann; Sybille Roszner; Harald Knecht; Gabriele Kulhanek-Wehlend;
Ruth Petz (Hrsg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung

Sonderband 2, 2020, 324 S., 29,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-50974-1

C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A.
Schnider, S. Severin, E. Süß-Stepancik (Hrsg.)

**Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Veror-
tung der Sommerschule**

Sonderband 3

Sonderband 3, 2021, 222 S., 24,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-51070-9

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

This volume was produced within the framework of the Erasmus+ project “LabSchoolsEurope – Participatory Research for Democratic Education” and brings together the experiences and expertise of practitioners and theoreticians. It is dedicated to the implementation of Democratic Education into school and university. By illustrating democratic-educational innovations and practices, school projects, good practice examples or teaching sequences this volume should serve as a source of inspiration for all interested educators.



LIT
www.lit-verlag.at

978-3-643-51132-4



9 783643 511324