

POLIS
Zentrum für politische und
soziologische Bildung

Matthias Heil

Das Lehramt als politischer Beruf



Matthias Heil

Das Lehramt als politischer Beruf

Schriftenreihe POLIS –
politische und soziologische Bildung
Bd. 1

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

Impressum

Schriftenreihe POLIS – politische und soziologische Bildung *Bd. 1*

Herausgeber:

Alexander Wohnig und Gunter Beyer

Redaktion:

Alexander Wohnig und Gunter Beyer

Redaktionsadresse:

Universität Siegen, Philosophische Fakultät

Adolf-Reichwein-Str. 2

57076 Siegen

E-Mail: alexander.wohnig@uni-siegen.de

Druck:

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2020: *universi* – Universitätsverlag Siegen

www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96-182-069-6

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Danksagung

Das Verfassen dieser Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung einer Vielzahl von Menschen.

Ich möchte zuerst meinen Eltern danken, die mich stets in jedem meiner Unterfangen unterstützt und gefördert haben, im Falle dieser Arbeit durch konstruktive Gespräche und das Korrekturlesen des Manuskripts. Auch mein Bruder Valentin hat mich nicht nur durch wertvolle Hinweise zur Theorie der Sozialen Arbeit, sondern auch durch das Korrekturlesen der Arbeit unterstützt. Weitere hilfreiche Anmerkungen habe ich außerdem durch Theresa Haschke, Jakob Schuster und Zita Zitterbart erhalten, die das Manuskript ebenfalls Korrektur gelesen haben.

Weiterer Dank gebührt der Heidelberg School of Education für die finanzielle und organisatorische Unterstützung des Forschungsprojekts im Rahmen einer PLACE-Fellowship. Besonders möchte ich auch Dr. Alexander Wohnig danken. In seinen Seminaren ist die Idee für diese Arbeit entstanden, und durch seine Hilfsbereitschaft und seine zahlreichen Hinweise und Anregungen konnte sie zum hier vorliegenden Text wachsen. Für die Betreuung der Arbeit gilt mein Dank außerdem Professor Michael Haus.

Das Durchführen und Auswerten einer Befragung im hier vorgestellten Umfang wäre ohne zahlreiche Unterstützer*innen nicht möglich gewesen. Viele Dozent*innen der Universität haben den Teilnahmeaufruf an ihre Studierenden weitergegeben und dadurch zu einer großen Anzahl an auswertbaren Antworten beigetragen. Dafür gilt ihnen und vor allem den teilnehmenden Studierenden, die sich die Zeit zur Beantwortung genommen haben, mein herzlicher Dank. Vielen Dank

auch an Dorothee Gronostay, die mir die in ihrer Studie verwendeten Items per Mail zur Verfügung stellte.

I also want to express my gratitude to Sonia Vintan, who was a patient and invaluable advisor regarding the creation of the survey and the statistical analysis of the data.

Matthias Heil

Heidelberg, im März 2019

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Die Schule als politische Institution	11
2.1	Politische Bildung in der Antike	11
2.1.1	Isokrates: Rhetorik als politische Bildung	12
2.1.2	Platon: Bildung als Herrschaftsmittel	13
2.1.3	Aristoteles – Gemeinschaftsbildung	15
2.2	Schule im Fürstenstaat und in der Aufklärung als öffentliche Erziehung	16
2.3	Bildung im Merkantilismus	17
2.4	Bildung nach der französischen Revolution	19
2.5	Politisch instrumentalisierte Schule und Kolonialismus	24
2.6	Schule und Revolution	27
2.7	Politische Schule nach dem ersten Weltkrieg	31
2.8	Schule zwischen Indoktrination und Emanzipation	38
2.8.1	Parallelen religiöser und politischer Bildung	41
2.8.2	Indoktrination, heimlicher Lehrplan und Ideologie	43
2.8.3	Aktuelle Debatten um Indoktrination in der Schule	52
3	Was macht das Lehramt politisch?	53
3.1	Politisches Engagement in Gewerkschaften, Verbänden und Personalräten	53
3.2	Hat das Lehramt ein politisches Mandat?	56
3.3	Zwischenfazit: Lehramt als politischer Beruf	58

4	Lehramt in der Demokratie	61
4.1	Mandat und Lizenz der Demokratieprofession	62
4.2	Neutralität und die Lizenz des Lehramts	65
4.3	Vom politischen Beruf zur Demokratie- profession	71
4.4	Professionalisierung durch Reflexivität und Kritik	78
4.4.1	Reflexive Professionalität und reflective practice	81
4.4.2	Lehramt als Demokratieprofession und kritische Pädagogik	82
4.5	Demokratieprofessionelle Didaktik	85
4.5.1	Demokratieprofessionelle MINT-Didaktik	87
4.5.1.1	Kritische Mathematikdidaktik	90
4.5.2	Demokratieprofessioneller Sprachunterricht	95
4.5.3	Zwischenfazit: Demokratieprofessionalisierung	102
5	Empirische Untersuchung	105
5.1	Übersicht über bestehende Literatur	106
5.2	Methodik	109
5.2.1	Befragungsinstrument und Teilnehmer*innenakquise	109
5.2.2	Zusammensetzung des Samples	110
5.3	Ergebnisse	112
5.3.1	Politische Motivation	112
5.3.2	Zur Lehrer*innenrolle	117
5.3.3	Politische Inhalte in Fächern und Ausbildung	121
6	Fazit und Ausblick	125
6.1	Implikationen für eine demokratieprofessionelle Lehramtsausbildung	128
6.2	Ausblick	137

7	Literaturverzeichnis	141
	Appendix 1: Fragen zur Erfassung der Motivation	169
	Appendix 2: Ausführliche Antworten bezüglich des Mitteilens des politischen Standpunkts	170

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilnehmer*innen nach Studiensemester	111
Abbildung 2: „Welche Partei kommt deinen politischen Einstellungen am nächsten?“	112
Abbildung 3: Interfaktor-Korrelationen der verwendeten Skala	114
Abbildung 4: Der Lehrer*innenberuf ist...	118
Abbildung 5: Überzeugungen zum Lehrer*innenberuf	119
Abbildung 6: (Fehl-)Vorstellungen zur Neutralität im Lehrer*innenberuf	121
Abbildung 7: „Wie oft sollen politische Themen in ... behandelt werden?“	122
Abbildung 8: „Wie oft spielen politische Themen und Fragestellungen eine Rolle in...“ (exklusive Politik-Studierende)	123

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studierende nach Fächern (Mehrfachnennungen) und ihr Anteil am Sample im Vergleich zum Anteil der Fallzahlen in den Fächern an allen Lehramtsstudierenden (GymPO)	111
Tabelle 2: Interne Konsistenz, Durchschnittswert und Standardabweichung der Skalen. Der niedrigst mögliche Durchschnittswert der Skalen ist 0, der höchstmögliche Wert 3	113
Tabelle 3: Faktorladungen der einzelnen Items auf den Faktor „Politische Motivation“	114
Tabelle 4: Korrelation zwischen der Beantwortung der Frage „Wie oft sollen politische Themen in ... behandelt werden?“ und politischer Motivation (n = 202)	122

1 Einleitung

Bei der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung lehnten 88% der Heidelberger Lehramtsstudierenden die Aussage „Der Lehrer*innenberuf ist ein Beruf wie jeder andere“ ab. Sie scheinen ihn als einen besonderen Beruf wahrzunehmen und sind damit offenbar nicht allein: An den Lehrer*innenberuf werden auch eine Vielzahl von besonderen Anforderungen gestellt – und aktuell ist er einer Vielzahl von besonderen Vorwürfen ausgesetzt. Das wirft die Frage auf: Was macht das Lehramt so besonders? Eine Antwort darauf soll diese Arbeit leisten, und der Titel der Arbeit verweist bereits auf den Aspekt, der dabei im Vordergrund stehen soll: Das Lehramt ist ein politischer Beruf.

Um den Lehrer*innenberuf besser zu verstehen, wird zuerst der Blick auf die Rahmenbedingungen des Lehrer*innenhandelns geworfen. Der erste Teil soll dafür einen ideengeschichtlichen Abriss der Geschichte von Schule und Erziehung geben, und herausarbeiten, inwiefern Schule schon immer politisch war, d. h. politisch gedacht wurde und politisch gewirkt hat. In diesem Zusammenhang soll auch der Aspekt der Indoktrination beleuchtet werden, der aktuell wieder öffentlich stark diskutiert wird.

Nachdem der historische und institutionelle Kontext, in dem Lehrer*innenhandeln stattfindet, vorgestellt wurde, wird im zweiten Teil der Arbeit der Fokus auf Lehrer*innen gelegt. Es soll dargestellt werden, dass Lehramt stets ein politisches Mandat hat und ein politikimmanenter Beruf ist. Ausgehend davon wird das Idealbild des Lehramts als Demokratieprofession entworfen, das die Rolle des Lehramts in der und für die Demokratie in den Blick nimmt. Diese Verbindung politisch-theoretischer und professionstheoretischer Überlegungen

stellt einen neuen Ansatz innerhalb der Forschung zur Professionalität im Lehrer*innenberuf dar. Er kann als Grundlage für reflexives, kritisches und emanzipatorisches, also demokratieprofessionelles Lehrer*innenhandeln dienen. Die Bezugnahme auf Ideengeschichte und Politische Theorie zeigt, dass die Politische Theorie nicht nur als Bezugswissenschaft der politischen Bildung und Politikdidaktik dienen kann, sondern als Bezugswissenschaft der Erziehungswissenschaften verstanden werden muss. Wie demokratieprofessionelles Handeln in der Schule aussehen kann, wird im Anschluss für zwei Fachgebiete exemplarisch skizziert.

Ausgehend von der Annahme, dass ein besonderer Beruf auch eine besondere Motivation und eine besondere Ausbildung erfordert, werden dann anhand einer in Heidelberg durchgeführten Befragung von Lehramtsstudierenden ihre Berufswahlmotivation und ihre Überzeugungen in Bezug auf das Lehramt als politischen Beruf und Demokratieprofession in den Blick genommen. Es wird gezeigt, dass Lehramtsstudierende bei ihrer Berufswahl durchaus politisch motiviert sind und sich der besonderen gesellschaftlichen Rolle des Lehramts bewusst sind, dass aber auch einige Unklarheiten vorherrschen und Fehlvorstellungen, z. B. in Bezug auf Neutralität, bestehen. Ausgehend davon wird im abschließenden Teil dieser Arbeit der Entwurf einer demokratieprofessionellen Lehrer*innenbildung vorgestellt.

2 Die Schule als politische Institution

Es gibt wohl kaum eine Institution, zu der nahezu jeder Mensch eine so klare Meinung hat wie zur Schule, wohl auch, weil mit kaum einer anderen Institution so viele Menschen in Kontakt kommen, sodass Weymann (2016, 1) trocken konstatiert: „Ein Leben außerhalb des Bildungswesens gibt es nicht“¹. Zwar ist die staatliche Schulpflicht ein historisch gesehen relativ junges Konzept, staatliche Bildungssysteme existieren aber schon seit Jahrtausenden. Wie im Folgenden gezeigt wird, standen und stehen diese immer in Bezug zu sowohl den politischen Systemen als auch den philosophischen Strömungen ihrer Zeit. Schule und Erziehung – und insbesondere staatliche Erziehung, die im Fokus dieser Arbeit steht – wurden schon immer politisch gedacht und politisch instrumentalisiert. Die Entwicklung dieses Zusammenhangs wird im Folgenden dargestellt und sowohl historisch als auch ideengeschichtlich untersucht, wobei die nachfolgende Auflistung nicht den Anspruch von Vollständigkeit haben kann, sondern vielmehr als exemplarische Veranschaulichung dienen soll.

2.1 Politische Bildung in der Antike

Schul- und Bildungssysteme der Antike lassen sich kaum mit heutigen vergleichen. Dennoch lohnt der Blick zurück, denn bis heute sind unsere Vorstellungen guter Schule mit denen der Antike verbunden. Enger noch ist diese Verbindung in der

1 Zur Zitationsweise: Alle wörtlichen Zitate sind, soweit nicht anderweitig gekennzeichnet, in der Originalschreibweise und inklusive der Hervorhebungen der Originaltexte wiedergegeben.

Politikwissenschaft, die sich bis heute auf antike Vorstellungen von Demokratie und Staat rückbezieht.

Das Bildungsideal der Antike sah vor, dass „der Einzelne zu einem tüchtigen Bürger seines Gemeinwesens erzogen werden müsse“ (Detjen 2013, 15). Es ist also bereits in seiner Anlage als politisch zu verstehen. In der konkreten Auslegung dieses Ideals unterschieden sich die verschiedenen Denkschulen allerdings bereits damals (oftmals in Fragen, die auch heute noch in ähnlicher Form die Didaktiken und Pädagogik betreffen). Als die „frühesten Politiklehrer“ (Detjen 2013, 15) traten die Sophisten in Erscheinung, die eine praktische Bildung der Bürgerschaft anstrebten, welche diese zur Mitwirkung in der Polis befähigen sollte. Es wurden also besonders Rhetorik und Eristik vermittelt, um jedem Bürger zu ermöglichen, „sich im politischen Prozess der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung durchsetzen sowie auch seine Meinung (z. B. in der Volksversammlung) so vertreten zu können, dass sie allgemeine Zustimmung fand“ (Seel und Hanke 2015, 173).

2.1.1 Isokrates: Rhetorik als politische Bildung

Die erste Schulgründung wird vielfach Isokrates zugeschrieben, dessen Vorstellungen einigen Wissenschaftler*innen sogar als „Prototyp des humanistischen Bildungsideals“ (Steidle 1952, 284) gelten. Auch wenn antike Vorstellungen von Demokratie und Erziehung nicht ohne weiteres auf heutige Zusammenhänge übertragbar sind (u. a. in Bezug auf Fragen der Geschlechtergerechtigkeit oder Integration von Migrant*innen) so wurde Isokrates in den letzten Jahren doch als „civic educator“, also als politischer Bildner, wiederentdeckt² (vgl. z. B. Poulakos und Depew 2004). Bildung ist bei Isokrates politische Bildung, und politische Bildung ist nach Isokrates rhetorische Bildung (Morgan 2004, 125), denn der „Beruf des Redners [...] war damals noch gemäß der athenischen Demo-

2 Allerdings beschränkt sich diese Wiederentdeckung vor allem auf die angelsächsische *civic education*, in der deutschsprachigen Politikdidaktik und Demokratiedidaktik scheint sie bis heute ausgeblieben zu sein.

kratie die eigentliche Form aller staatsmännischen Wirksamkeit“ (Jaeger 1989, 986). Isokrates selbst war kaum politisch aktiv, nahm das Lehren aber als eine Möglichkeit wahr, in „einer neuen Form des politischen Wirkens aufzutreten“ (Jaeger 1989, 987). Indem er betont, dass die Rhetorik politische Ziele setzen und aufzeigen kann (er denkt vor allem an das Ideal des Panhellenismus und die Vereinigung der Poleis³), erhebt er sie aus dem Rang eines reinen Werkzeugs und macht sie zur „Trägerin einer politischen Bildung“ (Jaeger 1989, 1007). Die Institutionalisierung dieser Bildung in einer Schule widerspricht dabei dem damals vorherrschenden attischen Ideal politischer Bildung, das diese als Ergebnis einer Teilhabe am politischen System sieht, also einem politischen Lernen durch politische Praxis⁴ (Morgan 2004, 129).

2.1.2 Platon: Bildung als Herrschaftsmittel

Der einflussreichste (und deutlich stärker rezipierte) Zeitgenosse Isokrates' ist Platon, der mit der Akademie ebenfalls eine Schule gründete. Seine Vorstellungen von Bildung unterschieden sich erheblich von denen Isokrates' (vgl. Morgan 2004). Auch er misst der Bildung der Bürger eine besondere (politische) Rolle zu: „man darf [...] die Erziehung nicht geringschätzen, da sie vielmehr unter den größten Gütern, welche den besten Menschen zu Teil werden, den ersten Rang einnimmt“ (*Nomoi*, 664a–c). Platon, der anders als Isokrates nicht dem Bürgertum, sondern der Aristokratie entstammt, vertritt einen Bildungsbegriff, der sich auf die Bildung und Erziehung einer relativ kleinen Elite bezieht (Jaeger 1989, 798). Er geht davon aus, dass die oben angesprochene Erziehung der Bürger durch die Polis, also die traditionelle Paideia, zum Scheitern verurteilt sei (Morgan 2004, 151).

3 Hariman (2004, 228) argumentiert, dass ökologische Probleme für die heutige politische Bildung eine vergleichbare Bedeutung und Rolle haben könnten, da auch sie einer Lösung bedürfen, die über Staatsgrenzen hinweg durch eine Ausweitung demokratischer Praktiken gefunden werden müsse.

4 An dieser Stelle werden erneut Parallelen zu aktuellen fachdidaktischen Debatten, z. B. zur Frage des Service Learnings, sichtbar.

Insbesondere die Idee der Erziehung des Wächterstandes durch ein staatliches System hat Bildungssysteme seitdem beeinflusst und „auf sie geht letzten Endes der Anspruch des modernen Staates zurück, die Erziehung seiner Bürger autoritativ zu regeln“ (Jaeger 1989, 800). Die Bildung der Wächter, die eine frühe Art der Berufssarmee formen sollen, ist dabei allerdings eine Spezialistenbildung, mit einer einzigen Kompetenz als Ziel: „die Freiheit des Staates zu schützen“ (Jaeger 1989, 813).

Interessant ist, welche Rolle Platon anderen Disziplinen oder Fächern (wobei ein heutiges Verständnis dieser Begriffe dem antiken Kontext nicht gerecht wird) zuteilt. Rhetorik und Lyrik werden gerade im Vergleich zu Isokrates kaum gewürdigt, sondern stellen sogar eine Gefahr für die Zuhörenden dar (Haskins 2000, 9). Die Bildung der Wächter beginnt dafür mit einer musischen Ausbildung, auf die dann eine gymnastische folgt (Jaeger 1989, 801ff.). In der Erziehung der Philosophenherrscher haben außerdem die mathematischen Disziplinen eine „Schlüsselrolle“ (Hörner 2008, 12) inne. Sie sind nicht nur von militärischer Bedeutung, sondern schulen auch das philosophische Denken (Jaeger 1989, 901ff.). Hier wird sichtbar, wie alle Inhalte der Ausbildung nach politischen Maßgaben ausgewählt sind und normativen Zielbestimmungen entsprechen. Dem Ziel der Verteidigung des Staates durch die Wächter werden alle schulischen Inhalte und Methoden untergeordnet. Die Philosophenherrscher rekrutieren sich bei Platon dann aus dem Wächterstand, denn „die Ausübung der höchsten Macht wird von ihm ausschließlich an den Besitz der besten Erziehung gebunden“ (Jaeger 1989, 827). Bildung hat also auch (wie heute) eine normativ begründete Selektionsfunktion, die mit dem Erhalt der staatlichen Ordnung begründet wird.

2.1.3 Aristoteles – Gemeinschaftsbildung

Auch in der Staatstheorie Aristoteles' (selbst Lehrer an Platons Akademie und für Alexander den Großen) kommt der Erziehung eine herausragende Stellung zu, sodass er ihr das

abschließende achte Buch seiner *Politik* widmet. Es ist die Aufgabe eines guten Staatsmannes, dafür zu sorgen, dass „die Staatsbürger imstande sind, der Arbeit obzuliegen und Krieg zu führen, aber noch mehr, ihre Muße richtig zu benutzen und den Frieden zu erhalten, ferner das Notwendige und Nützliche zu tun, aber noch mehr das Gute, und auf dies Ziel hin muß man sie erziehen“ (*Politik*, VIII, 1333b). Wie Platon sieht auch er eine staatliche (in diesem Fall aber allgemeine) Bildung der Bürger vor (*Politik*, VIII, 1337a), um sie auf das Leben in der jeweiligen Verfassung vorzubereiten, denn sie sind Teil des Staats (Schütrumpf 2006, 241). Der Mensch als politisches Wesen soll zur sozialen und politischen Teilhabe befähigt werden, politische Bildung ist somit auch „Gemeinschaftsbildung“ (Lesjak 2009, 24).

Anders als seine Zeitgenossen sah Aristoteles für kleine Kinder auch die Erziehung im privaten Bereich des Haushalts vor und nahm auch den Wert nichtstaatlicher Erziehung wahr – allerdings kann der Haushalt bei Aristoteles niemals die Ziele der Erziehung vorgeben, er ist nur ausführendes Organ der politisch vorgegebenen Bildungsziele (Trepanier 2014, 109). Die Erziehung richtet sich zwar an staatlichen Vorgaben aus, ist aber nicht als totalitär zu verstehen, sondern ermöglicht „innerhalb der zugegeben engen Grenzen der Ausrichtung auf die Werte und Ziele des Staates im besten Staat Erziehung zum selbstverantwortlichen, zum ‚mündigen‘ Bürger“ (Schütrumpf 2006, 248).

In den hier exemplarisch vorgestellten frühen Konzeptionen von (institutionalisierter) Bildung werden bereits einige Zusammenhänge sichtbar, die auch für die weitere Geschichte von Schule und Bildung wichtig bleiben. Bei Isokrates, Platon und Aristoteles dient die Bildung in unterschiedlicher Ausprägung dem Erhalt der staatlichen Ordnung und die Erziehung der Bürger soll sie zur Mitwirkung an der Politik befähigen. Auch die einzelnen zu unterrichtenden Disziplinen dienen diesem Ziel und sind kein Selbstzweck⁵.

5 Es muss allerdings angemerkt werden, dass alle hier vorgestellten Bildungsideale für die Philosophen in einer Sklavenhaltergesellschaft deut-

2.2 Schule im Fürstenstaat und in der Aufklärung als öffentliche Erziehung

Im Mittelalter spielte politische Bildung eine untergeordnete Rolle und höhere Bildung war überwiegend theologische Bildung (Detjen 2013, S. 16). Sie bereitete nicht auf das Leben im Staat, sondern im Jenseits vor⁶ (Rühlmann 1908, 99). Erst mit der Herausbildung eines größeren Verwaltungsstaats wurde Bildung verstärkt säkularisiert und politisiert. Sie wurde als Bildung „funktionstüchtige[r] Bürger“ (Detjen 2013, 16) verstanden, die den absolutistischen Staatsapparat am Laufen halten konnten. Insbesondere nach dem Ende des dreißigjährigen Kriegs erkannten einige Herrscher „den ökonomischen Vorteil“ (Heydorn 1979, 57) von Bildung. Einen weiteren Einfluss auf die Säkularisierung der Bildung hatten außerdem die Universitäten, die das „Interesse an unabhängigem Denken und Forschen“ (Titze 1973, 13) außerhalb kirchlicher (und staatlicher) Strukturen pflegen wollten.

Mit der Einführung der Schulpflicht in den deutschen Staaten im 17. und 18. Jahrhundert wurden erstmals größere Bevölkerungsteile unterrichtet⁷. Die Staaten hatten aus drei Gründen Interesse an der Institution Schule: „Zum einen sollten die Untertanen die Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens lernen. Zum zweiten sollten sie etwas über die Realien lernen, um nützliche Glieder der Gesellschaft zu werden. Zum dritten sollten sie die bestehende

lich weniger Adressat*innen hatten als heutige Bildung. Aristoteles betont z. B. „daß man sich nur an denjenigen unter den nützlichen Tätigkeiten beteiligen muß, die einen nicht zu handwerksmäßigem Charakter (*banausos*) herabdrücken“ (*Politik*, VII, 1337b).

6 Selbstverständlich ist auch eine solche normative Zielsetzung von Bildung als politisch begreifbar, diente sie doch z. B. auch dem Machterhalt der Fürsten.

7 In eurozentrischen Betrachtungen der Bildungsgeschichte gerät oftmals in Vergessenheit, dass die Schulpflicht in anderen Teilen der Welt schon deutlich länger existierte. Im Aztekenreich wurde sie z. B. bereits unter Montezuma I. (1390-1469) für Jungen und Mädchen eingeführt: „It stressed religious and military training, manners, morals, hard work, and discipline. The information that was disseminated served to educate the youth regarding state values“ (Kurtz 1978, 182).

politische Ordnung als legitim anerkennen“ (Detjen 2013, 17). Man versuchte, über den Religionsunterricht und politische Katechismen auch Bevölkerungsgruppen zu erreichen, die kaum Bildung genossen hatten und die sich selbst nicht bewusst mit Politik beschäftigten (ebd., 18f.). Bildung bekam in diesem Zusammenhang zum Ziel gesetzt, „den zunächst eher affektiv bestimmten Patriotismus zu regeln, zu klären und auf wertvolle Ziele zu lenken“ (ebd., 21). Ausgehend von den Entwicklungen in den großen Orden kam es zudem erstmals zu frühen Formen der institutionalisierten didaktischen Ausbildung von Lehrern (vgl. Hellekamps und Musolff 2014).

2.3 Bildung im Merkantilismus

In England hatte insbesondere John Locke mit seinen *Some Thoughts Concerning Education* nachhaltigen Einfluss auf das Verständnis von Bildung und Erziehung⁸. Lockes Erziehungskonzept erscheint weniger politisch orientiert, liegt doch sein Fokus überwiegend auf der Charakterbildung (Detjen 2013, 23). Diese ist aber von seiner Vorstellung der Gesellschaft abhängig, da er enge Parallelen zwischen Familie und Regierung aufzeigt (Ezell 1983, 142). Das Kind lernt in der Familie, sich einer Hierarchie zu fügen, eine Eigenschaft, die für „solid, respectable citizens“ (ebd.), „disciplined subjects capable of liberty and careful of license“ (Baltes 2013, 179) unerlässlich ist. Die Erziehung des Gentleman findet bei Locke nicht in der Schule, sondern im privaten Haushalt statt, worauf sich auch die späteren englischen und schottischen *liberal educators* in ihrem Einsatz für nicht-staatlich geregelte Erziehung berufen (vgl. Rhyn 1988). Er möchte zwar die angehenden Gentleman durchaus auch auf das Wirken in der Politik (und, wie Spieker (2015, 4) zeigt, auch auf das Wirken in den amerikanischen Kolonien) vorbereiten – dafür sollen sie z. B. die Gesetze Englands und Schriften über Politik gut kennen (Locke

8 Das Werk wurde auch europaweit rezipiert und z. B. von Leibniz besonders geschätzt (vgl. dazu Ezell 1983).

2003, 222f.) – vor allem geht es Locke aber darum, Männer zu bilden, die in ihrem Privatleben „free and responsible“ (Crittenden und Levine 2018) sind.

Interessant ist, zu betrachten, welche Erziehung Locke für Kinder vorsieht, die nicht in die oberen Schichten geboren werden, also die „beggar-Boys and the abhorr'd Rascality“ (Locke 2003, 153). Er sah „the multiplying of the poor, and the increase of the tax for their maintenance“ (Locke 1997, 183) als großes Übel für das Königreich und als Resultat eines Sittenverfalls. Während er für verarmte Erwachsene den Zwang zur Arbeit auf See als Lösung vorschlug (ebd., 185), sollten Kinder jünger als 14, die beim Betteln erwischt wurden, in die nächste „working school“ geschickt werden, wo sie „soundly whipped, and kept at work till evening“ (ebd., 187) werden sollten. Dass die Armen, würden sie nur arbeiten, aus Lockes Sicht zum Wohlstand Englands beitragen könnten, sieht er als den „true and proper relief of the poor“ (ebd., 189). Somit weicht er für sie von seiner Vorstellung der privaten Erziehung ab und schlägt vor, sie ab dem Alter von drei Jahren in „working schools“ zur Arbeit zu verpflichten (ebd., 190). Zur vollen Blüte treibt einige Jahre später Bernard Mandeville diese Idee, wenn er schreibt:

To make the society happy, and people easy under the meanest circumstances, it is requisite that great numbers of them should be ignorant, as well as poor. Knowledge both enlarges and multiplies our desires and the fewer things a man wishes for, the more easily his necessities may be supplied

(Mandeville 1795, 179)

In Deutschland wurden sogenannte Industrieschulen gegründet, die ebenfalls die Armut lindern und den merkantilistischen Staat ökonomisch stärken sollen (vgl. Titze 1973, 31). „Erziehung für den Staat war in ihrer ersten Form Erziehung für die Wirtschaftspolitik des Staates“ (Flitner 1957, 17). Um den absolutistischen Herrschaftsanspruch zu sichern, wurden mehr und mehr Bildungseinrichtungen verstaatlicht. Es war „das politische Motiv bestimmend, im Interesse der Auf-

rechterhaltung des absolutistischen Herrschaftssystems alle Aktivitäten der Untertanen auf die gesellschaftliche Arbeit zu konzentrieren und Bildungsbestrebungen zu entpolitisieren“ (Titze 1973, 70). In der sogenannten Zirkularverordnung von Friedrich Wilhelm III. aus dem Jahr 1799 finden sich dementsprechend Aussagen wie: „Wahre Aufklärung [...] besitzt unstreitig derjenige, der in dem Kreise, worein ihn das Schicksal versetzt hat, seine Verhältnisse und Pflichten genau kennt, und die Fähigkeiten hat, ihnen zu genügen“ (zit. n. Hahn 1800, 275). Weiterführende Bildung sei aus den Lehrplänen zu streichen, der gute Bürger solle über Grundkenntnisse verfügen, damit er „ein brauchbarer Diener des Staats, und zugleich ein glücklicher Mensch seyn, wenn niemand das Bestreben nach höheren Dingen in ihm zu erwecken sucht“ (ebd., 276). Der Unterricht solle das Ziel haben „Liebe und Anhänglichkeit für [das Vaterland], Stolz auf die Thaten unserer Vorfahren, und die Begierde zur Nachahmung derselben zu erwecken“ (ebd., 280). Kinder sollten in den Industrieschulen zudem „ihre künftigen Erwerbsmittel lernen, und in den Stand gesetzt werden, ihre Eltern [...] durch einigen Geldverdienst zu entschädigen“ (ebd., S. 282) – oder kurz zusammengefasst: Sie sollten „bleiben, wo sie sind“ (Heydorn 1979, 133). Es waren also stets auch ökonomische Überlegungen für die normative Gestaltung des Bildungssystems von Bedeutung.

2.4 Bildung nach der französischen Revolution

Die nächsten Impulse für das politische System und damit auch das Bildungssystem kamen aus Frankreich. Dort hatten die Mitglieder der Nationalversammlung Bildung als Instrument zur Stärkung der Revolution und der jungen Demokratie erkannt⁹ (Kuhn und Massing 1989, 14). Die Revolutionäre

9 Auf die amerikanische Revolution kann hier nicht weiter eingegangen werden, es ist aber anzumerken, dass auch die Founding Fathers den Wert von (öffentlicher) Bildung für die junge Republik erkannten. Washington (1784) z. B. schrieb: „The best means of forming a manly, virtuous and happy people,

legten in ihren Überlegungen (nur die wenigsten ihrer Ideen wurden tatsächlich in die Praxis umgesetzt) den Fokus auf „skills, practices, and dispositions (or sentiments)“ (O’Connor 2015, 141). Als wichtigsten „skill“ sahen die meisten Theoretiker dabei die „literacy“, verstanden nicht nur als Lese- und Schreibfähigkeiten, sondern auch als der richtige Umgang mit Texten in einer Gesellschaft, die seit der Entwicklung des Buchdrucks einer immer schneller wachsenden Menge an Informationen ausgesetzt war¹⁰. Um demokratische Praxis in der Erziehung zu fördern, wurden Konzepte der Mitbestimmung in der Schule entworfen (O’Connor 2015, 145ff.). Zur Frage nach dem Lehren der richtigen demokratischen Einstellungen wurden zudem Debatten geführt, die bereits die Problematik der Indoktrination in den Blick nahmen (ebd., 149). Condorcet schlug z. B. ein vollkommen autonomes Bildungssystem vor, um staatliche Eingriffe in die Erziehung zu verhindern (Titze 1973, 78f.).

In Deutschland wurden diese Ideen zwar durchaus rezipiert (Rühlmann 1908, 101f.), Erziehung wurde aber weiterhin überwiegend als „nationale“ Erziehung, nicht „politische“ (ebd., 102) verstanden. Die Reaktion der Obrigkeit auf die Umwälzungen der Französischen Revolution war eine verstärkte staatliche Kontrolle des Bildungssystems (Titze 1973, 82). Diese musste aber nach der verheerenden preußischen Niederlage gegen Napoleon erneut überdacht werden, was

9 will be found in the right education of youth. Without *this* foundation, every other means, in my opinion, must fail“. John Jay (1785) betonte:

„I consider knowledge to be the soul of a republic, and as the weak and the wicked are generally in alliance, as much care should be taken to diminish the number of the former as of the latter. Education is the way to do this, and nothing should be left undone to afford all ranks of people the means of obtaining a proper degree of it at a cheap and easy rate.“

10 O’Connor (2016, 143) verweist auf die Parallelen zu heutigen Debatten darüber, über welches Wissen und welche Fähigkeiten Bürger*innen verfügen müssen, was z. B. im Kontext von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards weiterhin kontrovers diskutiert wird. Nicht zuletzt in den PISA-Studien spielt der „literacy“-Begriff weiterhin eine große Rolle (vgl. Messner 2003).

den Neuhumanisten die Möglichkeit gab, eine Abkehr von den Erziehungsidealen der Aufklärung einzuleiten, die sie als zu sehr an der „Verwertbarkeit des Menschen“ (Detjen 2013, 33) orientiert sahen. Insbesondere Wilhelm von Humboldt stellte sich gegen die staatliche Vereinnahmung der Bildung und betonte, dass es bei Bildung darum gehe, „ein Maximum an Freiheit der Person zu sichern, damit sich die menschliche Kreativität vielfältig entfalten kann zum privaten und öffentlichen Wohl“ (Weymann 2016, 15). Neuhumanistische Bildung sollte die zwei Ziele der „Vergesellschaftung und Individuierung“ (Titze 1973, 96) vereinen. Praktisch bedeutete das eine Abwertung der beruflichen Bildung und die Forderung nach einem Einheitsschulsystem (Detjen 2013, 34 f.), die damals nur schwer vermittelbar erscheinen musste (ebd., 37). Umgesetzt wurde die Einheitsschule dementsprechend nicht, doch das Gymnasium setzte die neuhumanistische Tradition zumindest in Teilen durch seinen Fokus auf die alten Sprachen und eine umfassende Allgemeinbildung fort. Flitner (1957, 88) bezeichnet das Humboldtsche Gymnasium als „Schule mit striktester Staatsenthaltssamkeit und mit Vermeidung alles Politischen im Unterrichtsinhalt und Bildungsideal“. Dieser Einschätzung stimmt Detjen (2013, 33) nicht vollständig zu, sondern betont, dass bei Humboldt die sittliche Bildung das Ziel habe, „das Individuum in die Lage [zu versetzen], sich auch im politischen Raum adäquat zu verhalten“ und auch Heydorn (1979, 118) versteht Humboldts Ausblendung gesellschaftlicher Zusammenhänge als bewusstes Schaffen eines „Schlupfwinkel des Geistes, der Häschern verborgen bleibt“, als „Verteidigung des Menschen“ (ebd. 120) durch Bildung. Als politischer können die Reformpläne von Humboldts Mitarbeiter Johann Wilhelm Süvern gelten, die allerdings nie umgesetzt wurden. Sie formulierten als Ziel:

Die öffentlichen allgemeinen Schulen sollen mit dem Staat und seinem Endzwecke in dem Verhältnisse stehen, daß sie, als Stamm und Mittelpunkt für die Jugenderziehung des Volks, die Grundlage der gesamten Nationalerziehung bilden. Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre

möglichste, allgemein-menschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmäßig vorzubereiten und ihr treue Liebe für König und Staat einzuflößen, muß ihr durchgängiges, eifriges Bestreben sein.

(zit. n. Flitner 1957, 138)¹¹

Die Möglichkeiten politischer Bildung blieben in der Zeit der Restauration weit hinter den oben formulierten Idealen zurück, das Politische wurde weitestgehend aus den Schulen verbannt, das Fach Geschichte gestrichen und bei der Anstellung von Lehrpersonen wurden diese auf die „Unschädlichkeit ihrer Gesinnung“ (zit. n. Flitner 1957, 140) geprüft. Im Leseunterricht lasen Schüler*innen Texte wie:

Einst nützlich für mein Vaterland/
So sehr ich's kann, zu leben,
dazu ist von Gott Verstand/
Und Gesundheit mir gegeben./
Des Vaterlandes ächter Sohn/
Spricht niemals dem Gesetze hohn/
Wer Gesetz und Ordnung ehrt,
Der ist der Bürgerkrone werth

(Schätz 1866, 45)

1848 traten Lehrer*innen erstmals verstärkt politisch auf Lehrer*innenversammlungen und durch Flugblätter in Erscheinung. Zwar sind ihre Forderungen aus heutiger Sicht kaum revolutionär – Flitner (1957, S. 164) schreibt von „aufklärerischer Schmalspur“ – aber ihr Selbstverständnis „aus einem politisch-pädagogischen Auftragsbewusstsein“ und das Bewusstsein „für die Menschenrechte, für die politische Freiheit und für die innere Einheit der Deutschen in hohem Maße verantwortlich zu sein“ (ebd.) sind durchaus beachtenswert.

Beachtet wurden die vermeintlichen Umtriebe der Lehrer*innenschaft allerdings auch von staatlicher Seite, die weiter versuchte, Bildung an den Schulen auf eine Untertanenbildung zu beschränken. Schulbücher enthielten Aussagen wie:

11 Süvern versuchte nicht nur die Ideale des Neuhumanismus, sondern auch die Ideen der Nationalerziehung nach Fichte in seine Reformpläne einfließen zu lassen. Zur Nationalerziehung nach Fichte vgl. (Flitner 1957, 67ff.; Titze 1973, 89ff.; Detjen 2013, 46 ff.)

Auch in der großen menschlichen Gesellschaft giebt es Herren, welche die Gesetze verwalten und überwachen. Sie stehen *über* uns und werden darum die Obrigkeit genannt. Wir stehen *unter* ihnen und sind ihnen unterthan.

(zit. n. Titze 1973, 193)

Lehrer*innen waren auch schnell als Schuldige der Märzrevolution identifiziert. Friedrich Wilhelm IV. polterte auf einer Konferenz von Seminarlehrern:

All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben [...] Zunächst müssen die Seminare sämmtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen.

(zit. n. Keller 1873, 289f.)

Anders als noch im Vormärz galten nun nicht mehr die Universitätsprofessoren, sondern insbesondere die politisch aktiven Volksschullehrer als gefährlich – Zeitungsartikel forderten, sie müssten aus dem „Amte gejagt werden [...] daß sie die Schuhe verlieren und wie Galgenvögel muß man sie aus dem Lande peitschen“ (zit. n. Titze 1973, 185) – und auch die „politisch-strategische Relevanz“ (Sander 2004, 35) der Elementarschullehrer*innen wurde erkannt. Viele von ihnen wurden polizeistaatlich verfolgt und drangsaliert.

Bildung diente im Kaiserreich erneut explizit der Legitimierung des Systems, was auch so kommuniziert wurde, z. B. von Wilhelm II. im Jahr 1889: „Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzutreten“ (zit. n. Detjen 2013, 52). Es zeigte sich klar, dass Bildung, „nicht (wie in der Aufklärungspädagogik) um der freien Entfaltung der

Bürger und der Verbesserung der Staatsverwaltung willen notwendig [ist], sie ist auch nicht auf die Bildung künftiger Eliten reduzierbar [...], sondern sie ist politisches Instrument des modernen Staates zur Legitimationsbeschaffung bei der Masse der Bevölkerung und Kampfmittel in der Auseinandersetzung mit der inneren Opposition“ (Sander 2004, 41). Eine solche affirmative Bildung fand nicht nur im Fach Staatsbürgerkunde statt; „die Bekämpfung der ‚Lehren der Sozialdemokratie‘ sollte eine Aufgabe der *ganzen* Schule sein“ (Sander 1985, 10). Im industrialisierten Kaiserreich trug die Schule „entscheidend dazu bei, die industrielle und militärische Expansion zu begründen“ (Heydorn 1979, 206). Bildung diente somit nicht nur der Verteidigung des Kaiserreichs gegen vermeintliche kommunistische Bedrohungen sondern z. B. auch der Stärkung deutscher Kolonialbestrebungen.

2.5 Politisch instrumentalisierte Schule und Kolonialismus

Der Zusammenhang zwischen politisch instrumentalisierter Schule und Kolonialismus verdient an dieser Stelle gesonderte Aufmerksamkeit, denn dieser machte die Instrumentalisierung zum expliziten Kern der kolonialen Erziehung (während diese zumindest in Europa weniger offen kommuniziert wurde). Die Kolonialpädagogik war ein großangelegter systematischer Versuch, eine hegemonial gewollte gesellschaftliche Ordnung pädagogisch¹² durchzusetzen und zu legitimieren (London 2002, 116).

Der Zusammenhang von Kolonialismus und Erziehung lässt sich bereits sprachlich bemerken, etwa wenn Veith (2014, 136) vor einer „Kolonialisierung“ der Schule durch Systemimperative“ warnt. Umgekehrt wurde in kolonialen Diskursen

12 Aber eben nicht nur pädagogisch, sondern auch durch rassistische Gewaltanwendung, weshalb die direkte Übertragbarkeit auf aktuelle pädagogische Fragen, wie sie London (2002, 116) vorzuschweben scheint, nicht ohne Probleme ist und fast zynisch erscheint.

die Bevölkerung der Kolonien oftmals als Kinder dargestellt, die der Erziehung durch die Kolonialherrscher*innen bedürftigen (Cohen 1970). Zwischen Pädagogik und Kolonialisierung lassen sich, kehrt man dieses Bild um, Parallelen konstruieren; eine „Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden“ (Osterhammel 1995, 21), lässt sich schließlich auch in Schulen finden, wenn man die Schüler*innen als kolonialisierte Subjekte betrachtet.¹³

Im Folgenden wird besonders die Rolle von Bildung und Schule im (deutschen) Kolonialismus in den Blick genommen. In deutschen Schulen wurden die Kolonien Lehrplanthema. Mit viel Pathos („Große Zeiten erfordern ein großes Geschlecht“) wurde der Auftrag des Unterrichts formuliert, „die Kinder mit dem gesamten Besitzstande des Vaterlandes bekannt zu machen [...] [und] Begeisterung, Hingabe und Treue für den auswärtigen deutschen Besitzstand einzupflanzen“ (Splett-Zopott 1904). Interessanterweise sollte diese Begeisterung u. a im Religionsunterricht, Geschichtsunterricht, Unterricht in der Erdkunde, im naturkundlichen Unterricht und im Rechenunterricht (ebd.) geweckt werden, „die Träume vom ‚Platz an der Sonne‘ bildeten das inhaltliche Zentrum der politischen Bildung und Erziehung in den verschiedenen Fächern der Schule“ (Sander 2004, 44).

Eine wichtige Rolle kam außerdem den Schulen in den Kolonien zu, welche die Aufgabe erhielten eine „colonial imagination“ (London 2002) unter den Kolonisierten durchzusetzen:

The grand purpose was to fit the local individual into a collective seam that was carefully determined, and the events reveal

13 Das Ziehen dieser Parallele stößt natürlich an Grenzen, eine weitergehende Betrachtung, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, wäre aber mit Sicherheit gewinnbringend.

how imagination may be engineered by political objectives manifested through an ideological apparatus, the curriculum and pedagogy.“ (ebd., 116)

Zwar bestand in den deutschen Schulen weitestgehend keine Schulpflicht, weil die Verwaltung nicht in der Lage war, allen Kindern den Schulbesuch zu garantieren, es gab aber viele private (meist kirchliche) Schulen (vgl. Jacobi 1904), die allerdings den staatlichen Bestimmungen bezüglich der Lehrpläne etc. nicht unterstanden. Trotzdem galten die deutschen Schulen anderen Kolonialmächten als vorbildlich und besonders effektiv (van der Ploeg 1977, 91).

Es bestand durchaus das Verständnis, dass „der Staat mit der Besetzung eines Gebietes gegenüber der eingeborenen Bevölkerung nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten“ (Mirbt 1914, 219) erwerbe und in der Kongoakte verpflichtete sich auch das deutsche Reich zu Aufbau und Förderung von Schulen für die „Eingeborenen“ (ebd.). Es standen allerdings wohl kaum menschenrechtliche Interessen im Vordergrund dieser (ohnehin eher als Feigenblatt zu betrachtenden) Verpflichtung. Neben der Mission wuchs „sowohl auf Seiten der Kolonialregierung als auch bei den privaten wirtschaftlichen Unternehmungen der verschiedensten Art das Bedürfnis [...] für die mannigfachen niederen Stellen der Verwaltung Eingeborene mit einiger Schulbildung zu erhalten“ (Mirbt 1914, 220). Ziel war die „Stärkung des deutschen Einflusses“ (ebd., 221).

1911 gab es insgesamt 2.710 deutsche Schulen im Ausland, davon der größte Teil christliche Missionsschulen. Es unterrichteten überwiegend „Eingeborene“ und keine „Europäer“ (ebd., 222). Die Frage der Unterrichtssprache war ebenfalls ein Politikum; einerseits gab es die Ansicht, dass „die Erlernung der deutschen Sprache zu den Erfordernissen einer loyalen Gesinnung der Eingeborenen gegenüber der deutschen Regierung gehört“, in der Praxis wurde aber versucht, auf den jeweiligen Landessprachen zu unterrichten (ebd., 229f.). Der Unterricht selbst war ebenfalls auf Gehorsam ausgerichtet. In einer „Anweisung [...] an den Regierungslehrer über zu lehrende ‚Pflichten der Eingeborenen gegenüber der Regierung““

von 1907 werden Lehrer*innen aufgefordert, im Unterricht Sätze wie „Alle Eingeborenen müssen dem deutschen Kaiser Treue und Gehorsam, Liebe und Ehrfucht erweisen [...] weil der Kaiser ihr höchster Schirmherr ist“ (zit. n. Adick/Mehnert 2001, 154ff.) beizubringen und „patriotische Lieder“ (ebd., 156) einzuüben. Die Schüler*innen wurden außerdem über „die Vorteile, welche die deutsche Herrschaft Togo gebracht hat, belehrt“ (ebd., 165). Das Erziehen zum lautlosen Gehorsam schien aber nicht so problemlos wie gewünscht zu erfolgen; Schüler*innen protestierten effektiv gegen unfaire Behandlung an den Schulen (vgl. Adick/Mehnert 2001, 147), gebildete Eliten in den Kolonien stellten sich gegen die deutsche Herrschaft (vgl. van der Ploeg 1977, 106) und ehemalige Schüler*innen und Lehrer*innen der deutschen Schulen wie Mdachi bin Scharifu oder Martin Dibobe wurden auch in Deutschland politisch aktiv (vgl. Gerbing 2010). Somit führten „mehr und bessere Schulen[...] zu dem unbeabsichtigten Nebeneffekt einer Politisierung der zuvor analphabetischen oder nur minimal beschulten Bevölkerung in der geographischen und sozialen Peripherie“ (Weymann 2016, 69)¹⁴, was bereits auf das revolutionäre Potential von Bildung hinweist, auf das im Folgenden vertiefend eingegangen werden soll.

2.6 Schule und Revolution

Bildung spielte also im Kaiserreich und den Kolonien eine bedeutende Rolle, welche die Stabilisierung des Systems, insbesondere gegen kommunistische und revolutionäre Bestrebungen, zum Ziel hatte. Gleichzeitig wurde aber auch unter kommunistischen und anarchistischen Denker*innen das revolutionäre Potential von Bildung und Erziehung diskutiert.

Die im *Kommunistischen Manifest* angestrebte „Bildung des Proletariats zur Klasse“ (Marx/Engels 1972, 474) ist dabei

14 Es wäre allerdings revisionistisch und zu vereinfachend, anzunehmen, dass nur durch die Bildungsbemühungen der Kolonialmächte anticoloniale Bewegungen entstanden seien.

durchaus auch als Wortspiel zu verstehen, denn Marx und Engels betonen den engen Zusammenhang zwischen Bildungsideal und Klassenangehörigkeit: „Wie für den Bourgeois das Aufhören des Klasseneigentums das Aufhören der Produktion selbst ist, so ist für ihn das Aufhören der Klassenbildung identisch mit dem Aufhören der Bildung überhaupt. Die Bildung, deren Verlust er bedauert, ist für die enorme Mehrzahl die Heranbildung zur Maschine“ (ebd., 477). Im Kommunismus soll an die Stelle einer häuslichen Erziehung, die nur die Bourgeoisie genießen kann, eine gesellschaftliche Erziehung treten:

Und ist nicht auch eure Erziehung [die der Bourgeoisie] durch die Gesellschaft bestimmt? Durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr erzieht, durch die direktere oder indirektere Einmischung der Gesellschaft, vermittelt der Schule usw.? Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung; sie verändern nur ihren Charakter, sie entreißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse. (ebd., 478)

Der letzte Schritt der kommunistischen Revolution ist somit die „öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder. Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in ihrer heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion usw.“ (ebd., 482). Aus der bedeutenden Rolle der Arbeit in Marx' Menschenbild folgte für ihn, dass „auch Erziehung und Bildung mit Arbeit vermittelt werden [müssen], wenn sie der Entfaltung der Individualität dienen sollen“ (Dammer 2017, 81). Bildung muss „schon das Kind eingewöhnen in die Produktions- und Sozialwelt – jedoch in die künftige, die klassenlose [...]. Sie wird darum von vornherein Produktion und Geistesschulung miteinander verbinden“ (Flitner 1957, 134). Erziehung kann bei Marx somit als „Erziehung zum Klassenbewußtsein, zur Revolution, zum Internationalismus und zur künftigen klassenlosen Gesellschaft“ (ebd.) verstanden werden. Die polytechnische Bildung, die Marx vorschwebt, soll es dem Proletariat erlauben, „das Mögliche in die Wirklichkeit zu übersetzen“ (Heydorn 1979, 155).

Zwar finden sich bei Marx insgesamt nur wenige explizit pädagogische Gedanken, die Bedeutung von Bildung wurde aber in marxistischen Bewegungen international diskutiert. Sowohl die amerikanische Sozialistin Lena Morrow Lewis (1912) als auch der deutsche Sozialdemokrat Wilhelm Liebknecht (1904) beriefen sich in ihren Überlegungen auf das Diktum „Wissen ist Macht“. Beide identifizieren ein Wissensmonopol bei den herrschenden Klassen:

Wissen ist Macht, Wissen giebt Macht, und weil es Macht giebt, haben die Wissenden und Mächtigen von jeher das Wissen als ihr Kasten-, ihr Standes-, ihr Klassenmonopol zu bewahren und den Nichtwissenden, Ohnmächtigen – von jeher die Masse des Volkes – vorzuenthalten gesucht. So ist es zu allen Zeiten gewesen, so ist es noch heute. (Liebknecht 1904, 11)¹⁵

Morrow Lewis weist allerdings darauf hin, dass die mit der Industrialisierung einhergehende Ausweitung der Bildung dazu geführt habe, dass nun auch die Arbeiter*innenklasse Bildung genossen habe, und verweist auf die Bedeutung von Bildung für das Gelingen der Revolution:

The capitalist masters have educated the workers to their advantage today, but for their undoing tomorrow [...] The future victories of the working class lie not so much in their numbers (the workers have always been in the vast majority), but in the knowledge they possess and the ability to intelligently organize and act together on the political and economic fields.

(Morrow Lewis 1912, 18)

Revolutionäre Ansätze zur Bildung standen (und stehen) dabei allerdings stets vor einem Dilemma; die Huhn-Ei-Frage der revolutionären Pädagogik ist, ob durch Bildung die Revo-

15 Liebknecht verweist auch auf die Bildung im Kolonialismus: „Die Sklavenbesitzer wußten sehr genau, daß, wenn die Sklaven sich ihrer Sklaverei bewußt, wenn ihnen die Augen geöffnet würden, es zu Ende sei mit der ‚ewigen‘ und ‚heiligen‘ Institution der Sklaverei“ (ebd., 12).

lution ermöglicht werden kann, oder ob es erst der Revolution bedarf, um ihre Bildungsvorstellungen umzusetzen. Während Morrow Lewis auf die erstgenannte Möglichkeit zu vertrauen scheint, betont Liebknecht (1904, 50):

Der heutige Staat und die heutige Gesellschaft, die wir bekämpfen, sind Feinde der Bildung; solange sie bestehen, werden sie verhindern, daß das Wissen Gemeingut wird. Wer da will, daß das Wissen allen gleichmäßig zu Theil werde, muß daher auf die Umgestaltung des Staats und der Gesellschaft hinwirken.

Auch August Bebel (1879, 144) prophezeite für die neue Gesellschaft: „Was also an passenden und zweckmässigen Einrichtungen für die Entwicklung des Menschenwesens von seinem ersten Entwicklungsalter an geschaffen werden kann, das wird durch die Gesellschaft geschaffen werden“, und zeichnet das Ideal einer staatlichen Volksbildung für alle.

Zusätzlich zum oben genannten Dilemma standen anarchistische Denker*innen zum Thema Erziehung und Bildung vor weiteren, paradox anmutenden Fragestellungen. Denn wie kann trotz der Ablehnung von Autoritäten und Hierarchien Erziehung stattfinden? Wie soll Bildung trotz der Ablehnung des Staates organisiert sein? Und wie kann ein positiver sozialer Wandel durch Bildung erreicht werden, wenn diese Bildung gleichzeitig den Schüler*innen keine Richtung und Werte vorgeben soll? (vgl. Suissa 2010, 16f.). Suissa zeigt allerdings, dass Bildung und Erziehung auch bei anarchistischen Denker*innen eine wichtige Rolle für die Veränderung des Systems einnehmen. Eine anarchistische Erziehung muss auch nicht als widersprüchlich verstanden werden, geht man vom Menschenbild des Anarchismus aus:

given the anarchist belief [...] that human nature involves both an altruistic and a selfish aspect, and that it is environmental factors that determine which of these aspects will dominate at any given time, anarchists could clearly not leave processes of education and socialization to pure chance (ebd., 77)

Sie verweist darauf, dass es im Sinne der anarchistischen Theorie nicht *die* anarchistische Erziehung geben kann, sondern nur erzieherische Experimente, in die Anarchist*innen involviert sind (ebd., 77f.). Für die anarchistischen Denker*innen spielte Erziehung als Teil der Revolution (verstanden als andauernder Prozess) eine wichtige Rolle:

Accordingly, while anarchist educational projects run within the reality of the (capitalist) state sought to embody, in their structure and day-to-day management, the principles and practice of communal living, their long-term programmes for vocational education also embodied the hope that the ‚outside world‘ for which they were preparing their children would be – largely as a result of this moral groundwork – a very different one from that of the present. (Suisa 2010, 116)

Auch wenn revolutionäre Bildungskonzeptionen zu ihrer Zeit überwiegend auf große Widerstände stießen, haben sie doch in vielerlei Hinsicht auf die Pädagogik und die Entwicklung der Schule gewirkt, prominent z. B. im Werk Paulo Freires, aber auch auf die Bemühungen der Reform- und Sozialpädagogik.

2.7 Politische Schule nach dem ersten Weltkrieg

In der jungen Weimarer Demokratie gewann die Frage, wie die Bürger*innen zum Leben in ebendieser gebildet werden müssen, an Bedeutung; nach dem ersten Weltkrieg „stellte sich das Problem der politischen Bildung in Deutschland auf prinzipiell neue Weise“ (Detjen 2013, 71). Die Verfassung schrieb zwar fest, dass „in allen Schulen [...] sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“ (zit. n. Detjen 2013, 72) seien, insbesondere die Fokussierung auf den Volksbegriff und auch die Mitaufnahme der Völkerversöhnung waren aber sehr umstritten. Bildung sollte „positive Einstellungen zu allem fördern, was als

deutsches Kulturerbe verstanden wurde“ (ebd., 73). Politische Bildung fand im eigenen Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde statt. Auf der Reichsschulkonferenz wurde von Paul Rühlmann auf die besondere Rolle der Bildung für den Erhalt des Staates hingewiesen: „Jedes Staatswesen von Dauer muss bei allen Staatsangehörigen ein Minimum von gemeinsamen ethisch-soziologischen Grundanschauungen voraussetzen können, wenn nicht der jeden Kulturwert zerstörende ‚Kampf aller gegen alle‘ einsetzen soll“ (zit. n. Detjen 2013, 74). Gustav Radbruch wies darauf hin, dass Staatsbürgerkunde nicht nur im dafür vorgesehenen Fach zu vermitteln sei, sondern in allen Fächern seinen Platz habe, weshalb auch alle Lehrer*innen an den Universitäten die Vorlesungen „Staatsbürgerkunde für Hörer aller Fakultäten“ und die „Einführung in die Volkswirtschaftslehre“ besuchen sollten (zit. n. Detjen 2013, 76).¹⁶ In der Praxis fand sich in den Fächern allerdings eher eine „antidemokratische politische Bildung als Unterrichtsprinzip“ (Sander 2004, 61), sodass Detjen (2013, 83) fünf Gründe für das Scheitern einer „die Demokratie unterstützenden politischen Bildung und Erziehung“ feststellt:

Erstens: Es gelang nicht, die Staatsbürgerkunde als eigenständiges Schulfach zu etablieren. Zweitens: Die Konzeption der Staatsbürgerkunde war didaktisch fehlkonstruiert. Sie zielte nicht auf den mündigen Demokraten, sondern auf den sich unterordnenden und opferbereiten Staatsbürger. Drittens: Die staatsbürgerliche Erziehung wurde weitgehend einem vergangenheits- und machtsstaatsorientierten Geschichtsunterricht überlassen. Viertens: Eine gefühlsbetonte Deutschkunde instrumentalisierte die für politische Bildung geeigneten Fächer für ihre

16 Radbruch griff auch in weiteren Beiträgen auf der Konferenz Themen und Probleme auf, die bis heute in der Politikdidaktik diskutiert werden. Er forderte z. B. einen „Gesinnungsunterricht“ im Sinne eines offenen „Eingeständnis des Parteistandpunktes, aber kein Werben für die Partei! Die Gesinnung, der der Staatsbürgerkundeunterricht dienen soll, ist in der Verfassung festgelegt“ (zit. n. Detjen 2013, 77).

Zwecke. Fünftens: Die für eine demokratische politische Bildung geeigneten außerschulischen Institutionen waren zu schwach.

Diese Pädagogik der Weimarer Republik, die den Faschismus ermöglichte, bezeichnet Bernhard (2011, 198) als „Schwarze Pädagogik“. Das

impliziert die Brechung des kindlichen Willens, die Behandlung des Kindes als Rohstoff, als Rohmaterial, das gewaltsam in die gesellschaftlich erwünschte Form gepresst werden kann; sie schließt ein die Ignoranz gegenüber kindlichen Entwicklungsbedürfnissen und Eigeninteressen, die Anwendung von Angst als Erziehungsmittel, die systematische Anwendung der Prügelstrafe. (ebd., 199)

In ihrer „angeblichen politischen Neutralität“ (ebd., 201) verschloss die Pädagogik die Augen gegenüber dem Aufstieg des Nationalsozialismus oder unterstützte ihn sogar.

Außerhalb der Schule (aber in die Schule hineinwirkend) beschäftigte sich auch die aufkommende Sozialpädagogik mit der Frage nach dem Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft (vgl. Oehler 2018, 209ff.). Schon im Namen angelegt war der Bezug auf die Gemeinschaft und darauf,

dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemässe Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen. [...] Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft. (Natorp 1899, 79)

Die Sozialpädagogik setzte als Ziel ihrer Bemühungen den Sozialismus (Natorp 1920, 167; Oehler 2018, 212), war aber aufgrund ihres Fokus auf Sozialreformen statt Revolution in der Weimarer Republik anschlussfähig (ebd.).

Eine durchgehende Politisierung der Schule fand sich im Nationalsozialismus. Hitler hatte bereits in *Mein Kampf* er-

klärt: „Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muss ihre Krönung darin finden, dass sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt“ (zit. n. Detjen 2013, 88). Nach der Machtergreifung wurde das Bildungssystem umfassend reformiert. „Der nationalsozialistische Staat begriff sich [...] als Erziehungsstaat“ (Detjen 2013, 87), der Erziehung in allen Lebensbereichen verwirklichen sollte, wodurch die schulische Bildung an Bedeutung verlor. Im Mittelpunkt der nationalsozialistischen Erziehung „stand der Körper, danach kam der Charakter (Wille) und zum Schluß erst der Geist“ (Kuhn u.a. 1993, 81). Reichsinnenminister Frick erklärte 1933:

Die nationale Revolution gibt der deutschen Schule und ihrer Erziehungsaufgabe ein neues Gesetz: Die deutsche Schule hat den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd in seinem Volke wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal seines Staates ganz und untrennbar zu innerst verbunden ist. (zit. n. Kuhn u. a. 1993, 85)

Der totalitäre Anspruch der nationalsozialistischen Erziehung bezog sich damit auch auf alle Fächer, insbesondere aber Geschichte und Biologie. Letztere wurde aufgewertet, erhielt deutlich mehr Wochenstunden als zuvor, man sprach ihr eine „zentrale Erziehungsfunktion zu und bestimmte als primäre Lehrinhalte die Erb- und Rassenlehre“ (Bäumer 1989, 78). Auch im Mathematikunterricht fand die rassistische Ideologie ihren Niederschlag, wenn Kinder beispielsweise ausrechnen sollten, wie hoch der Anteil an Juden in verschiedenen Berufsgruppen sei (Kütting 2012, 11). Weitere herausragende Bedeutung kam dem Sportunterricht zu, um „bei den Jungen die spätere Wehrfähigkeit und bei den Mädchen die spätere Gebärfähigkeit zu fördern“ (Detjen 2013, 88). Vom humboldtischen Ideal einer umfassenden Bildung verabschiedeten sich die Lehrpläne, die fortan in einem „völligen Bruch mit allen erzieherischen Traditionen des Abendlandes“ (Detjen 2013, 87) feststellten:

Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des einzelnen zu vermitteln. Sie hat alle Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat zu entwickeln und nutzbar zu machen. In ihrem Unterricht hat daher nur der Stoff Raum, der zur Erreichung dieses Zieles erforderlich ist. Sie muß sich daher von all den Stoffen frei machen, die auf Grund überwundener Bildungsvorstellungen in sie eingedrungen sind.

(Zit. n. Kuhn u. a. 1993, 95)

Bernhard (2011, 211) identifiziert vier „Prinzipien faschistischer Erziehungspolitik für die Schule“:

1. Die Volksgemeinschaft ist der ausschließliche Bezugspunkt jeder Bildungsarbeit. Die Schule ist in den Dienst des Volksganzen zu stellen.
2. Nicht pädagogische Planungen sollen in der Bildungsinstitution bestimmend sein, sondern der politische Kampf der nationalsozialistischen Bewegung.
3. Ziel der Schule soll die völkische Eingliederung des Individuums in die Volksgemeinschaft sein. Schulung und politische Indoktrination treten an die Stelle von Erziehung und Bildung.
4. Die Erziehung zu politischen Soldaten ist das verbindliche Erziehungsziel auch der Schule.

Für Mädchen bedeutete das in Hitlers Worten: „Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein“ (zit. n. Klinksiek 2010, 40), wodurch koedukative Erziehung ausgeschlossen wurde. Auch für Mädchenschulen sollte aber gelten, dass alle Fächer „eingebettet in den großen Gedanken der Erziehung zu Frauentum und Mutterschaft“ (Klinksiek 2010, 41) waren. Mittel zur Umsetzung war die „nationalsozialistische Lehrerpersönlichkeit (Lehrer = Führer)“ (ebd., 39).

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs stellte sich für die Alliierten somit eine große Herausforderung, oder – optimistischer betrachtet – die „incomparable opportunity to clear away these distortions and to create systems of more authentic citizenship education“ (Heater 2004, 181). Das Potsdamer Abkommen erklärte: „Das Erziehungswesen in Deutschland

muss so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee möglich gemacht wird“ (zit. n. Detjen 2013, 99) und legte damit den Grundstein für die Re-Education oder „Umerziehung“ (ebd.) der Deutschen. Dazu gehörten spontane Aktionen wie das Zeigen von Aufklärungsfilmern über die Gräueltaten der Nazis, die sich insbesondere an Erwachsene richteten, aber auch eine Restrukturierung der Schule und des Unterrichts, auf die an dieser Stelle eingegangen werden soll.

Ein besonderes Augenmerk auf die Umerziehung legten die Amerikaner*innen. Ihre Bestrebungen gingen davon aus, dass der Mensch prinzipiell gut und damit auch nach der Erfahrung des Nationalsozialismus wieder so formbar sei, „dass er wieder gut gemacht werden kann“ (Detjen 2013, 100). Insbesondere nach 1946 basierten die Bestrebungen der amerikanischen Besatzungsmacht vor allem auf John Deweys pragmatistischer Erziehungsphilosophie (ebd., 101) und sahen eine Förderung der Demokratie als Lebensform, die Zusammenführung der Schulformen zur Gesamtschule und die Einführung eines Schulfaches nach dem Vorbild der amerikanischen *civic education* vor. Auch die gesamte Schule sollte politisch bilden, indem politische Bildung als Unterrichtsprinzip verwirklicht, die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen weniger autoritär geprägt, und das Schulleben in außercurricularen Aktivitäten gestärkt werden sollte (ebd., 104). Die französischen und britischen Zonenregierungen wirkten in Bezug auf das Bildungssystem zurückhaltender, unterstützen aber die Bemühungen um eine Umerziehung der Deutschen. Dabei stellten die Entnazifizierung der Lehrer*innenschaft und der Schulbücher eine besondere Herausforderung dar (vgl. Heater 2004, 181ff.). Die Bilanz der Re-Education-Bemühungen ist nicht einfach zu ziehen; zwar hatten einige Konzepte langfristige Wirkung, sehr schnell wurde aber in Deutschland wieder die „Rekonstituierung des Schulsystems der Weimarer Republik“ (Sander 2004, 92) vollzogen. Zu sehr fühlten sich die amerikanischen Bemühungen für die Deutschen nach oktroyierter Missionie-

rung an (ebd., 108f.). Die ambitionierten Reformversuche der amerikanischen Besatzung wurden letztlich als Eingeständnis gegenüber den Unionsparteien, deren Unterstützung für eine antikommunistische Wirtschaftspolitik benötigt wurde, eingestellt (Gagel 1994, 44). Innerhalb der Demokratiepädagogik haben die Ansätze der Re-Education aber in den vergangenen Jahren eine Renaissance erlebt (vgl. Himmelmann 2004, 3).

In der sowjetischen Zone verlief die Entwicklung anders: Schon während des Krieges hatten deutsche Kriegsgefangene neue Geschichtsbücher für den Unterricht vorbereitet, außerdem gelang es, ehemalige Mitglieder der DKP als neue Lehrer*innen zu gewinnen (Heater 2004, 183). Es gab einen weitgehenden politischen Konsens über „die personelle und geistige Entnazifizierung der Schule, die Brechung von Bildungsprivilegien, den Aufbau eines einheitlichen staatlichen Schulwesens, die Trennung von Schule und Kirche, die Herstellung sozialer, schulstruktureller und politischer Bedingungen für den chancengleichen Bildungserwerb in einer sozialistisch verstandenen, egalitär ausgelegten gesellschaftlichen Ordnung“ (Geißler 1994, 52). Die Entnazifizierung beinhaltete nicht nur das Ausscheiden belasteter Lehrer*innen, sondern auch „politische Umerziehung der verbliebenen Lehrer“ (Anweiler 1989, 24). In der Nachkriegszeit erhielt sich anfangs ein Pluralismus an Ideen zur Ausgestaltung des Schulsystems (Geißler 1994, 55), in den Jahren 1948 und 1949 wurden allerdings die Weichen gestellt, das Bildungssystem nach sowjetischem Vorbild zu entwickeln. Auf den Pädagogischen Kongressen wurde der „politische Lehrer [...], der an der Formung der neuen Gesellschaft“ (zit. n. Detjen 2013, 108) mitwirken sollte, beschworen. Sozialdemokratische Stimmen, die zuvor die Bildungspolitik der SED noch mitgestaltet hatten, verstummten gezwungenermaßen und „die Entscheidung für die diktatorische Form der Machtausübung war gefallen“ (Geißler 1994, 59) und beeinflusste auch die weitere Entwicklung der Schule in der SBZ, bzw. der DDR¹⁷. Auf die

17 Für eine umfassendere Betrachtung der (politischen) Bildung in der DDR s. (Anweiler 1989; Detjen 2013, 199ff.; Sander 2004, 98ff.).

weitere Entwicklung des Bildungssystems und der politischen Bildung in der Bundesrepublik soll an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden¹⁸. Einzelne Aspekte werden aber selbstverständlich auch in den folgenden Abschnitten eine Rolle spielen.

2.8 Schule zwischen Indoktrination und Emanzipation

Seit Beginn der Schule ist diese also politisch gedacht worden, das heißt, sie wurde gleichermaßen durch politische Überlegungen geformt und sollte die Politik formen. Sie wurde im Sinne politischer Theorien und Zielsetzungen instrumentalisiert, ge- und missbraucht. Die Grenze zwischen Ge- und Missbrauch ist, wie aus den oben vorgestellten Überlegungen hervorgeht, nicht einfach zu ziehen, was schon daran sichtbar wird, dass auch der vermeintliche Missbrauch der Schule, etwa im Kolonialismus, durchaus als Gebrauch im Sinne der politischen Schule gesehen werden kann und gesehen wurde.¹⁹

Die vorgestellten Beispiele zeigen den engen Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Erziehung, den schon Durkheim (1902/1984, 42) betonte: „Erziehungssysteme [...] sind so offensichtlich mit bestimmten sozialen Systemen verbunden, daß sie davon untrennbar sind“, sie machen sich „mit einer ganzen Reihe von politischen, sozialen und religiösen Einrichtungen solidarisch“ (ebd., 43). Erziehung geschieht *in* einer und *für* eine Gesellschaft (Mannheim 1943, 74). In der Geschichte von Bildung und Erziehung diente sie meistens der Stabilisierung und Legitimierung eines Systems, denn „in dem Maße, in dem die Legitimität von solchen Herrschaftsverbänden auf Überzeugungen der Mitglieder beruht, gewinnt die

18 Ausführlichere Betrachtungen finden sich z. B. bei (Gagel 1994; Detjen 2013, 111ff.; Sander 2004, 113ff.).

19 Diese Betrachtungsweise soll aber nicht zu einer Relativierung z. B. der Kolonialpädagogik führen, sondern vielmehr darauf verweisen, wie eng Miss- und Gebrauch zusammenhängen und damit dazu führen, das eigene pädagogische Handeln besser zu reflektieren und das ständige kritische Hinterfragen der eigenen Rolle anzumahnen.

Beeinflussung dieser Überzeugungen ein überragendes Gewicht“ (Fend 2008, 45). In utopischen Konzeptionen von Bildung war dagegen die Überwindung des Systems im „abstrakt revolutionären Versuch, die beauftragende Gesellschaft durch eine neue abzulösen“ (Heydorn 1979, 15) ihr Ziel. Die Frage „should the school develop young people to fit into the present society as it is or does the school have a revolutionary mission to develop young people who will seek to improve the society“ (Tyler 2010, 36) bleibt somit bis heute relevant. Sander (2002a, 12) bezeichnet die beiden hier genannten Alternativen als „Herrschaftslegitimation“ und „Mission“.

Die Schule ist und war stets als ganze politisch; nicht nur die traditionellen Fächer der politischen Bildung, heißen sie nun Staatsbürger- oder Gemeinschaftskunde, sondern das ganze System Schule bildet und erzieht Menschen. Außer den Zielen werden auch die Methoden der Erziehung durch „soziale Notwendigkeiten“ (Durkheim 1902/1984, 53) vorgegeben; die Frage nach der Auswahl der unterrichteten Fächer ist genauso politisch wie die Frage nach dem zu unterrichtenden Stoff. Das war, wie oben gezeigt, Theoretiker*innen und (Bildungs-) Politiker*innen stets bewusst. Somit lässt sich schulische Bildung auch stets als politische Bildung fassen, d. h. als

mit einer pädagogischen Absicht verbundenen Formen politischen Lernens [...], also alle Formen schulischen Lernens, deren Intentionen auf Wirkungen im Bereich des politischen Wissens, des politischen Denkens und der politischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zielen. (Sander 2004, 7f.)

Der Begriff lässt sich allerdings präzisieren und erweitern: Das Schulsystem diente historisch und in der politischen Theorie der politischen Bildung und Erziehung von Schüler*innen, denn die „Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld 1928, 24). Einerseits *bildet* sie Schüler*innen durch die „Kultivierung von Handlungswissen einzelner Individuen“ und andererseits *erzieht* sie durch „Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen“ (Grundmann 2009, 61). „Sozial erwünschte Eigenschaften“ sind in einem staatlich

gelenkten Bildungssystem immer auch politisch erwünschte Eigenschaften: „Schulische Bildung wird dabei politisch nach wie vor als Erziehung zum mündigen Bürger legitimiert, allerdings werden hier genau jene Kulturtechniken vermittelt, die politisch und ökonomisch gewollt sind“ (ebd., 71)²⁰. Die Schule bildet also nicht nur politisch, sie erzieht auch politisch, es geht nicht nur um die pädagogische Absicht politischen Lernens (vgl. Sander 2004, 7), sondern um die politische Absicht jeglichen Lernens. Somit sind die „funktionalen Beziehungen des Bildungswesens zur Gesellschaft [...] auch eine normativ zu gestaltende Aufgabe“ (Fend 2008, 52). Gesellschaftliche Kontrolle des Bildungssystems geschieht in erster Linie durch den Staat und seine Verwaltung, gesellschaftliche Interessengruppen, die „ökonomischen, sozialen und kulturell-technologischen Rahmenbedingungen“ und Strukturanalogien zwischen Schule und Gesellschaft (ebd., 55f.), d. h., die Schule ist „ähnlich wie die Gesellschaft strukturiert“ (ebd.). Diese Strukturgleichheit ermöglicht Schüler*innen z. B. das Einüben des Umgangs mit Autorität bzw. Macht (vgl. Kupfer 2011). Schon die Architektur des Schulgebäudes folgt somit gesundheitlichen, ökonomischen, moralischen und politischen Imperativen (Foucault 1977, 223ff.).

2.8.1 Parallelen religiöser und politischer Bildung

Gesellschaftlich hält sich trotzdem weiterhin ein großer Glaube an den möglichen positiven Einfluss von Bildung, der zur Legitimation von Bildungssystemen beiträgt: „Die *utopische*, optimistische Variante eines im Prinzip unbegrenzt machbaren Fortschritts durch Bildung ist politisch absolut dominant. Sie ist unverzichtbarer Kern der Zivilreligion Bildung“

20 Fend (2008, 49ff.) fasst die Aufgaben der Schule in vier Funktionen zusammen, nämlich Enkulturationsfunktion, Qualifikationsfunktion, Allokationsfunktion und Integrationsfunktion, wobei letztere „die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität ermöglicht, die die innere Kohäsion einer Gesellschaft mitbestimmt [...] zum anderen besteht der Beitrag des Bildungssystems in der Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem und in der Stärkung des Vertrauens in seine Träger“ (ebd., 50).

(Weymann 2016, 127). Im Begriff der Utopie treffen politische, erzieherische und religiöse Vorstellungen aufeinander (vgl. Nipperdey 1962), und der „Utopiegedanke hat in der Pädagogik eine wichtige Funktion. Er steht dafür, im Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit die Vorstellung eines anderen Lebens für sich bzw. für die Gesellschaft entwickeln zu können“²¹ (Bremer/Kuhnhenne 2017, 7). Ebenso religiös konnotiert spricht Oelkers (2015, 37) in diesem Kontext von einem „politischen Messianismus“ in der Erziehungswissenschaft. Auch der von Weymann verwendete Begriff „Zivilreligion“ weist auf enge Parallelen zwischen (politischer) Bildung und Religion hin, die allerdings in der Literatur noch kaum Beachtung finden. Den Zusammenhang herzustellen bietet sich einerseits natürlich an, weil mitteleuropäische Schulsysteme ohne den Einfluss der Kirchen nicht zu verstehen sind: politische Sozialisation war historisch in erster Linie „religiös-politische Sozialisation [...] der *Religionsunterricht* [war] in der Geschichte des neuzeitlichen Schulwesens bis Ende des 19. Jahrhundert das zentrale Instrument für die politische Erziehung der Untertanen“ (Sander 1996, 366). Für Pädagogik und Erziehung spielten Religion und Theologie eine „zunächst offen-prägende, dann transformierte und nur noch latent wirksame Rolle“ (Oelkers u. a. 2003, 9).

Zudem ist sich aber auch die Logik religiöser und politischer Erziehung in einigen Bereichen sehr ähnlich. Es ist schon sprachlich ersichtlich, welche Rolle die Erziehung für Religionen (insbesondere allerdings Christen- und Juden-

21 Eine Gegenposition nimmt Hannah Arendt ein, die davor warnt, gesellschaftliche Veränderungen durch Bildung hervorbringen zu wollen: „Die Rolle, die Erziehung in allen politischen Utopien seit dem Altertum spielt, zeigt, wie nahe es liegt, die Erneuerung einer Welt mit den von Geburt und Natur Neuen beginnen zu lassen. Was die Politik anlangt, so liegt hier natürlich ein schwerer Mißgriff vor: Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko zu laufen, dies nicht leisten zu können, greift man diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht, das Neue dadurch zustande zu bringen, daß man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue bereits da“ (Arendt 1994, 257f.)

tum) spielt: Das jüdische Wort „Rabbi“ bedeutet „Meister“ im Sinne eines Lehrers (Frizzell 1997). Dass die Jünger auch Schüler waren, lässt sich z. B. noch am Englischen Begriff „disciple“, vom lateinischen „discere“ (= „lernen“) (De Vaan 2008, 172) ablesen und auch umgangssprachlich ist häufig die Rede von einer „religiösen Lehre“. Jesus selbst wird im neuen Testament als Lehrer bezeichnet (vgl. Mt 23,10) und auch die Apostel verstanden sich als „Lehrer der Heiden“ (1Tim, 2,7), denn im Matthäusevangelium entspricht dem weltweiten Sendungs- bzw. Missionsauftrag²² auch ein Lehrauftrag (vgl. Mt 28,19f.). Anders als andere Religionen entwickelte das Christentum dann eine dogmatische Theologie, die einerseits die Kirche nach der konstantinischen Wende durch einen Kanon stabilisieren sollte, andererseits in der Mission vermittelbar sein musste (Angenendt 1997, 182f.).

Eine entscheidende Ähnlichkeit religiöser und politischer Erziehung und Bildung liegt in der Tatsache, dass in beiden Fällen Wertebildung betrieben wird (Detjen 2013, 245ff.). Die Vorstellung von Bildung als Formung von Menschen an sich stammt dabei aus der religiösen Bildung (vgl. Bernhard 2011, 72). Religions- und Politikunterricht zielen nicht nur auf das Wissen der Schüler*innen ab, sondern insbesondere auf deren Handeln und Verhalten. Solange religiöse Werte identisch mit politischen Werten waren, also religiös erwünschtes Verhalten auch politisch erwünschtes Verhalten war, weil sich die Politik rein religiös legitimierte, waren auch in Bildungsfragen religiöse und politische Motive verbunden (Grümme/Sander 2008, 147f.). Noch heute ist der besondere wertebildende Charakter des Religionsunterrichts sowohl im grundgesetzlichen Schutz nach Art. 7 GG als auch in der Erteilung der kirchlichen Vokation bzw. Missio Canonica an Religionslehrer*innen erkennbar. Inwiefern religiöse Werte für den Erhalt und die Legitimation der Demokratie wichtig sind bzw. über die Frage der Fundierung säkularer demokratischer Staatswesen in re-

22 Aufgrund dieses weltumspannenden Missionsauftrags sah das Christentum auch in den säkularen Kolonisierungsbestrebungen eine Chance zur Verbreitung der eigenen Lehre und bot diesen somit zugleich eine religiöse Legitimation (vgl. Paczensky 2000).

ligiösen Grundwerten, wird auch in modernen Demokratien noch diskutiert (vgl. Böckenförde 1976; Habermas/Ratzinger 2005).

Weil sowohl im Bereich der Politik als auch der Religion Werte eine besondere Rolle spielen, ihre absolute Geltung aber schwer zu begründen ist, weil jeweils existenzielle Fragen diskutiert werden und weil beide stets an Institutionen (z. B. Religionsgemeinschaften und den Staat) gebunden sind, ist erklärbar, warum vor allem an religiöse und politische Bildung der Vorwurf der Indoktrination gerichtet wird (Willems 2007, 80ff.; Strandbrink 2017, 140ff.). Der Begriff „Indoktrination“ wurde bis ins Mittelalter sogar exklusiv mit christlicher Doktrin assoziiert und wurde weitestgehend synonym zu „Erziehung“ verwendet (Gatchel 2010, 8).

2.8.2 Indoktrination, heimlicher Lehrplan und Ideologie

Der Indoktrinationsbegriff war und ist seitdem allerdings umstritten; eine einfache Trennung vom Konzept der Erziehung ist nicht möglich. Zwar wurde historisch nach der Aufklärung angenommen, dass es eine „ausschließende Differenz“ (Stroß 2007, 17) zwischen Erziehung und Indoktrination gebe, spätestens in der Nachkriegszeit wurde aber sichtbar, wie sowohl die Demokratisierungsbemühungen der USA als auch die Erziehungspolitik der Sowjets von der jeweils anderen Seite als Indoktrination bezeichnet wurden (ebd., 18). Es ist bis heute ein Problem, dass ein

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

In der Bundesrepublik hielt sich der Glaube, dass der Indoktrination die Anleitung zum kritischen Denken und die Emanzipation entgegenstand:

Indoktrination wurde primär als intentional bedingt gesehen; zum anderen zeigte sich die Tendenz, Indoktrination als eine eher strukturell angelegte Komponente zu betrachten, die die Institution Schule im Sinne des ‚heimlichen Lehrplans‘ begleitet und den aufklärerischen Interessen des Unterrichts quasi zwangsläufig entgegenstehen musste. (Stroß 2007, 21)

Beeinflusst durch insbesondere US-amerikanische Debatten wurden zunehmend auch „Ziele in den Fokus gerückt“ (ebd., 22). Was unterrichtet wurde (also die Doktrin) und zu welchem Zweck wurde als Entscheidungskriterium herangezogen, ob es sich um Indoktrination handelte. Seit Anfang des neuen Jahrtausends wird Indoktrination verstärkt als Phänomen totalitärer Systeme und als Merkmal geschlossener Gesellschaften (im Gegensatz zu demokratischen, offenen Gesellschaften) betrachtet. Im Rahmen von Debatten um Islamismus und religiösen Fundamentalismus wird dabei erneut der Zusammenhang von Indoktrination und Religion betrachtet. In Bezug auf Identitätsbildung verweisen auch Pädagog*innen, die sich am Ideal der deliberativen Demokratie orientieren auf den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Identitäten. Huttunen (2016, 10) geht in seinen auf Habermas und Young basierenden pädagogischen Überlegungen davon aus, dass in einer traditionellen Gesellschaft Schulen geschlossene Identitäten produzieren, also indoktrinieren, während moderne und postmoderne Gesellschaften „a reflective attitude toward one’s own identity“ fördern sollten. Er hält somit an der Unterscheidung zwischen Bildung/Erziehung einerseits und Indoktrination andererseits fest²³. Indoktrination lässt sich laut

23 Implizit lässt sich das Festhalten an dieser Unterscheidung z.B. auch bei Gutmann und Thompson (1996, 66) finden, die erklären: „In its civic education deliberative democracy goes even further than most other forms of democracy. It would teach children not only to respect human dignity but also to appreciate its role in sustaining political cooperation on terms that can be shared by morally motivated citizens. It would be pedagogically self-defeating if schools were to teach this lesson dogmatically or through indoctrination. But they are not bound to remain neutral on a question that affects the nature of democracy itself.“

Huttunen an vier Kriterien erkennen: der Methode, der Intention, dem Inhalt und den Folgen des Lehrer*innenhandelns.

Stroß (2007, 25) empfiehlt allerdings, eine „*Entdichotomisierung, Veralltäglicung und Empirisierung*“ des Begriffs (ebd., 25) und betont die Notwendigkeit,

Indoktrination als alltäglichen Bestandteil wie auch als Gefährdungspotential pädagogischen Denkens und Handelns in offenen demokratischen Gesellschaften neu zu beleuchten, Indoktrination als graduelle Kategorie zu betrachten und [...] Operationalisierungskriterien für die Untersuchung von Indoktrination im pädagogischen Denken und Handeln zu entwickeln. (ebd.)

Auf dieser Einsicht basierend stellt sie dreizehn Thesen auf, aus denen ein „explizit pädagogischer Indoktrinationsbegriff“ (ebd.) zu entwickeln sei. Ihre erste These ist dabei: „Indoktrination‘ ist Bestandteil eines jeden pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften“ (ebd.).

Anschlussfähig ist diese Ansicht in der politischen Theorie insbesondere im Kommunitarismus, der die Rolle von politischer Bildung als Indoktrination für die Identitätsbildung hervorhebt:

parties, movements, and communities of many different sorts do seek to indoctrinate their members – to bring them to accept a doctrine – and, whenever possible, to represent it in public places [...]. Whether this sort of thing is good or bad, it is enormously important in political life because the political identity of most people or, better, of most of the people engaged by politics, is shaped in this way. (Walzer 2004, 92f.)

Ohne den Begriff der Indoktrination zu verwenden verweist auch Durkheim auf diese Funktion von Erziehung als

Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert [...]. Die Erziehung erhält und verstärkt diesen Zusammenhalt, indem sie von vornherein in

der Seele des Kindes die wesentlichen Ähnlichkeiten fixiert, die das gesellschaftliche Leben voraussetzt.

(Durkheim 1902/1984, 45f.)

Auch Mannheim (1943, 68) stellte vor dem Hintergrund des Aufstiegs des Faschismus in Europa fest, dass erzieherische Neutralität nicht möglich sei, es also beim Erziehen um die bessere Doktrin gehe: „Once the opponent sets all his hopes on an ideological campaign the antidote to doctrine is better doctrine, not neutralized intelligence“.

Um einen weniger negativ besetzten Begriff als ‚Indoktrination‘ zu verwenden, wird des öfteren, insbesondere aus feministischer Perspektive im Zusammenhang mit Sexismus und Heteronormativität (vgl. Martin 2000) und in Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Rosenbaum 1976), auch vom „heimlichen“ (Kandzora 1996) oder „latenten“ (Fend 2008, 27) Lehrplan gesprochen²⁴. Der Begriff verweist auf „schulische Sozialisationsprozesse die in curricularen Vorgaben nicht explizit ausgewiesen sind, die aber für die Lernerfahrungen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen qualitative Bedeutung haben“ (Kandzora 1996, 71) und ist Ausdruck der „systemintegrativen gesellschaftspolitischen Funktion von Schule“ (ebd.)²⁵. Dabei muss der heimliche Lehrplan nicht, wie der Name andeutet, aktiv verheimlicht werden, sondern es reicht, dass die darin enthaltenen Zielsetzungen (die ja z. B. teilweise in den Schulgesetzen nicht „heimlich“ kodiert sind²⁶) für Schüler*innen nicht

24 Es ist interessanterweise bemerkbar, dass in Theorien zum heimlichen Lehrplan kaum der Begriff der Indoktrination verwendet wird (Gleiches lässt sich auch in umgekehrter Richtung feststellen).

25 Die Beschränkung auf schulische Lernsettings ist allerdings umstritten; Martin (1976, 137) schreibt z. B.: „a hidden curriculum consists of some of the outcomes or by-products of schools or of nonschool settings, particularly those states which are learned yet are not openly intended“.

26 Apple (2004, 46) verweist zudem auf die historische Veränderlichkeit: „historically, the hidden curriculum was not hidden at all, but was instead the overt function of schools during much of their careers as institutions“. Die-ser Aspekt wird auch aus den vorangestellten historischen Betrachtungen sichtbar.

explizit gemacht werden. Wird ein verstecktes Curriculum Schüler*innen transparent gemacht, ist es – in diesem spezifischen Kontext – kein verstecktes Curriculum mehr (Martin 1976, 143).

In der Auseinandersetzung mit dem heimlichen Lehrplan lassen sich (vereinfachend) verschiedene Denkschulen unterscheiden: Eine (struktur-)funktionalistische Sicht auf den heimlichen Lehrplan untersucht vor allem, wie im schulischen Kontext gesellschaftliche Normen und Werte weitergegeben werden, die wiederum zum Erhalt und zur Stabilität der Gesellschaft beitragen (vgl. Giroux/Penna 1979, 23). Die Liberale Sichtweise unterscheidet sich davon:

[It] considers the hidden curriculum to be those taken-for-granted assumptions and practices of school life which although being created by various ‚actors‘ within the school (for example, teachers and students), take on an appearance of accepted normality through their daily production and reproduction.

(Skelton 1997, 179)

Giroux und Penna (1979, 26) sehen sich als Vertreter*innen eines neo-marxistischen Ansatzes, den Skelton (1997, 181) als „kritische Perspektive“ bezeichnet²⁷. Im Fokus der Analyse steht bei diesen Vertreter*innen die Frage: „How does the process of schooling function to reproduce and sustain the relations of dominance, exploitation, and inequality between classes?“ (Giroux 1983, zit. n. Skelton 1997, 181). Als vierten möglichen Ansatz zur Analyse heimlicher Lehrpläne identifiziert Skelton (1997, 185ff.) einen postmodernen Ansatz, der sich auf die Überlegungen Foucaults stützt. Dieser Ansatz hat es zwar noch nicht in den pädagogischen Mainstream geschafft, es finden sich aber durchaus Veröffentlichungen, die ihm zuzurechnen sind (z.B. Kupfer 2011). Die Analyse des heimlichen Lehrplans wird erschwert durch die Tatsache, dass nicht nur auf Ebene der Lehrplanerstellung bereits Selekt-

27 In der deutschsprachigen Literatur findet sich gelegentlich auch der Begriff „historisch-materialistische Ansätze“ (Sünker 2012).

tionen und Setzungen stattfinden, sondern dass auch jede*r Lehrer*in als sogenannte*r „Gatekeeper“ agiert, also das Curriculum eigenständig auslegt und eine eigene Themen- und Zielauswahl vornimmt (vgl. Thornton 1989), denn:

While teachers generally do not have full autonomy to officially determine the curriculum, they do chose to accommodate to, resist, or create alternatives to the curriculum determined by others. (Ginsburg/Kamat 2009, 232)

Die Frage nach der Rolle der Lehrkraft in Bezug auf Neutralität und Indoktrination wird in der zweiten Hälfte dieser Arbeit wieder aufgegriffen. Im Kontext von Indoktrination und heimlichem Lehrplan ist an dieser Stelle die oben aufgeführte kritische Perspektive interessant, da sie den Begriff der Ideologie für die Analyse schulischer Prozesse und Settings rehabilitiert, der für ein umfassendes Verständnis von Indoktrination in der Schule ein wichtiges Analyseinstrument bietet und trotzdem in der Pädagogik weitestgehend unbeachtet bleibt. Stroß (2007, 28) erklärt zum Verhältnis von Indoktrination und Ideologie in einer Fußnote:

Als Prozesskategorie lässt sich der Indoktrinationsbegriff schließlich abgrenzen gegenüber dem in erster Linie durch Strukturmerkmale gekennzeichneten (und nicht zuletzt deshalb für die erziehungswissenschaftliche Diskussion vergleichsweise weniger relevanten) Ideologiebegriff. Der hier entwickelte Umgang mit dem Indoktrinationsthema (Alltäglichkeit des Phänomens vs. Konstruktion von Feindbildern etc.) lässt sich gleichwohl auf den Umgang mit ‚Ideologien‘ applizieren.

Zwar ist die Unterscheidung in Prozess und Struktur durchaus sinnvoll, allerdings kann eine Analyse der Prozesse ohne eine Analyse der Strukturen, also der Ideologien, nur verkürzt sein. Auf diesen wichtigen Zusammenhang verweisen seit den frühen 70er-Jahren die Vertreter*innen der kritischen Pädagogik wie Paulo Freire oder Michael Apple. Apple (2004, 5) verweist in *Ideology and Curriculum* auf die Rolle der Schulen

als „agents of cultural and ideological hegemony“ und verweist damit auf die Bedeutung einer Analyse der Konzepte Ideologie, Hegemonie und Selektion, insbesondere in Bezug auf Curricula und in Schulen vermitteltes Wissen, denn:

the study of educational knowledge is a study in ideology, the investigation of what is considered legitimate knowledge (be it knowledge of the logical type of „that“, „how“, or „to“) by specific social groups and classes, in specific institutions, at specific historical moments. (ebd., 43)

Ideologie ist in der Definition von Apple (ebd., 19) in Anlehnung an McClure und Fischer immer mit Legitimation, Konflikten um Macht und bestimmten Argumentationsmustern verknüpft.

Das Einbeziehen von Ideologie in die Analyse von Schule ist aus mehreren Gründen sinnvoll. Den Begriff der Indoktrination nur als (pädagogischen) Prozess zu betrachten, vernachlässigt die sozialen, politischen und ökonomischen Gegebenheiten, in denen dieser stattfindet. Der Begriff der Ideologie kann die Verbindung der Pädagogik mit anderen Disziplinen, wie beispielsweise der Politischen Theorie und der kritischen Diskursanalyse (vgl. Rogers u. a. 2005; Wortham u. a. 2016), fördern und bietet eine Möglichkeit, die historische Entwicklung des Schulsystems einzuordnen. Zweitens erinnert die kritische Pädagogik daran, auch die eigene Rolle sowohl als Wissenschaftler*in als auch als Lehrer*in im Hinblick auf ideologische Annahmen zu hinterfragen und bietet zu diesem Zweck ein Analyseinstrument (Apple 2004, 56), worauf unten weiter eingegangen wird. Geschieht das, ist auch eine Beschreibung von Indoktrination als ‚das, was die anderen machen‘, nicht mehr haltbar. Zuletzt lassen sich aus den Überlegungen zu Ideologien auch emanzipatorische Ansätze entwickeln, wie das am prominentesten in der Befreiungspädagogik Paulo Freires und der kritischen Pädagogik geschehen ist.

Das hier entworfene Bild der Schule als politisch und stets indoktrinierend steht im Widerspruch nicht nur zu einer Verteidigung der Schule als neutraler Institution, wie sie (oftmals

unter Verweis auf den Beutelsbacher Konsens) in öffentlichen Diskussionen konstruiert wird (s. u.), sondern auch zu liberalen Vorstellungen von Bildung und Erziehung. Liberale Bildungstheoretiker*innen stellen sich gegen Indoktrination und betonen die Wichtigkeit von Neutralität, insbesondere in der Werteerziehung (Halstead 2005, 21). Insbesondere bezüglich der Neutralität liberaler Erziehung gibt es aber unterschiedliche Sichtweisen, die z. B. betonen, dass auch der Liberalismus nicht neutral gegenüber Vorstellungen von Gerechtigkeit sein kann (ebd.), bzw. dass auch für eine liberale Erziehung Neutralität unmöglich ist (Suissa 2010, 130). Liberale Erziehungstheoretiker*innen betonen zudem die Rolle der Freiheit in Bildung und Erziehung, insbesondere als „freedom from indoctrination“ (Thompson 2017, 9). Im Zusammenhang mit der Forderung nach der Autonomie des Individuums ergibt sich für eine liberale Bildungspolitik also die Aufgabe, dass diese keine Entwürfe des guten Lebens anderen vorziehen dürfe, sie Kindern aber ermöglichen solle, verschiedene Entwürfe rational abzuwägen (Suissa 2010, 21). Wie im Anarchismus stellt sich für den Liberalismus zugleich die Frage nach der Organisation von Erziehung in besonderer Art und Weise, denn staatliche Erziehung wird als zu tiefer Eingriff in Individualität, Autonomie und Freiheit gesehen:

A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another: and as the mould in which it casts them is that which pleases the predominant power in the government, whether this be a monarch, a priesthood, an aristocracy, or the majority of the existing generation in proportion as it is efficient and successful, it establishes a despotism over the mind, leading by natural tendency to one over the body. And education established and controlled by the State should only exist, if it exist at all, as one among many competing experiments.

(Mill 1864, 190f.)

Liberale Denker*innen stehen stets vor dem Dilemma zwischen „staatlicher Überwachung der Freiheit und Festlegung der Bildungsnormen [...] auf der einen – Gefährdung der

höchsten Staatszwecke, nämlich der Erhaltung der persönlichen Freiheit und der Begünstigung des Fortschritts auf der anderen Seite“ (Flitner 1957, 124). Ein Erziehungssystem, das wie Mill vorschlägt nur durch das Abprüfen von „facts and positive science“ (Mill 1864, 192) standardisiert wäre, hätte bereits durch die notwendige Selektion der gelehrten „Fakten“ einen heimlichen Lehrplan. Für eine vollkommen liberale Erziehung bedürfte es eines

totalitarian liberal democratic state without any particular ideological past or cultural context but with absolute power over societal, educational, and ideational life. But this is a seemingly absurd idea [...] [and] misconceived logic. (Strandbrink 2017, 40)

Radikale (Neo-)Liberale fordern als Lösung stattdessen eine vollkommene Befreiung der Erziehung aus den „tyrannies [...] of state and schooling“ (Tooley 2006, 56f.), also eine vollständige Privatisierung des Bildungssystems. Selbst diese radikalsten Ansätze können aber keine unpolitischen Schulen oder unpolitische Erziehung hervorbringen; Tooley erklärt nicht, ob und wie die von ihm imaginierten franchise-artig organisierten Schulen Standards für die Erziehung setzen oder welche Rolle der Gesellschaft für die Erziehung zukommt. Er vernachlässigt, dass sich auch in der Erziehung außerhalb der staatlichen Schule heimliche Lehrpläne finden (Martin 1976, 146). Eine solche „Befreiung“ der Erziehung aus den Händen des Staates in die Hände globaler Schulunternehmen kann somit kaum als unpolitisch gesehen werden. Auch liberale Bildungstheoretiker*innen kommen somit nicht umhin, Gesellschaft und Politik in ihre pädagogischen Überlegungen einzubeziehen, um ihrer „Gesellschaftsblindheit“ (Mannheim 1943, 56) zu entgehen. Selbst Moulin (2009), der eine Religionspädagogik basierend auf Rawls Theorie des Schleiers der Unwissenheit konstruiert, betont somit: „This approach [...] will recognise the political nature of pedagogy. By political it is meant that in pedagogy, knowledge becomes politically imbibed because by definition pedagogy is essentially a prescriptive tool“ (ebd., 156).

2.8.3 Aktuelle Debatten um Indoktrination in der Schule

Die Angst vor schulischer Indoktrination hält sich schon seit Jahrzehnten und das inhaltlich weitestgehend unverändert. Im Vorwort der 5. Auflage zu „Die Erziehung der Neuen Linken“ warnte der einflussreiche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka (1980, 6) vor der Gefahr durch eine „neomarxistische Unterwanderung der westdeutschen Pädagogik“ durch eine „kulturrevolutionäre Bewegung“. Ähnliches Vokabular und vor allem ähnliche Ängste finden sich heutzutage insbesondere auf Seiten der sogenannten Neuen Rechten. Einer ihrer Vordenker, der kanadische Psychologieprofessor Jordan Peterson („the most influential public intellectual in the Western world right now“, Brooks 2018) warnt ebenfalls vor neomarxistischen Umtrieben im Bildungssystem und insbesondere an Universitäten und spielte öffentlich mit dem Gedanken, Kurse, die „postmodern/Neomarxist“ (Peterson 2017) und „indoctrination cults“ (Khandaker 2017) seien, auf einer Website zu veröffentlichen – zwar setzte Peterson die Idee letztlich nicht um, die AfD verfolgt aber mit ihren sogenannten „Meldeplattformen“ (*Zeit Online* 2018) einen sehr ähnlichen Ansatz²⁸ und warnt z. B. vor „Indoktrination von Schülern mit ‚Kampf gegen rechts‘-Propaganda“ (AfD Bayern 2017). Auch eine Kampagne der AfD-nahen „Zivilen Koalition“ (2018) gegen „sozialistische Indoktrination“ greift die Argumentationsmuster auf (in der Illustration auf der Petitions-Website steht ein Lehrer vor einer mit den Farben der Regenbogenflagge, Hammer, Sichel, Totenkopf und mit „Kulturmarxismus“ beschrifteten Tafel). Die Auswirkungen dieser Debatten auf die Lehrer*innenrolle werden im Abschnitt 4.2 zum Beutelsbacher Konsens thematisiert.

28 Meldeplattformen für Lehrer*innen erfreuen sich in rechtspopulistischen Bewegungen auf dem ganzen Globus wachsender Beliebtheit. Auch in Brasilien regt sich z. B. der Widerstand gegen vermeintliche linke Indoktrination von Schüler*innen (Phillips 2018).

3 Was macht das Lehramt politisch?

Wenn, wie oben argumentiert, die Schule immer eine politische Funktion hat, so muss das gleiche auch für Lehrer*innen²⁹ gelten, denn „teachers obviously play a vital role in maintaining the structure of schools and transmitting the values needed to support the larger social order“ (Giroux/Penna 1979, 32). Lehrer*innen füllen die gesellschaftlichen Aufgaben an Schule mit Inhalt. Ihr Handeln ist gleichzeitig in den institutionellen Rahmen des Bildungssystems eingebunden und „ist normativ reguliertes Zusammenhandeln, das von Regelungen, spezialisiertem Personal und sachlichen Ressourcen getragen ist“ (Fend 2008, 169).

Der folgende Teil dieser Arbeit nimmt somit Lehrer*innen und das Lehramt als Profession in den Blick. Als erster Schritt wird dafür kurz darauf eingegangen, wie sich Lehrer*innen außerhalb des Unterrichts (bildungs-)politisch engagieren, bevor dann die politische Dimension des Lehrer*innenberufs an sich betrachtet und analysiert wird, um das Ideal einer Demokratieprofession Lehramt zu entwickeln.

3.1 Politisches Engagement in Gewerkschaften, Verbänden und Personalräten

Lehrer*innen können auch dann als politisch betrachtet werden, wenn sie über das alltägliche Unterrichtshandeln hinaus politisch aktiv sind, also ihre Interessen politisch einbringen.

29 In dieser Arbeit soll der Fokus der Betrachtung auf Lehrer*innen liegen. Selbstverständlich erfüllen auch andere Akteur*innen im schulischen Kontext die Aufgaben der Schule.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen politischem Engagement in bildungspolitischen Fragen und allgemeinpolitischem Engagement.

Wie andere Berufsgruppen auch treten Lehrer*innen politisch am sichtbarsten in Gewerkschaften oder Lehrer*innenverbänden auf.³⁰ Die Organisation der Lehrer*innenschaft ist in Deutschland dabei von einigen Besonderheiten geprägt: Die Landschaft der Lehrer*innengewerkschaften ist hochgradig fragmentiert (Nikolai u. a. 2017, 114) und auch die weiterhin übliche Verbeamtung von Lehrer*innen – ca. 75% der Lehrer*innen im Schuldienst sind verbeamtet (Statistisches Bundesamt 2015) – stellt im internationalen Vergleich eine Besonderheit dar. Dementsprechend sind einige Lehrer*innengewerkschaften (darunter als größte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW) im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) organisiert, während Gewerkschaften wie der Deutsche Philologenverband (DPPhV) Teil des Deutschen Beamtenbunds (DBB) sind. Die im DGB organisierten Gewerkschaften gelten als sozialdemokratisch orientiert, während die im DBB organisierten Gewerkschaften einen eher konservativen Ruf haben (Nikolai u. a. 2017, 119). Genaue Zahlen zum Organisationsgrad von Lehrer*innen existieren nicht. Auch wenn die GEW-Mitglieder als politisch aktiver gelten als die Mitglieder des DPPhV, wird ihr politischer Einfluss als schwach eingeschätzt (ebd., 122). Trotzdem werden die Lehrer*innengewerkschaften in der Ministerialbürokratie der Länder gehört und insbesondere der DPPhV mobilisiert regelmäßig vor Landtagswahlen das sogenannte Bildungsbürgertum, das eine wichtige Wähler*innengruppe darstellt, um bildungspolitischen Forderungen Nachdruck zu verleihen (ebd., 124). Die Lobbyarbeit des Verbandes ist dabei auf das Gymnasium und den Erhalt des dreigliedrigen Schul-

30 Außerdem sind Lehrer*innen überproportional in Parlamenten (Ginsburg/Kamat 2009, 238) und im Bundestag vertreten. Im 18. Bundestag (2013–2017) saßen 26 Lehrer*innen, von denen die meisten Gymnasiallehrer*innen waren (Deutscher Bundestag 2017). Mit Otto Graf Lambsdorff lässt sich also weiterhin sagen: „Der Bundestag ist mal voller und mal leerer, aber immer voller Lehrer“ (Kosfeld 2003).

systems fokussiert, was Nikolai et al. in Anbetracht der weiterhin hohen gesellschaftlichen Achtung des Gymnasiums als einen der Gründe für den größeren Erfolg des Verbands sehen.

Weitere Verbände, in denen Lehrer*innen organisiert sind, sind Fachverbände wie die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPPB), der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) oder der Fachverband Deutsch im Deutschen Germanistenverband. Die Verbände dienen einerseits der Vernetzung der Lehrer*innenschaft, setzen sich aber andererseits auch politisch für die Fächer ein und wirken beispielsweise in Lehrplankommissionen mit. Auch in diesem Fall ist die Verbandsstruktur fragmentiert, teilweise konkurrieren sie um die Vertretung und auch ihr politischer Einfluss kann als gering bewertet werden. In einigen Fällen gelingt es den Verbänden allerdings, mediale Aufmerksamkeit zu erlangen.

Auf Schulebene können Lehrer*innen sich zudem in Personalräten mitbestimmend einbringen. Für alle genannten Formen des Engagements bestehen abseits von historischen oder policy-orientierten Untersuchungen allerdings große Forschungsdesiderate im deutschsprachigen Raum. Insbesondere die Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis und auf die Lehrer*innenrolle wären dabei zu untersuchen. Eine interessante Fragestellung wäre z. B., inwiefern das Engagement in einer der genannten Organisationen auf das Unterrichtshandeln von Lehrkräften wirkt. Festzuhalten ist allerdings bereits, dass eben das Unterrichtshandeln von Lehrer*innen diese in eine „Vetoposition“ bringt (Kussau/Brüsemeister 2007, 176), sodass die Umsetzung bildungspolitischer Aufgaben stets von der faktischen Zustimmung der Lehrer*innen abhängt.

Auch zu den politischen Einstellungen der deutschen Lehrer*innenschaft besteht wenig Wissen. Eine vom Magazin Cicero 2009 in Auftrag gegebene und heute nicht mehr im Original abrufbare Studie ergab, dass rund 65% der Lehrer*innen SPD, Grüne oder Linkspartei wählen würden (dpa 2009), aktuellere und verlässlichere Zahlen liegen nicht vor. Eine Studie von 2001 fand heraus, dass Lehrer*innen sich selbst

eher links einschätzen und auch von ihren Schüler*innen so eingeschätzt werden (Rupf u.a. 2001, 304)³¹. Geht man davon aus, dass deutsche Lehrer*innen ähnlich wie andere Akademiker*innen mit vergleichbarem Einkommen wählen (vgl. dazu Brenke/Kritikos 2017), erscheint die Annahme, dass sie im politischen Spektrum überwiegend eher linke bzw. grüne Positionen vertreten, plausibel.

3.2 Hat das Lehramt ein politisches Mandat?

Dass Lehrer*innen bildungs- und berufspolitisch aktiv sind, macht das Lehramt aber noch nicht zum politischen Beruf. Die Besonderheit des Lehramts liegt vielmehr in der oben dargestellten Einbindung von Bildung und Erziehung in gesellschaftliche und politische Kontexte. In Anlehnung an eine in der Sozialen Arbeit schon seit längerem, seit der Jahrtausendwende aber wieder energischer geführte Diskussion (vgl. Merten 2001a) kann man also fragen: „Hat das Lehramt ein politisches Mandat?“. Auch die Soziale Arbeit steht „zwischen den Polen *Systemerhaltung und Systemgestaltung*“ (Mühlum 2007, 17) und in einigen Feldern in einem ähnlichen Verhältnis zur Sozialpolitik wie die Schule zur Bildungspolitik (obwohl selbstverständlich auch zwischen Sozialer Arbeit und Bildungspolitik bzw. Schule und Sozialpolitik viele Berührungspunkte bestehen).

Merten (2001b, 96) stellt bezüglich des politischen Mandats der Sozialen Arbeit (das er ablehnt³²) drei Fragen:

1. Wer hat das Mandat erteilt?
2. Wer genau ist gemeint mit „die Soziale Arbeit“, die dieses Mandat wahrnehmen soll?

31 Auch in den USA schätzt sich der Großteil der Lehrer*innenschaft als „liberal“ oder „moderat“ ein, 41% der Lehrer*innen identifizieren sich mit der Demokratischen Partei während nur 27% den Republikanern nahestehen (Yettick u.a. 2017, 7f.).

32 Er attestiert der Sozialen Arbeit stattdessen einen „*professionellen Auftrag*“ (Merten 2001b, 98).

3. Wie sieht dieses Mandat inhaltlich aus?

Schneider (2001, 28f.) sieht Mertens Fragen dabei als Ausdruck einer zu etatistischen Sichtweise (was als Einwand für staatliche Schulsysteme weniger relevant ist). Er argumentiert, dass Soziale Arbeit immer in politische und gesellschaftliche Kontexte eingebunden sei (z.B. bei der Bereitstellung von Mitteln) und dass auch Sozialarbeiter*innen in politische Prozesse hineinwirken, denn: „wer Sozialarbeiterinnen beauftragt, muss wissen, dass es zu deren professionellem Selbstverständnis zählt, dort, wo dies notwendig erscheint, politisch aktiv zu werden“ (ebd., 30). Zudem verweist er auf das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. dazu Staub-Bernasconi 1995) und leitet aus dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes (und dessen Auslegung durch das Bundesverfassungsgericht) ein politisches Mandat der Sozialen Arbeit ab (ebd., 34ff.).

Auch Kusche und Krüger (2001) argumentieren ähnlich für ein politisches Mandat Sozialer Arbeit und sehen zudem die Möglichkeit der Selbstmandatierung (ebd., 23f.). Sie verweisen insbesondere auf vier Mittel, die der Profession zur Verfügung stehen, „um die eingeräumten politischen Handlungsmöglichkeiten zu füllen“ (ebd. S. 18ff.), wobei für die folgende Betrachtung das vierte Mittel,³³ – Sozialarbeiterisches Alltagshandeln als politisches Handeln – das sie aus einer „Politikimmanenz des sozialarbeiterischen Alltagshandelns“ (ebd.) herleiten, besonders relevant ist.

Diese Betrachtungen lassen sich auch für das Lehrer*innenhandeln fruchtbar machen. Die drei Fragen Mertens lassen sich dann wie folgt beantworten:

1. Schule hatte, wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt, schon immer einen politischen Auftrag, der heute in Schulgesetzen und Landesverfassungen festgehalten ist. Dieser

33 Die Mittel 1–3 beziehen sich vor allem auf politisches Engagement im Sinne der in 3.1 vorgestellten Formen.

Auftrag wird insbesondere von der Bildungspolitik an die Schulen herangetragen.

2. Das Mandat richtet sich vor allem an Lehrer*innen in den Schulen, die diesen Auftrag in ihrem pädagogischen Handeln umsetzen müssen, denn „internes Handeln im Bildungswesen ist Auftragshandeln“ (Fend 2008, 175), somit ist auch das Alltagshandeln von Lehrer*innen politisches Handeln.
3. Die inhaltliche Ausgestaltung des Mandats hängt vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext ab. Lehrer*innen haben stets einen *politischen Auftrag*, das Lehramt ist somit ein politischer Beruf. Die Schulgesetze formulieren z. B. nicht nur einen Erziehungs- und Bildungsauftrag an Lehrer*innen, sondern auch den Auftrag zur Förderung der Demokratie. Dieser beinhaltet neben der Bekämpfung sozialer Ungleichheit vor allem, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen einer Demokratie zu erziehen.

3.3 Zwischenfazit: Lehramt als politischer Beruf

Jedes Lehrer*innenhandeln ist durch seine Politikimmanenz geprägt, ein unpolitisches Lehrer*innenhandeln ist nicht möglich. Das Verständnis des Lehramts als politischer Beruf beinhaltet das Verständnis der Politikimmanenz des Berufs (während der Beruf keinesfalls zwingend demokratisch ist – im Gegenteil ist Lehrer*innenhandeln im Unterricht oftmals undemokratisch, Wohnig 2017, 35f.). Es berücksichtigt, dass Lehrer*innenhandeln immer in politischen Zusammenhängen stattfindet, dass gesellschaftliche Machtstrukturen die Schule beeinflussen und dass die Schule und damit Lehrer*innenhandeln selbst wiederum gesellschaftliche Konsequenzen haben. Wie im historischen Überblick gezeigt, diente das politische Mandat an Schulen vor allem der Legitimation der bestehenden Ordnung. In theoretischen Auseinandersetzungen mit der Schule, wie bei Platon oder kommunistischen und anarchistischen Denker*innen wurde ein politisches Mandat des Lehramts formuliert, das eine andere

politische Ordnung als die bestehende durchsetzen und dann ebenfalls stärken sollte.

Ein Verständnis des Lehramts als politischer Beruf eröffnet neue Räume, Lehrer*innenhandeln in den Bezugswissenschaften zu betrachten, insbesondere aber in der Politikwissenschaft. Dass dort Bildung und Erziehung, vor allem außerhalb der politischen Theorie, weitestgehend aus Analysen ausgeblendet werden, zeigt schon der Blick in ein gängiges Einführungsbuch, das z. B. zwar Verbindungen zwischen Politik-, Geschichts- und Medienwissenschaft sieht, aber die Pädagogik und sogar die Politikdidaktik nicht erwähnt (vgl. Bernauer u. a. 2015, 49f.). Erziehung kann somit als blinder Fleck der modernen Politikwissenschaft gelten (vgl. Busemeyer/Trampusch 2011, 413).

Politikwissenschaftliche Ansätze könnten z.B. die politische Rolle von Lehrer*innen in der vergleichenden Regierungslehre analysieren. Ansätze dazu finden sich überblicksartig bei Busemeyer und Trampusch (2011) und z. B. bei Carter und Palmer (2015), die Unterschiede in den Bildungsausgaben demokratischer und autokratischer Regime in Kriegszeiten untersuchen, diese aber konzeptuell nur als Teil von „social spending“ fassen. Eine am Lehramt als politischen Beruf orientierte Untersuchung könnte in diesem Zusammenhang z. B. auch die unterschiedliche Instrumentalisierung von Schule und Bildung in internationalen Konflikten in den Blick nehmen. Eine Betrachtung von Bildung nicht nur als Dienstleistung kann in der Konfliktforschung auch die Rolle von Friedenserziehung (peace education) analysieren. Eine interessante Studie dazu stammt von Kuppens und Langer (2016), die am Beispiel der Elfenbeinküste zeigen, dass Lehrer*innen keinesfalls neutral über ethnische Konflikte berichten:

teachers themselves continue to interpret the past conflict and current peace process through an ethno-religious lens. Although the data does not allow us to conclude whether or not these opposing views mediate the implementation and effectiveness of EDHC [Education aux droits de l'homme et à la citoyenneté] significantly, the differences are cause for concern given that

classrooms are black-boxes in which a teacher acts as a gatekeeper challenging or reinforcing the official curriculum, expressing personal views, or interpreting social reality for his or her students. (Kuppens/Langer 2016, 332)

Sie verweisen dabei auf Bush und Saltarelli (2001), die „two faces of education in ethnic conflict“ analysieren und zeigen, wie Bildung sowohl ethnische Konflikte befördern als auch zu deren Befriedung beitragen kann.

4 Lehramt in der Demokratie

Innerhalb des analytischen Rahmens des Lehramts als politischer Beruf soll nun im Folgenden die Rolle des Lehramts in der Demokratie in den Blick genommen werden. Diese ist sowohl durch ihr in 4.1 vorgestelltes politisches Mandat (nämlich Förderung der Demokratie) als auch durch die besondere Rolle von Lehrer*innen in der Demokratie, die im Anschluss dargestellt wird, von Interesse. Das normative Ideal des Lehramts in der Demokratie wird im Folgenden in Anlehnung an Staub-Bernasconis (1995) Überlegungen zur Sozialen Arbeit als „Human Rights Profession“ als *Demokratieprofession* bezeichnet.

Mit dem Begriff Profession ist bereits darauf verwiesen, dass dieses Ideal mehr beinhaltet als die Kategorie des politischen Berufs:

Professionen sind dann Berufe eines besonderen Typs. Sie unterscheiden sich dadurch, daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen. Die reflexive Handhabung der Berufsidee schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet, und sie bezieht sich insofern auf die jetzt erreichbar gewordenen gesellschaftlichen Positionen und Attribute. (Stichweh 2006, 3)³⁴

34 Für eine Übersicht über weitere, teilweise abweichende Professionsverständnisse (s. Oehler 2018, 64ff.). Auch die Debatte um Professionalität im Lehrer*innenberuf hält weiter an (vgl. Terhart 2011).

In Bezug auf die angestellten Überlegungen zum Lehramt als politischen Beruf ist eine solche Reflexivität insbesondere im Umgang mit der Politikimmanenz des Berufs wünschenswert, aber mit Sicherheit noch nicht erreicht. Eine Professionalisierung, also ein Professions-Werden des Berufs, muss also die Politikimmanenz hinterfragen und kritisieren, um dann ihr Potential zu nutzen, sie eben der akademischen Lehrbarkeit zugänglich machen. Demokratiefprofessionalisierung ist somit wie jede Form der Professionalisierung ein „unabgeschlossener Prozess“ (Helsper u. a. 2000, 10). An dieser Stelle kann also versucht werden, dieses Ziel und den Prozess zu skizzieren, eine vollständige Bestimmung ist aber unmöglich, ließe sie doch den Prozess als teleologisch festgelegt erscheinen (vgl. ebd.).

Zuerst soll die Demokratieprofession Lehramt in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingebettet werden, die das Mandat und die Lizenz der Demokratieprofession bestimmen, bevor dann darauf aufbauend das Konzept anhand der Verbindung von politisch-theoretischen und professionstheoretischen Überlegungen genauer vorgestellt wird. Wie sich Demokratiefprofessionalität konkret zeigen kann, wird im abschließenden Teil des Kapitels gezeigt.

4.1 Mandat und Lizenz der Demokratieprofession

Es ist ein konstituierendes Merkmal einer Profession, dass sie sowohl ein Mandat, also einen gesellschaftlichen Auftrag, als auch eine Lizenz erhält (Hughes 1963, 656). Diese besteht einerseits in den rechtlichen Regularien, geht aber in Hughes' Definition darüber hinaus:

Professions, perhaps more than other kinds of occupation, also claim a broad legal, moral, and intellectual mandate. Not only do the practitioners, by virtue of gaining admission to the charmed circle of the profession, individually exercise a license to do things others do not do, but collectively they presume to tell society what is good and right for it in a broad and crucial aspect of

live. Indeed, they set the very terms of thinking about it. When such a presumption is granted as legitimate, a profession in the full sense has come into being. (Hughes 1984, 287f.)

Mandat und Lizenz einer Profession sind „in letzter Konsequenz auf die Ratifizierung durch die Gesellschaft angewiesen“ (Nittel 2000, 29). Formell passiert dies durch entsprechende gesetzliche Regelungen³⁵.

Ein Blick in die Schulgesetze der Länder zeigt, dass heutzutage ein weitestgehender Konsens darüber herrscht, dass Erziehung zur Demokratie zu den Kernaufgaben der Institution Schule gehört³⁶. In den Schulgesetzen wird das politische Mandat in der Demokratie konkretisiert. Der §1 des Baden-Württembergischen Schulgesetz begründet den Auftrag der Schule damit, dass

jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat und daß er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muß

und bezieht sich dabei auf Artikel 12 der Landesverfassung, der feststellt:

Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Be-

35 Für eine Verbindung der rechtstheoretischen Überlegungen Habermas' mit professionswissenschaftlichen Fragestellungen s. Oehler (2018, 37ff.).

36 Aber auch u.a. Kindertagesstätten unterliegen ähnlichen Vorgaben zur Wertebildung. Nach SGB VIII § 22 Abs. 3 umfasst ihr Auftrag „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein.“

währung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.

Das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen fordert in §2 (ebenfalls unter Berufung auf die Landesverfassung):

Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung.

Das Schulgesetz Berlin bestimmt als Auftrag der Schule in §1, „alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln“. Als Ziel der Schule bestimmt der Paragraph

die Heranbildung von Persönlichkeiten [...], welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.

Ähnliche Passus finden sich auch in den Schulgesetzen und Landesverfassungen der anderen Bundesländer. Bemerkenswert ist, dass der politische Bildungsauftrag zur Förderung der Demokratie jeweils als Auftrag der ganzen Schule formuliert wird und in der Mehrheit der Texte eines der hochrangigsten Ziele der schulischen Bildung ist (in der Baden-Württembergischen Verfassung steht die „politische Verantwortlichkeit“ vor der „beruflichen Bewährung“, im Schulgesetz steht die „Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“

allerdings vor den politischen Zielen der Schule). Der politische Auftrag der Schule, also v. a. die Förderung der Mündigkeit und Partizipationsbefähigung, kann somit nicht nur im jeweiligen Fach der politischen Bildung erfüllt werden, sondern muss in allen Fächern und der Struktur der Schule aufgegriffen werden. Aus dem Sozialstaatsgebot und der entsprechenden Rechtsprechung lässt sich zudem – analog zur Diskussion in der Sozialen Arbeit – der Auftrag der Schule und damit für Lehrer*innen ableiten, soziale Ungleichheit zu verringern (vgl. Richter 2003).

Strandbrink (2017) weist allerdings kritisch darauf hin, dass das politische Mandat in zweierlei Hinsicht schwer zu fassen ist; einerseits weil die normativen Vorgaben staatlicher Institutionen selbst ständig im Wandel sind und in kodifizierter Form oftmals höchstens einen Minimalkompromiss darstellen, andererseits, weil der Weg von der Bildungspolitik bis zu den Schüler*innen lang ist, sodass kein einfacher Kausalzusammenhang zwischen staatlich gewünschten Zielen und den Einstellungen der Schüler*innen herzustellen ist. In Anbetracht der Tatsache, dass die meisten baden-württembergischen Schüler*innen wohl überrascht wären, zu erfahren, dass sie „in Ehrfurcht vor Gott“ (Art. 12 BWVerf) erzogen werden, ist dieser Einwand nicht von der Hand zu weisen. Damit soll aber nicht gesagt sein, dass es keine politischen Mandate gebe. Bei der Betrachtung dieser Mandate sind aber sowohl der historisch-kulturelle Kontext zu betrachten als auch die institutionellen und personellen Mittler*innen, die zwischen der Formulierung des Mandats und seiner Umsetzung stehen.

4.2 Neutralität und die Lizenz des Lehramts

Mit dem politischen Mandat geht Verantwortung einher. Die mit dem politischen Mandat des Lehramts einhergehende Lizenz, die Erlaubnis zum Erziehen von Kindern und Jugendlichen, findet in der Forderung nach Neutralität eine Einschränkung, die auf verschiedene Weise kodifiziert ist und als

Resultat der Furcht vor Indoktrination zu betrachten ist. In der Debatte wird der Neutralitätsbegriff dabei unterschiedlich verwendet, was eine Verständigung erschwert. Snook (1972, 279) identifiziert sechs unterschiedliche Vorstellungen von Neutralität, die in Diskursen zum Thema verwendet werden. Neben einer Vermischung dieser Begriffe komme es zudem zu einer Vermischung der Rollen von Schulen und Lehrer*innen.

In aktuellen Debatten um die Neutralität von Lehrkräften, angestoßen durch oben bereits erwähnte rechtspopulistische Parteien, wird des öfteren darauf verwiesen, dass Lehrer*innen sich nicht neutral gegenüber dem Grundgesetz bzw. der freiheitlich-demokratischen Grundordnung³⁷ verhalten dürfen: „Gemäß Amtseid sind Beamte verpflichtet, das Grundgesetz nicht nur zu achten, sondern auch zu verteidigen. Sie sollen grundgesetzwidrige und demokratiegefährdende Entwicklungen erkennen und dürfen diese auch im Klassenzimmer benennen“ (Engartner 2018). Oberle (2017, 123) fasst die Forderung, dass „die politischen Einstellungen einer (Politik-) Lehrkraft kompatibel mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik sein sollten“, sogar als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auf.

In der Debatte um das Tragen von Kopftüchern in der Schule wurde insbesondere um die Jahrtausendwende Neutralität auch aus einer weltanschaulich-religiösen Perspektive verhandelt (vgl. z. B. Gusy 2004). Zur Frage der Neutralität von Lehrkräften gibt es verschiedene gültige Rechtsvorschriften. In Baden-Württemberg ist besonders §38 Abs. 2 SchG relevant, der hier in Gänze wiedergegeben ist:

Lehrkräfte an öffentlichen Schulen nach § 2 Abs. 1 dürfen in der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Landes gegenüber Schülern und Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden zu

37 Diese Forderung ist allerdings so weit gefasst, dass nahezu alle Akteur*innen ihr zustimmen würden. Was dagegen eine Gefährdung der FDGO darstellt, ist höchst umstritten.

gefährden oder zu stören. Insbesondere ist ein äußeres Verhalten unzulässig, welches bei Schülern oder Eltern den Eindruck hervorrufen kann, dass eine Lehrkraft gegen die Menschenwürde, die Gleichberechtigung der Menschen nach Artikel 3 des Grundgesetzes, die Freiheitsgrundrechte oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung auftritt. Die Wahrnehmung des Erziehungsauftrags nach Artikel 12 Abs. 1, Artikel 15 Abs. 1 und Artikel 16 Abs. 1 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg und die entsprechende Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen widerspricht nicht dem Verhaltensgebot nach Satz 1. Das religiöse Neutralitätsgebot des Satzes 1 gilt nicht im Religionsunterricht nach Artikel 18 Satz 1 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg.

Die Vorgabe lässt zwar einen gewissen Interpretationsspielraum offen, lässt sich aber kaum als Auftrag zur vollständigen Neutralität von Lehrkräften lesen. Schon der Verweis auf den oben genannten verfassungsrechtlichen Auftrag und „Bildungs- und Kulturwerte“ zeigt, dass die Lehrperson nicht vollkommen neutral agieren darf. Problematisch ist nicht-neutrales Lehrer*innenhandeln juristisch dann, wenn der Eindruck entstehen kann, dass Schüler*innen ungleich bzw. ungerecht behandelt werden. Als Beamt*innen gelten für Lehrer*innen zudem die ähnlich lautenden Vorgaben des §33 des Beamtenstatusgesetzes:

- (1) Beamtinnen und Beamte dienen dem ganzen Volk, nicht einer Partei. Sie haben ihre Aufgaben unparteiisch und gerecht zu erfüllen und ihr Amt zum Wohl der Allgemeinheit zu führen. Beamtinnen und Beamte müssen sich durch ihr gesamtes Verhalten zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes bekennen und für deren Erhaltung eintreten.
- (2) Beamtinnen und Beamte haben bei politischer Betätigung diejenige Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt.

Zu verstehen ist die Forderung nach Neutralität hier somit als „Neutralität der Amtsführung“ (Füssel 2014, 131), nicht als (unmögliche) Verpflichtung zur persönlichen politischen Neutralität. Die oben genannten Pflichten von Lehrer*innen sind in der Rechtsprechung stets mit den Grundrechten der Lehrer*innen abzuwägen³⁸. Im Streit um das Tragen des Kopftuchs wurde z. B. mehrfach gerichtlich festgestellt, dass das Recht auf freie Religionsausübung höher wiegt als eine nur abstrakte Gefährdung der schulischen Neutralität (BVerfG 2015). Auch bezüglich politischer Meinungsäußerungen von Lehrkräften außerhalb³⁹ des Unterrichts urteilten die Gerichte in den letzten Jahren des öfteren zu Gunsten der Lehrkräfte und urteilten z. B. über einen Lehrer, der auf einer Kundgebung der rechtsradikalen Gruppierung Pro NRW gesprochen hatte: „Wahrt er [der Lehrer] in Ausübung der ihm zustehenden Meinungsäußerungsfreiheit [...] Zurückhaltung, stellt das spontane Halten einer Rede auf einer Veranstaltung einer vom Verfassungsschutz beobachteten Partei keine Dienstpflichtverletzung dar“ (Verwaltungsgericht Münster 2014). Über lange Zeit spielten zudem die sogenannten „Berufsverbote“ in der öffentlichen Debatte um die Neutralität von Lehrkräften eine große Rolle (vgl. Sachs 2019). Weitestgehend sind die Radikalenerlasse in Deutschland heute zwar aufgehoben, nachdem der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte die Praxis 1995 als unvereinbar mit der Europäischen Menschenrechtskonvention erklärt hatte, einzelne Fälle beschäftigen aber weiterhin die Justiz (vgl. Titz 2009). In Bayern werden Bewerber*innen für das Referendariat zudem weiterhin einer „Gesinnungsprüfung“ (Haug 2018) unterzogen.

38 Die in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik geläufige Auffassung, dass Grundrechte für Beamt*innen „faktisch außer Kraft gesetzt“ (Füssel 2014, 128) seien, gilt heute als überholt (ebd.).

39 1990 urteilte dagegen das Bundesverwaltungsgericht, dass es einem Lehrer untersagt sei, in der Schule eine Anti-Atomkraft-Plakette zu tragen, denn damit setze er „unzulässig sein Amt als Lehrer zur Werbung für seine politische Auffassung gegenüber den Schülern ein“ (Bundesverwaltungsgericht 1990).

Neben diesen gesetzlichen Vorgaben kann der sogenannte Beutelsbacher Konsens (BK) als wohl wichtigstes Dokument bezüglich des Verhaltens von Lehrkräften zu politischen Themen bezeichnet werden; Grammes (2010, 203) spricht sogar von einem „Grundgesetz der politischen Bildung“. Seine Bedeutung wird allerdings weiterhin stark diskutiert (vgl. Widmaier/Zorn 2016; Frech/Richter 2017a).

Die drei wichtigen Prinzipien des Konsens sind das Überwältigungsverbot (auch als Indoktrinationsverbot bezeichnet), Das Kontroversitätsgebot⁴⁰ und das Prinzip der Schülerorientierung, wobei das letzte Prinzip weitestgehend unumstritten ist. Debatten entzünden sich vielmehr an der Frage, wie Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot auszulegen sind; Das Kontroversitätsgebot besagt dabei nicht, dass alle Positionen eines Diskurses „im Politikunterricht als legitim und gleichberechtigt erscheinen“ (Fischer 2018, 82) müssen, was insbesondere für „menschenverachtende und antipluralistische Positionen“ (ebd.) gilt. Ihm liegt stattdessen ein „impliziter Wertebezug zugrunde“ (Oberle 2017, 120). Der BK wird allerdings vielerorts als „Neutralitätsverpflichtung missverstanden“ (Eis 2016, 133).

Der BK ist unter Politiklehrkräften weitestgehend bekannt, während Lehrer*innen, die fachfremd Politik unterrichten,

40 Das Überwältigungsverbot besagt: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern [...]. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrer in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“. Das Kontroversitätsgebot fordert: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern [...] von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind“ (zitiert nach Frech/Richter 2017b, 12f.).

größtenteils (65,9%) noch nie von ihm gehört haben (Oberle u.a. 2018, 55). Es ist davon auszugehen, dass diese Quote unter Lehrer*innen, die nicht Politik unterrichten, noch deutlich höher ist. Die Studie von Oberle et al. zeigt zudem, dass etwas mehr als die Hälfte (54,4%) der Politiklehrkräfte davon ausgeht, dass der BK das Mitteilen der eigenen politischen Meinung im Unterricht untersage, und immerhin noch 25% gehen davon aus, dass er dazu verpflichte, auch extremistische Positionen gleichberechtigt im Unterricht darzustellen (ebd., 57f.). Inwiefern sich dieses Verständnis des BK als Neutralitätsgebot im unterrichtlichen Handeln zeigt, ist aber noch nicht untersucht.

Argumente, die für die Interpretation des BK als Neutralitätsgebot sprechen, beziehen sich oftmals darauf, dass Lernende durch eine Offenlegung der politischen Meinung der Lehrkraft „in ihrer politischen Urteilsbildung beeinflusst werden, unabhängig von der Überzeugungskraft inhaltlicher Argumente“ (Oberle 2017, 116). Dieser Effekt wird durch das Machtgefälle im Klassenraum noch verstärkt (ebd.). Als Gründe für eine Offenlegung politischer Standpunkte und ggf. politischen Engagements zählt Oberle auf, dass

diese (1.) oftmals öffentlich und ohnehin nicht zu verbergen sind, (2.) andernfalls eine noch subtilere Überwältigung droht, und (3.) um authentischer aufzutreten und den Lernenden als ein Vorbild zu dienen – als ein Mensch, der trotz der Vielfalt teilweise gegensätzlicher Argumente fähig zu einem politischen Urteil und bereit zum politischen Handeln ist. (ebd., 124)

Auch weitere Autor*innen warnen vor einer missverstandenen Neutralitätsverpflichtung für Lehrkräfte:

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

Dass Lehramt nicht neutral sein kann, betonen auch die Vertreter*innen der kritischen Pädagogik. Eine der einflussreichsten Erkenntnisse Freires ist: „there is no neutral education“ (Kirylo 2011, 191), und auch Bernhard (2011, 18) stellt klar:

jede sich als neutral verstehende pädagogische Forschung verkennt den politisch-gesellschaftlichen Charakter von Bildung und Erziehung und dient in ihrer Praxis – ob sie das wahrhaben will oder nicht – der Verteidigung einer schlechten Wirklichkeit.

4.3 Vom politischen Beruf zur Demokratieprofession

Das hier entwickelte Verständnis der Demokratieprofession Lehramt baut auf dieser Analyse von Mandat und Lizenz auf, geht aber darüber hinaus. Es betrifft sowohl das Lehren und Erziehen *zur* Demokratie, wie im dargestellten politischen Mandat enthalten, als auch das Lehren und Erziehen *in der* Demokratie. Das Lehramt muss also in der Demokratie eine andere Rolle einnehmen als das Lehramt als politischer Beruf in nicht-demokratischen Gesellschaften,⁴¹ denn „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss“ (Negt 2018, 21). Das Verständnis der Demokratieprofession Lehramt betont, dass die Aufgabe von Lehrer*innen über pädagogische Aufgaben hinausgeht – und betont im Gegensatz zum Lehramt als politischen Beruf die *agency* der Lehrkraft, denn:

teachers cannot restrict their attention to the classroom alone, leaving the larger setting and purposes of schooling to be determined by others. They must take active responsibility for the goals to which they are committed, and for the social setting in which these goals may prosper. If they are not to be mere agents

41 Damit sei nicht gesagt, dass nicht z. B. durch Lehrer*innenhandeln Demokratisierungstendenzen in Gang gesetzt werden können.

of others, of the state, of the military, of the media, of the experts and the bureaucrats, they need to determine their own agency through a critical and continual evaluation of the purposes, the consequences, and the social context of their calling.

(Scheffler 1973, 111)

Die Demokratieprofession Lehramt ist geprägt von einer kritischen Reflexivität, die Alternativen formuliert und sich von einer rein affirmativen Funktion des Lehramts verabschiedet. Dabei lässt sich die Demokratieprofession als Ziel eines Professionalisierungsprozesses sehen, auf welches dieser ausgerichtet sein sollte. Dass sich das Ziel nur schwer oder womöglich nie erreichen lässt, liegt an der Vielzahl von Antinomien, die sich im Lehramt finden. Diese „sind [...] konstitutiv für das pädagogische Lehrerhandeln“ (Helsper 2001, 87). Die bedeutendste Antinomie ist dabei wohl die zwischen Zwang und Freiheit:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freyheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freyheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanism, und der, der Erziehung Entlassene, weiß sich seiner Freyheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu seyn, kennen lernen. (Kant 1803, 27)

Ausgehend davon betont Helsper (2004, 19) die Bedeutung „von Zwängen [...] sozialer Regelwerke und Normen“. Insbesondere in der Antinomie zwischen der Einbettung in eine öffentliche, meist staatliche Schule einerseits und der Kritik von Herrschaft andererseits steht die Demokratieprofession Lehramt. Sie steht zudem in der Spannung zwischen dem Erbringen von Leistungen für andere gesellschaftliche Teil-

systeme wie Ökonomie und Politik und dem Anspruch des Fokus auf Schüler*innen als Individuen (vgl. ebd., 29). Dieser Widerspruch ist ein „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1979), der zeigt: „Die Bildung, die die Gesellschaft zur Verfügung stellt, kann also gleichsam gegen sie selbst gewendet werden“ (Bernhard 2011, 74). Hier lässt sich auch die oben angesprochene Antinomie zwischen „Mission“ und „Herrschaftslegitimierung“ (Sander 2002a, 12) verorten; Sander geht davon aus, dass dieses „ideologische Erbe“ (ebd.) der (politischen) Bildung überkommen sei und eine Professionalisierung politischer Bildung nur durch eine Abkehr von diesen Zielen, durch politische Bildung als „Lernbegleitung“ und „Dienstleistung“ zu erreichen sei (ebd., 23). Dem muss mit dem hier vorgestellten Professionsverständnis nicht nur für die politische Bildung, sondern für Bildung an sich widersprochen werden; der Umgang mit dieser Antinomie macht das Lehramt als Profession aus, nicht der Versuch ihrer Verdrängung, der ohnehin nicht gelingen kann (vgl. Lösch 2008). Antinomien sind also nicht nur für das pädagogische Lehrer*innenhandeln konstitutiv, sondern auch für das immer politische Lehrer*innenhandeln.

Für die zentrale Betrachtung des Lehramts als Demokratieprofession in der Demokratie lassen sich erneut Überlegungen zur Sozialen Arbeit als Ausgangspunkt nutzen, und zwar insbesondere die These Oehlers, der sich der Sozialen Arbeit aus demokratietheoretischer Perspektive nähert:

Soziale Arbeit [...] kann in einer demokratischen Gesellschaft nämlich als Profession nur als demokratische Profession realisiert werden, als eine Profession, die sich an einem Modell demokratischer Professionalität orientiert. (Oehler 2018, 1)

Oehler geht davon aus, dass diese Professionalität „sich nur in einem demokratischen, reflektierten Handeln realisieren kann und deshalb in erster Linie auch nur handlungs- oder umsetzungsbezogen, wengleich auch theoretisch gestützt, beschrieben werden kann“ (ebd., 263). Eine Bestimmung der

Demokratieprofession⁴² Lehramt soll im folgenden an den zentralen Begriffen *Kritik* und *Reflexion* vorgenommen werden, die Handeln, Haltung und Wissen vereinen.

Die Bedeutung der Kritik als Haltung für die Demokratieprofession Lehramt lässt sich aus der Bedeutung der Kritik für die Demokratie erklären:

Kritik ist aller Demokratie wesentlich. Nicht nur verlangt Demokratie Freiheit zur Kritik und bedarf kritischer Impulse. Sie wird durch Kritik geradezu definiert [...]. Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen. Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet, der nicht bevormundet wird. Das erweist sich aber in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt. (Adorno 1969/2003, 785)

Einerseits lassen sich somit Kritik und Mündigkeit als Bildungsziele für Schüler*innen verstehen – für die Demokratieprofession Lehramt und für demokratieprofessionelle Lehrer*innen ist aber eine andere Bedeutung wichtiger; Kritik heißt für sie, die Bedingungen des Lehrens und Lernens zu hinterfragen, sowohl in Hinblick auf die institutionellen als auch auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Kritik ist dann Machtkritik, die die Machtstrukturen der Schule miteinschließt. Kritik als konstitutiver Bestandteil der Demokratieprofession macht diese anschlussfähig an die kritische Pädagogik und die kritischen Didaktiken und verweist somit auf den emanzipatorischen Charakter von Bildung und Erziehung und die Bedeutung der Kritik für professionelles Handeln. Kritik als Teil von Demokratieprofessionalität erlaubt, wie oben gezeigt, auch einen Umgang mit Ideologien in der

42 Die Verwendung des Begriffs „Demokratieprofession“ statt „demokratischer Profession“ soll darauf hinweisen, dass das Lehramt noch keine demokratische Profession ist, und dass auch die institutionelle Organisation innerhalb des Berufsfelds keinesfalls als demokratisch zu bezeichnen ist.

Schule und ist somit für den Umgang mit Indoktrination notwendig.

Der zweite, eng damit verbundene Bestandteil der Demokratieprofession Lehramt ist Reflexion (als Tätigkeit) bzw. Reflexivität (als Eigenschaft). Reflexivität ist Selbst-Kritik und steht in einem ebenso engen Zusammenhang zur Demokratie wie die Kritik (vgl. Moldaschl 2011). Auch zur Reflexion stellt Kemmis (1985, 140) fest: „reflection is a political act, which either hastens or defers the realization of a more rational, just and fulfilling society“. Er zeigt unter Bezugnahme auf Habermas, dass auch Reflexion auf Handlung abzielt, in einem historischen Kontext eingebettet ist, einen sozialen und politischen Prozess darstellt, Ideologien formt und von ihnen geformt wird. Er betont, dass in der Reflexion die „power to reconstitute social life by the way we participate in communication, decision-making and social action“ (ebd.) enthalten ist und dass diese Aspekte in Untersuchungen von Reflexion berücksichtigt werden müssen.

Systematische Reflexion ermöglicht zudem den Umgang mit den oben aufgeführten Antinomien in Erziehung und Bildung (aber nicht deren Auflösung) (vgl. Helsper 2004, 26). Reflexivität ist somit vor allem „im Kontext professionellen Handelns [...] zu einem bedeutenden Schlüsselwort geworden“ (Dewe/Otto 2018, 1204), wodurch sich das Konzept zur Beschreibung der Demokratieprofession bzw. -professionalität besonders eignet. Dewe/Otto (2018, 1211f.) identifizieren drei „Qualitätsmodi“ reflexiver Professionalität:

1. *Relationierung* „verweist auf den generellen Handlungsbezug, der als professionelle Rationalität das wissenschaftliche Wissen, das berufspraktische Können und die alltagspraktischen Erfahrungen systematisch in Relation setzt“.
2. *Reflexivität* „als methodische Anwendungsdimension eines fallspezifischen Relationierens gibt in dieser Hinsicht Auskunft über den erreichten bzw. erreichbaren Grad von Professionalität, die als flüchtiger Aggregatzustand immer erneut herzustellen ist.“

3. *demokratische Rationalität* „als struktureller Qualitätsmodus ist ein Wirkmechanismus, der sich mit einem politischen Mandat der Professionalität verbindet. Im Mittelpunkt stehen dabei gemeinwesenverändernde bzw. gesellschaftskritische Entwicklungspotenziale im Fallbezug des Klientels in ihrer Korrespondenz zu den gegebenen bzw. nicht gegebenen gesellschaftlichen Verwirklichungschancen für die Reproduktion des eigenen Lebens und einer dafür notwendigen Handlungsbefähigung sowie Potenziale von gerechtigkeits-theoretischen Einforderungen in den materiellen, kulturellen und politisch-partizipativen Lebensgrundlagen.“

Dewe (2003, 227) betont, dass „die systematische professionelle Reflexion der konstitutiven Differenz von Politik und Pädagogik sowie die Selbstreflexion des Handelns“ gefördert werden müssen. Im Begriff der Reflexivität ist somit die produktive, also für das Handeln richtungweisende Auseinandersetzung mit den Widersprüchen öffentlicher Erziehung eingeschlossen. Die demokratische Rationalität ist der Kern jeder reflexiven Profession; sie steht „im Gegensatz zu bloß wirtschaftlicher oder verabsolutierter kognitiver Rationalität“⁴³ (Dewe/Otto 2018, 1208) und ist Ausdruck einer demokratischen Handlungslogik. Erst durch demokratische Rationalität kann es zur Herausbildung „eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses“ (Dewe 2003, 228) kommen. Demokratische Rationalität erlaubt es Professionellen, „die Geltungsbereiche unterschiedlicher Diskurse, aber auch ‚Politikformen‘ zu erkennen sowie ihre zeitlichen und sachlogischen Kontexte zu verstehen“ (Dewe 2009, 101). Sie impliziert

43 Dewe sieht, dass sich in der Sozialen Arbeit eine aus dem Management stammende konsequentialistische Rationalität durchgesetzt habe (ähnliches gilt wohl für viele Bereiche des Bildungssystems) und warnt, dass deren „scheinbare ‚Neutralität‘ [...] selbst einer utilitaristischen Ideologie mit anti-sozialem und antiprofessionellem Bias folgt“ (Dewe 2009, 98).

verbunden mit dem Konzept der Relationierung von ‚Urteilsformen‘ [...] ein spezifisches Professionswissen, indem soziale, d.h. zugleich auch immer politische Phänomene multiperspektivisch in den Blick kommen und damit ein reflexives Verstehen und Handeln gewährleistet wird, ohne Situationsbezug und Einzigartigkeit aufzuheben. (ebd., 105)

Bernhard (2011, 11) spricht analog statt von reflexiver Professionalität von „erziehungswissenschaftlicher Handlungskompetenz“, als

Zueignung von Theoriewissen, das das pädagogische Handeln in einen größeren historischen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen vermag. [Sie] fördert die Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse vor dem Hintergrund des widerspruchsvollen Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung.

Reflexivität ist auch als Absage an Forderungen der Neutralität zu verstehen, denn die Reflektion eines Standpunktes bedarf als Voraussetzung die Offenlegung dieses Standpunktes⁴⁴.

Der Begriff der Kritik spielt bei Dewe und Otto eine untergeordnete Rolle und wird auch in anderen Theorien der Reflexion oftmals als kritische Reflexivität inkludiert bzw. werden Kritik und Reflexivität oftmals nicht genauer voneinander abgegrenzt (vgl. van Manen 1977). Eine solche Abgrenzung soll allerdings hier beibehalten werden, womit aber nicht gesagt sein soll, dass nicht auch Reflexivität Elemente der Kritik enthalte oder dass nicht auch Kritik auf Reflexion aufbauen könne; Kritik beschreibt dann das Verhalten und Verhältnis *zur* Demokratie und ihren Institutionen, demokratieprofessionelle Reflexion bzw. Reflexivität bezieht sich auf das Verhalten und Verhältnis zu sich selbst *in* der Demokratie. Kritik und Reflexivität machen den Kern der Demokratieprofession

44 Selbstverständlich kann ein Standpunkt auch reflektiert werden, ohne diesen offenzulegen – Kritik dagegen bedarf der Offenlegung des eigenen Standpunkts.

Lehramt aus. Wie gezeigt ist sowohl dem Begriff der Kritik als auch dem der Reflexion die Aufforderung zu (emanzipatorischen) Handeln immanent. Die Demokratieprofession Lehramt ist somit der Veränderung verpflichtet.

4.4 Professionalisierung durch Reflexivität und Kritik

In Deutschland wird das Lehramt allerdings vielerorts weniger als Mittel zur Veränderung gesehen, sondern als Mittel zum Erhalt einer vor externen Bedrohungen zu schützenden demokratischen Ordnung betrachtet. An Lehrer*innen wird die Anforderung gestellt, „Kinder und Jugendliche so früh wie möglich zu immunisieren gegen radikale Tendenzen und ihnen die geltenden Regeln für das Zusammenleben in dieser Gesellschaft deutlich zu machen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein 2018). Das damit zusammenhängende Lehrer*innenhandeln wird vor allem unter die Begriffe „Demokratiebildung“ bzw. „Demokratiepädagogik“ oder „Demokratieförderung“ gefasst, die aber nicht unumstritten sind und die insbesondere aus der Politikdidaktik kritisiert werden (vgl. Pohl 2009). Dass der gesetzgeberische Auftrag wohl vor allem als Auftrag zum Demokratie-Lernen (bzw. -Lehren) interpretiert wird, lässt sich auch daran erkennen, dass die größeren Förderprogramme von Bund und Ländern eher diesem Bereich zuzuordnen sind. In den sogenannten Vorbereitungsklassen (VKL) an beruflichen Schulen, die Migrant*innen auf den Besuch von Regelklassen vorbereiten sollen, hat in Baden-Württemberg das Fach „Demokratiebildung“ eine große Rolle eingenommen (vgl. z. B. Feil/Rall 2017), traditionelle politische Bildung ist dagegen im Curriculum unterrepräsentiert⁴⁵. Auch die geplante Einführung einer fächerübergreifenden Leitperspektive „Demokratiebildung“

45 Leider kann das Themenfeld Demokratiebildung für geflüchtete Jugendliche an dieser Stelle nicht tiefergehend analysiert werden. Vor dem Hintergrund einer Instrumentalisierung und Verengung der Demokratiebildung vor der sogenannten Leitkultur-Debatte wäre allerdings eine kritische Würdigung,

für die Bildungspläne in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018) erweckt eher den Anschein, auf demokratiepädagogischen Konzepten aufzubauen.

Schon durch die begriffliche Nähe zur Demokratieprofession erscheint es sinnvoll, zu überprüfen, inwiefern diese Ansätze für eine Professionalisierung des politischen Lehramts genutzt werden können. Allgemein lässt sich feststellen, dass innerhalb der Demokratiepädagogik vor allem „Sozial- und Selbstkompetenzen“ (Pohl 2009, 112) von Schüler*innen im Vordergrund stehen, also größere Bezüge zur Pädagogik hergestellt werden. Demgegenüber nimmt die Politikdidaktik auch kognitive Ziele (Wissen) stärker in den Blick und ist im Feld zwischen Bildungswissenschaften und ihren Bezugswissenschaften (u. a. Politikwissenschaften, Soziologie, Rechtswissenschaften) verortet. Es lässt sich für die Demokratiepädagogik feststellen, dass „ihre erziehungswissenschaftlichen Konzepte von den konkreten Bedürfnissen der einzelnen Individuen ausgehen, die sie stärken wollen“ (ebd.). Eine Übertragbarkeit der Effekte des Demokratie-Lernens von der Mikro- auf die Makroebene wird allerdings angezweifelt (Wohnig 2017, 34). Die Demokratiepädagogik setzt vor allem auf „Lernen durch Handeln“ (Breit 2005, 59), worauf Breit erwidert: „Politik kann nicht praktisch gelernt werden“ (ebd., 58). Vertreter*innen der Politikdidaktik kritisieren an ihr einen „entleerten Demokratiebegriff und ein reduktionistisches Politikverständnis“ (Wohnig 2017, 34). Das Ideal der demokratischen Schule in der Demokratiepädagogik, wird aus Sicht der Politikdidaktik als irreführend kritisiert, denn „dass die Schule eine Einrichtung einer demokratischen Gesellschaft ist, muss noch lange nicht bedeuten, dass in ihr demokratische Verhaltensweisen vorherrschen und sie als Demokratie organisiert ist“ (ebd., 35). Die Schule sei höchstens eine „zu demo-

z.B. unter Einbeziehung post-kolonialer Perspektiven, wünschenswert. Einige erste Ansätze (interessanterweise für Soziale Arbeit und politische Bildung) finden sich bereits bei Rohloff et al. (2018).

kratisierende“ (ebd.) Institution. Wohnig konstatiert deshalb: „Die strukturellen und politischen Rahmenbedingungen der Institution Schule werden von den ProtagonistInnen des Demokratie-Lernens kaum systematisch erörtert“ (ebd.).

Die Demokratiepädagogik beschränkt sich somit offenbar vor allem auf *pädagogisches* Handeln, sie fokussiert sich auf den politischen Beruf *durch* Demokratie und *für* Demokratie (Sliwka 2005a, 184), aber vernachlässigt den politischen Beruf *in* der Demokratie im Sinne der Demokratiefprofession. Lehrer*innen und die Reflexion ihrer eigenen Eingebundenheit in politische und gesellschaftliche Zusammenhänge, die Kritik derselben sowie professionstheoretische Überlegungen stehen nicht in ihrem Fokus. Eine der wenigen Untersuchungen, die sich der Lehrer*innenprofessionalität aus demokratiepädagogischer Sicht nähert, betont somit „in Bezug auf eine demokratieförderliche, solidarische Haltung und sinnhaften Unterricht [...] die Notwendigkeit einer pädagogischen Berufsidealität, die fachliches Wissen einschließt, aber ihre Haltung aus einer Subjektorientierung speist“ (Abels 2011, 47). In der dort verwendeten Definition von Reflexion bzw. Reflexionskompetenz spielen dementsprechend auch politische bzw. demokratietheoretische Aspekte eine untergeordnete Rolle, da es um die Reflexion im „Kontext einer pädagogischen Situation“ (ebd., 56) geht, während der größere politische und gesellschaftliche Kontext pädagogischer Situationen ausgeblendet bleibt.

Demokratiepädagogische Ansätze sollen trotzdem nicht verworfen werden; sie können dabei helfen, Lehrer*innenhandeln insbesondere auf der Mikroebene zu verstehen und zu analysieren, zum Beispiel auf der Ebene des Classroom Managements. Zudem ist davon auszugehen, dass die dem Demokratielernen zugrundeliegenden pädagogischen Ansätze zur Zeit in vielen Fällen anschlussfähiger an die Ausbildung von Lehrkräften sind (wünschenswert wäre es aber, auch die politikwissenschaftlichen und politikdidaktischen Grundlagen des Lehramtsberufs tiefer in die Lehramtsausbildung einzubinden, vgl. dazu Abschnitt 6.1). Fruchtbarer für die Demokratiefprofession Lehramt sind, wie im Folgenden

gezeigt wird, das Bild des reflective practitioners und die kritische Pädagogik bzw. Didaktik.

4.4.1 Reflexive Professionalität und reflective practice

Reflexive Professionalität zeigt auch einige Parallelen zum Bild des „reflective practitioners“ (vgl. Schön 1983), unter das eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze gefasst werden, die aber alle „der Reflexion einen großen Stellenwert beim Aufbau pädagogischer Professionalität wie auch für professionell-pädagogisches Handeln beimessen“ (Häcker 2017, 22). Zumeist wird Reflexion dabei als „ein *besonderer Modus des Denkens* betrachtet, und zwar als *eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form. Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierter Form eines solchen Denkens“ (ebd., 23), die bestenfalls einen Lerneffekt nach sich zieht. Anschlussfähig an die Demokratiefprofession ist das Bild des reflective practitioners auch durch die

Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte- und Machtverhältnisse, Ideologien, Regierungs- und Selbstregierungspraktiken, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängender Ressourcenfragen sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen individuellen Handelns. (ebd., 40)

Die reflexiv-kritische Herausbildung dieser Professionalität kann, wie gezeigt werden wird, die Ausrichtung am Ziel der Demokratiefprofession leisten. Das Ideal des*der reflective practitioners darf dabei aber nicht in einer unterkomplexen „*Logik der Perfektionierung individuellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns*“ (ebd., 39) verstanden werden, sondern muss auf eine „*grundlegend kritische-reflexive Haltung*“ (ebd.) aufbauen, die Reflexion über das System ermöglicht. Der „gesellschaftspolitische Charakter des ‚reflexion-in-action‘“ (Dewe 2009, 103) darf nicht zu kurz kommen. Eine „individualist

bias“ (Zeichner/Liu 2010, 71) scheint allerdings in Theorien reflexiver Lehrer*innenbildung verbreitet zu sein und kann auch für die Lehrer*innenbildung fatale Folgen haben, wenn dort reflexive Praxis im Zuge eines neoliberalen Umbaus des Bildungssystems instrumentalisiert wird (vgl. ebd., 75). Strandbrink (2017, 24) warnt außerdem, dass insbesondere innerhalb der Pädagogik oftmals ein enger Bezug zu staatlichen Schulsystemen besteht, dass also die normativen Setzungen innerhalb des Bildungssystems von z. B. Wissenschaftler*innen, die Lehrer*innen für ebendieses Schulsystem ausbilden, an der Entwicklung von Lehrplänen beteiligt sind etc., unkritisch übernommen werden könnten. Er empfiehlt der Pädagogik Distanz zum Schulsystem und seinen Institutionen. Diese Distanz ist für Lehrkräfte nicht möglich, obwohl sie vor dem selben Problem stehen. Das Ideal der Demokratieprofession bietet daraus einen Ausweg: Reflexivität ermöglicht Distanz des*der Professionellen *zu sich selbst im Schulsystem* und kann somit vor der unkritischen Übernahme dessen normativer Setzungen bewahren. Demokratieprofessionelle Reflexivität bedeutet also die Betrachtung der eigenen Eingebundenheit ins Bildungssystem.

4.4.2 Lehramt als Demokratieprofession und kritische Pädagogik

Die Kritik als Bestandteil der Demokratieprofession lässt sich an die Befreiungspädagogik Paulo Freires anbinden, die nicht nur die Befreiungstheologie sondern auch die kritische Pädagogik nachhaltig prägte (vgl. Kirylo 2011). Freire stellt sich gegen eine neutrale Pädagogik, denn in seinen Augen hat Erziehung stets „einen untrennbaren, humanen Auftrag, der in Gesellschaften sozialer Ungerechtigkeit und Unterdrückung unwiderruflich zu einem politischen Auftrag der Pädagogik wird“ (Brühl 2010). Durch dialogisches Lernen soll die Pädagogik Freires den Lernenden, also den Unterdrückten, Kolonisierten⁴⁶, ermöglichen, ihre eigene gesellschaftliche Position

46 Freire bezieht sich in seiner Analyse vielfach auf Albert Memmis *Der Kolonisator und der Kolonisierte: zwei Porträts*.

zu erkennen, gleichzeitig soll aber auch die Lehrperson von den Lernenden lernen (Mayo 1999, 65f.). Dieses dialogische Lernen ist laut Freire das beste Mittel gegen „Propaganda, Management, Manipulation“ (Freire 1973, 54). An die Lehrperson stellt sein Ansatz somit die Herausforderung, „in seinem Verhältnis zu seinen Schülern ihr Partner [zu] werden“ (ebd., 60). Somit ist die kritische Pädagogik nicht nur ein soziales Projekt, sondern Freire formuliert auch ein Ideal des reflective practitioners für Lehrer*innen (Benade 2016, 4ff.) und betont die Einheit von Aktion und Reflektion (Freire 1973, 108). Sein Bildungskonzept sieht keine kundliche Bildung, sondern „problemformulierende Bildungsarbeit“ (Freire 1973, 64) vor. Kritische Pädagogik ist dabei nicht nur Pädagogik, die zum kritischen Denken erziehen soll, sondern ihr Anspruch geht darüber hinaus; sie legt einen besonderen Fokus auf die Rolle von Ideologien, betrachtet Schüler*innen nicht nur als Individuen sondern als in Gemeinschaften eingebettet, bezieht subjektive Sichtweisen in ihre Konzepte ein und hat stets die Praxis im Blick.⁴⁷ Die kritische Pädagogik zeigt also bereits in ihren Grundannahmen eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für Demokratiefprofessionalität.

In der Politikdidaktik finden sich ähnliche Ansätze im Rahmen der sogenannten kritischen Politikdidaktik, die zum Ziel hat „das gesellschaftliche Versprechen des persönlichen Glücks [...] einzulösen, die gesellschaftlichen Versagungen des Glücks zu überwinden“ (Claußen 1981, 51) und die dabei den Zusammenhang zwischen politischem Lernen und politischem System in den Blick nimmt. Die kritische Politikdidaktik deutscher Prägung bezieht sich dabei vor allem auf die Theoretiker*innen der Frankfurter Schule (Lösch/Thimmel 2011, 7). Dass sie Erziehung bereits ebenfalls mit einem normativen Mandat versehen, wird im berühmten Diktum Adornos sichtbar, das auch international von der kritischen Pädagogik aufgenommen wurde (vgl. Giroux 2004; Bernhard 2011, 192ff.):

47 Für eine ausführlichere Abgrenzung von kritischem Denken und kritischer Pädagogik s. Johnson und Morris (2010, 80f.).

Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt. Dazu müßte er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat. (Adorno 1966/2012, 135)

Auch wenn sich Adorno⁴⁸ wohl auf den „politischen Unterricht“ als Politikunterricht bezieht, lässt sich aus seiner Forderung durchaus auch eine Forderung für die gesamte Schule (s. u.) und für pädagogisches Handeln ableiten:

Wer pädagogisch zu denken sich anschickt, ist darauf verwiesen, pädagogische Sachverhalte in den Zusammenhang zur jeweiligen Gesellschaftsverfassung zu ihren ökonomischen, politischen und sozialen Grundlagen zu stellen. Dies erfordert [...] auch den Mut, die Ergebnisse dieses Denkens in die pädagogische und bildungspolitische Arbeit nachdrücklich einzubringen. (Bernhard 2011, 222)

Nach einer frühen Hochphase der kritischen und emanzipatorischen politischen Bildung kam es aber mit dem Beutelsbacher Konsens zu einer Verdrängung emanzipatorischer Ansätze in der Politikdidaktik⁴⁹ (Widmaier/Overwien 2013, 21). Erst in den letzten Jahren nahm die Debatte um eine kritische politische Bildung erneut an Fahrt auf (vgl. Lösch/Thimmel

48 Adorno betont auch die Rolle der Reflexion, indem er hervorhebt, dass die Schule nur, wenn sie sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst sei, die „Entbarbarisierung der Menschen“ (Adorno 2003, 672) betreiben könne – diese Forderung ist in der oben vorgestellten Forderung nach Reflexivität auf Lehrer*innen übertragbar.

49 Wolfgang Sander begrüßt das Ende dieser Debatten als Schritt „zu einer *Professionalisierung* der politischen Bildung in Deutschland“ (Sander 2004, 149). Er konstruiert allerdings Professionalität als Gegenpol zu einem „politisch determinierten Aufgabenverständnis“ (Sander 2002b, 39), ein Verständnis, das an das hier vorgestellte der Demokratieprofession nur schwer anschlussfähig ist.

2011; Widmaier/Overwien 2013). Kritische politische Bildung zielt auf den „Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung. Sie fordert die Ausweitung gesellschaftlicher und demokratischer Teilhabe und begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar“ (Lösch/Thimmel 2011, 8). Ihr Blick bleibt dabei allerdings auf politisches Lernen im Politikunterricht (oder ggf. noch in non-formalen politischen Lernsettings) beschränkt (vgl. Nonnenmacher 2011; Moegling 2011) und die hier vorgenommene Übertragung auf das Lehramt als Profession findet nicht statt. In Anbetracht der Tatsache, dass aber *alle* Lehrer*innen den Auftrag haben, gesellschaftliche Verhältnisse zu kritisieren und emanzipativ zu wirken, wäre ein solcher interdisziplinärer Austausch der Fachdidaktiken wünschenswert. Die Implikationen für die Lehrer*innenbildung werden ausführlicher in Abschnitt 6.1 diskutiert, zuerst soll aber ein Blick auf die Implikationen für das Lehrer*innenhandeln geworfen werden.

4.5 Demokratiefachliche Didaktik

Wenn Schule und Lehramt politisch sind, ist auch der Unterricht in jedem Fach politisch. Um aus politischem Unterricht auch politische Bildung entstehen zu lassen, forderte in den Anfangsjahren der BRD z.B. die Kultusministerkonferenz 1950: „politische Bildung [ist] ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen“ (zitiert nach Sander 2004, 114). Von den in den 1960er Jahren eingerichteten Lehrstühlen für Politikdidaktik ging aber – wohl auch aus dem Interesse, die eigene Position im Wissenschaftsbetrieb zu stärken – eine „didaktische Wende“ (Pohl 2009, 107) aus, die dazu führte, dass sich die Disziplin in erster Linie auf den Unterricht im eigenen Fach konzentrierte. Politische Bildung als Unterrichtsprin-

zip geriet außer Mode⁵⁰. Pohl (2009, 107) argumentiert, dass dadurch eine Lücke entstand, die die Demokratiepädagogik – die Demokratie-Lernen auch als fächerübergreifenden Ansatz versteht (Himmelman 2004, 15; Abels 2011, 23) – zu füllen versuchte. Wie oben festgestellt blieb dabei aber eine tiefergehende Betrachtung der Lehrer*innenrolle aus.

Wenn jedes Unterrichtsfach eine politische Dimension hat, führt ein Verschweigen ebendieser „nicht zu einem apolitischen Unterricht, sondern zu einer unreflektierten Übernahme vorgegebener gesellschaftlich-politischer Verhältnisse und damit zu bloßer Anpassung“ (Sander 1985, 21). Ein Schreiben von der „politischen Dimension“ des Unterrichtens kann allerdings irreführend sein, denn, wie Freire betont, ist das Politische nicht eine Dimension des Erziehens, sondern ein konstitutiver Bestandteil:

For me education is simultaneously an act of knowing, a political act, and an artistic event. Thus, I no longer speak about a political dimension of education. [...] I say education is politics, art, and knowing. (Freire 1985, 17)

Im Folgenden soll der Fokus somit vor allem auf dem Aspekt des Erziehens als „political act“ liegen. Die abstrakt gefassten Forderungen an Schule werden im Lehrer*innenhandeln und im Unterrichten konkret, hier greift das politische Mandat von Lehrer*innen in besonderer Weise und hier zeigt sich

50 Eine bemerkenswerte Ausnahme stellt Bayern dar; in einer vom Kultusministerium herausgegebenen Handreichung, in der für jedes Fach Anregungen zur Einbeziehung politischer Bildung gegeben werden, wird betont, dass sich aus der Landesverfassung der Auftrag ergibt, „dass alle Lehrerinnen und Lehrer an allen Schulen in Bayern Politische Bildung im Unterricht – und nicht nur dort – umsetzen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017, 5). Auch in Österreich wird an politischer Bildung als Unterrichtsprinzip festgehalten (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015), das Prinzip wird allerdings „in der Schulrealität kaum den Anforderungen [...] entsprechend realisiert“ (Feyerer 2015, 63) und auch die Ausbildungssituation an den Hochschulen ist unbefriedigend. Erst 2008 wurde an der Universität Wien ein Lehrstuhl für Politikdidaktik eingerichtet (Larcher/Zandonella 2014, 7).

die Professionalität – und somit auch die Demokratieprofessionalität – von Lehrer*innen in der Relationierung von Theorie und Praxis, in den Formen des Unterrichts, der Wahl der Methoden und ihrer Begründungen, etc. – und nicht zuletzt in der Kritik der Bedingungen des Unterrichtens. Einige Ansätze dazu sollen hier exemplarisch vorgestellt werden. Als erstes werden einige Ansätze aus den Didaktiken der vermeintlich unpolitischen MINT-Fächer präsentiert, bevor dann auf die Didaktik der Sprachen eingegangen wird um eine möglichst große Bandbreite an (Haupt-)Fächern zu behandeln. Da der Fokus weniger auf den Fachinhalten als auf Lehrer*inneprofessionalität liegt, ist die Übertragbarkeit auf andere Fächer zudem gegeben.

4.5.1 Demokratieprofessionelle MINT-Didaktik

Dass auch in den MINT-Fächern⁵¹ politische Bildung und Erziehung stattfinden, lässt sich schon am oben vorgestellten Negativbeispiel der rassistischen Inanspruchnahme der Biologie im Nationalsozialismus erkennen (vgl. Bäumer 1989). Vielleicht erklärt gerade die aus diesen Erfahrungen entstandene Vorsicht, dass sich in den deutschsprachigen Fachdidaktiken kaum Ansätze finden, fachunterrichtliches Lehrer*innenhandeln politisch zu begründen oder zu erschließen. Zwar stellte bereits Löffler (1956) im Zuge der Debatte um politische Bildung als Unterrichtsprinzip Überlegungen zum Thema an, eine größere Rezeption blieb allerdings aus. Auch er sieht Lehrer*innen in der Verantwortung, darauf hinzuweisen,

daß gewaltige Wandlungen unseres Denkens und unserer sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Verhältnisse aus dieser modernen Naturwissenschaft entspringen werden und daß sich die Struktur unseres geistigen, gesellschaftlichen

51 Vereinfachend werden an dieser Stelle die Begriffe „MINT-Fächer“ und „Naturwissenschaften“ synonym im Sinne des englischen *science*-Begriffs verwendet.

und politischen Daseins grundlegend verändert hat und noch weiter verändern wird. (ebd., 340)

Er verweist darauf, dass es nötig sei, einen verantwortungsvollen Umgang mit den Instrumenten Naturwissenschaften und Technik einzuüben, sodass diese „zur Befreiung des einzelnen und zur Erleichterung der menschlichen Arbeit benutzt“ (ebd., 342) werden können. Er sieht außerdem die Naturwissenschaften als Fächer, die durch ihre Universalität die internationale Verständigung fördern könnten.

Aufgegriffen wird die Frage nach der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip in den Didaktiken der MINT-Fächer erst wieder von Quitzow et al. (1976) in ihren Konzeptionen für die Gesamtschule. Die gewerkschaftsnahen Autor*innen gehen davon aus, dass die Unterschiede in den naturwissenschaftlichen Curricula der Gymnasien und Hauptschulen Schüler*innen an ersteren für eine wissenschaftliche, akademische Karriere vorbereiteten, während der Naturwissenschaftsunterricht an Hauptschulen Schüler*innen in erster Linie auf die Ausübung einfacher „unqualifizierter Teilarbeiten“ (ebd., 118), vorbereite. Die Autor*innen fordern damit eine einheitliche naturwissenschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I, die allen Schüler*innen ermögliche

über ein wissenschaftliches Bild der Welt [zu] verfügen, das sie befähigt, die zahlreichen Informationen, die sie aufnehmen, und die einzelnen Erfahrungen, die sie machen, in einen Zusammenhang untereinander sowie mit ihren gesellschaftlichen Interessen zu bringen. (ebd., 120)

Hier wird eine kritische Haltung im Sinne der Demokratieprofession sichtbar. Sie gehen in ihren weitreichenden Forderungen vor allem auf den Zusammenhang zwischen Naturwissenschaften und Produktion ein, denn:

Der gesellschaftliche Charakter der Naturwissenschaften wird bestimmt durch deren Abhängigkeit von der Produktion und durch die Fortentwicklung der Produktion durch die Naturwis-

senschaften. Wissenschaftliche Forschung und industrielle Produktion bedingen einander im Sinn gesellschaftlicher Arbeitsteilung. (Quitrow u. a. 1976, 116)

Die Autor*innen haben auch sehr konkrete Vorstellungen einer unterrichtlichen Praxis, welche diese Überlegungen aufgreift und naturwissenschaftliche Überlegungen vor allem mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit verknüpft⁵²; Lehrer*innen sollen also einerseits die Unterrichtsinhalte und Methoden dementsprechend auswählen, benötigen dafür aber selbst eine kritische Haltung und sollen die Aufgabe ihrer Fächer reflektieren. Ein solches Unterrichten hängt also wesentlich von der Demokratieprofessionalität der Lehrkraft ab.

Diese Ansätze wurden allerdings in Deutschland nicht breiter rezipiert, während international die Diskussion über politische Bildung in MINT-Fächern fortgeführt wurde. Hodson (1988, 784), dessen Blick weniger auf die Arbeitsverhältnisse als auf den Naturwissenschaftsunterricht in multikulturellen Gesellschaften gerichtet ist, warnt, dass zwei „Mythen“ über Naturwissenschaft für die Schule besonders signifikant seien: nämlich, dass Naturwissenschaft wertfrei sei und dass Naturwissenschaft ein exklusiv westliches, neuzeitliches Phänomen sei. Er fordert daher

a curriculum that reveals the values and sectional interests that have underpinned science in the past and do so at present, asks critical questions about the values and interests that should underpin science in future, and explores ways in which alternative voices can be heard and their views acted upon. (ebd., 785)

Hodson schlägt vor, die naturwissenschaftlichen und technischen Dimensionen gesellschaftlicher Probleme im natur-

52 Im Chemieunterricht soll eine einführende Unterrichtseinheit zum Thema Eisen beispielsweise folgendes Lernziel beinhalten: „Der wichtigste Stoff für die Menschen war und ist Eisen. Erst die Arbeit vieler Menschen führt zu diesem gewünschten Stoff. Die Arbeit aller diese Menschen ist aufeinander bezogen, sie ist ‚gesellschaftliche Arbeit‘“ (ebd., 130).

wissenschaftlichen Unterricht zu behandeln und entwickelt dafür ein 4-stufiges Modell (ebd., 788f.). Die erste Stufe stellt dabei das Wissen über den gesellschaftlichen Einfluss naturwissenschaftlicher und technischer Entwicklungen dar, sowie (in Ansätzen) das Wissen über die kulturelle Einbettung von Naturwissenschaft und Technik. Die zweite Stufe beinhaltet das Erkennen der Interessen, die Naturwissenschaft und Technik leiten, und das Wissen darum, dass diese Interessen andere benachteiligen können. Ebenfalls auf dieser Stufe steht das Wissen, dass naturwissenschaftliche und technische Entwicklungen untrennbar mit der Verteilung von Macht und Reichtum zusammenhängen. Auf Stufe Drei sollen Schüler*innen eigene Sichtweisen und Werthaltungen entwickeln, bevor sie selbst handelnd aktiv werden (Stufe Vier). Zum Erreichen dieser Stufe benötigen die Schüler*innen politisches (Handlungs-)Wissen:

It is not enough for students to learn that science and technology are influenced by social, political, and economic forces; they also need to learn how to participate, and they need to experience participation. It is not enough for students to be armchair critics! What I am arguing here is that education for critical scientific literacy is inextricably linked with education for political literacy and with the ideology of education as social reconstruction.

(ebd., 789)

Hodson verweist darauf, dass auch Lehrer*innen bereits „politisiert“ werden müssen, um diese Ziele zu verwirklichen (ebd., 792ff.), womit sich also das Vier-Stufen-Modell auch auf Lehrer*innen und die Lehrer*innenbildung im Sinne einer Demokratiefprofessionalisierung übertragen lässt.

4.5.1.1 Kritische Mathematikdidaktik

Der Mathematikunterricht wird oftmals als apolitisch empfunden, wohl auch weil „die Aussagen der Mathematik aufgrund ihres hohen Grades an Abstraktion und Formalisierung als jeglichen normativen Gehalts unverdächtig erscheinen“ (Burchardt 1976, 154). In der Mathematikdidaktik hat sich

aber in den 90er-Jahren im englischsprachigen Raum die sogenannte „kritische Mathematikdidaktik“ (critical mathematics education) entwickelt⁵³, die den Gegenbeweis erbringt. Ihre Vertreter*innen beziehen sich besonders auf Freire und die kritische Pädagogik. Jurdak et al. (2016, 1f.) identifizieren in ihrer Übersicht über die bestehende Literatur fünf Bereiche, in denen die gesellschaftliche und politische Dimension des Mathematikunterrichts und der Mathematikdidaktik sichtbar würden.

Der erste Bereich ist die Beschäftigung mit dem Zugang zu und der Teilhabe an mathematischer Bildung sowie deren Qualität. Innerhalb dieses Bereichs gibt es wiederum vier Sichtweisen, die den ungleichen Zugang zu Mathematik auf unterschiedliche Art und Weise zu erklären und zu beheben versuchen. Die mathematikdidaktische Perspektive legt den Fokus auf die Bedingungen und Mittel innerhalb der Mathematikdidaktik. Diese, unter Akteuren im Bildungssystem weit verbreitete Perspektive, geht davon aus, dass die ungleiche Teilhabe an mathematischer Bildung in erster Linie ein didaktisches oder pädagogisches Problem sei (ebd., 8). Nimmt man eine sozio-politische Sichtweise ein, erscheint der ungleiche Zugang als Phänomen der Beziehung zwischen Mathematik, Diskurs und Macht (ebd.). Vertreter*innen dieser Perspektive beziehen sich somit besonders auf Foucault (Skovsmose 2011, 5). Die „Cultural Historical Activity Theory Perspective“ nimmt gesellschaftliche Lernprozesse anhand des Mathematikunterrichts in den Blick und die „Ethical Social Justice Perspective“ betrachtet den ungleichen Zugang zu mathematischer Bildung vor allem als ethisches Problem (Jurdak u. a. 2016, 9f.). In den USA wurde die Forschung zu sozialer Ungleichheit und Mathematikunterricht auch von Fachverbänden aufgegriffen (National Council of Teachers of Mathematics 2017), während in Deutschland Forschung zum Zusammenhang zwischen Bildungszugang und Mathematik-

53 Skovsmose und Greer (2012) zeigen allerdings, dass es bereits Jahrzehnte zuvor Ansätze wie die „people’s mathematics“ in Südafrika gab, die der kritischen Mathematikdidaktik zuzuordnen sind.

unterricht noch in den Kinderschuhen steckt. Die deutschsprachige Forschung nimmt dabei (wohl angeregt durch die Ergebnisse der PISA-Studien) insbesondere Ungleichheiten in den sprachlichen Fähigkeiten (Gogolin u. a. 2004; Schütte/Kaiser 2011) und in Bezug auf Gender (Budde 2009) in den Blick.

Den zweiten Bereich der Forschung in der kritischen Mathematikdidaktik nennen Jurdak et al. (S. 10) „Distributions of Power and Cultural Regimes of Truth“. Forschung in diesem Bereich (der nicht klar von den oben genannten Perspektiven, insbesondere der sozio-politischen, abgegrenzt wird) hinterfragt Mathematik als soziale Institution und ihr Verhältnis zu Macht und Herrschaft. Wie jeder Unterricht wird der Mathematikunterricht von gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt und prägt ebenso die Gesellschaft, etwa durch seine wichtige Funktion als „gatekeeper“; die Leistungen (genauer gesagt: die Noten) von Schüler*innen im Mathematikunterricht bestimmen in nicht unerheblichem Ausmaß über ihre berufliche Zukunft und z. B. die Auswahl an möglichen Studiengängen⁵⁴. Mathematik wirkt dabei als vermeintlich objektives und neutrales Kriterium konstruiert, das gesellschaftliche Selektionsprozesse legitimiert (Douglas/Attewell 2017, 665). Im Forschungsbereich wird zudem die Rolle des „Mythos der Mathematik“ als Ideologie untersucht, da dieser als „trustworthy mediator between political or intellectual ambiguity and the Modern quest for objectivity“ (Jurdak u. a. 2016, 13) auftrete.

Der dritte Bereich der Systematisierung ist „Mathematics Identity, Subjectivity and Embodied Dis/ability“, der Mathematik als „lived experience“ (ebd., 14) in den Blick nimmt. Er betrachtet u. a. die Auswirkungen gesellschaftlicher Diskurse über Mathematik auf den subjektiven Umgang mit dem Fach von Schüler*innen und Lehrer*innen. Darunter wird auch die Rolle der inkorporierten Identität durch Behinderungen

54 Auch für die Zulassung zum Politikstudium an der Universität Heidelberg wird die Note in Mathematik stark gewertet, während z. B. die Note in Geschichte nur in Ausnahmefällen gesondert mit in die Entscheidung einfließt (Senat der Universität Heidelberg 2007, 6).

gefasst. Forschungsergebnisse aus diesem Bereich weisen etwa darauf hin, dass hörbehinderte Schüler*innen ein anderes Zahlenverständnis als nicht-hörbehinderte Schüler*innen aufweisen, dass dieses allerdings im traditionellen Mathematikunterricht kaum angesprochen wird. Ein auf ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten angepasster Unterricht kann ihre Leistungen in Mathematik deutlich verbessern (vgl. Zarfaty u. a. 2004).

Der vierte Bereich beschreibt „Activism and Material Conditions of Inequality“ (Jurdak u. a. 2016, 18f.). In Hodsons Modell wären die hier zu findenden Ansätze auf den Stufen drei und vier zu verorten. Skovsmose und Greer (2012, 6f.) sprechen in diesem Zusammenhang von „critical agency“ für Schüler*innen und Lehrer*innen. Diese critical agency beinhaltet für Schüler*innen den Einsatz für ihre eigenen Interessen, die Möglichkeit ihre eigene Welt „zu lesen und zu schreiben“ (ebd., eigene Übersetzung). Für Lehrer*innen bedeutet critical agency ihren Schüler*innen Räume zu öffnen, in denen Schüler*innen ihre kritische (mathematische) Analysefähigkeit schulen und auf sie (oder die Gesellschaft) betreffende Probleme anwenden können. Sie soll außerdem stets Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten sowohl im Klassenraum als auch der (Bildungs-)Politik in den Blick nehmen: „Critical agency refers to the whole socio-political context of education, including attempts to influence policy“ (ebd.). Critical agency entspricht somit der Kritik als Teil der Demokratieprofession Lehramt.

Der fünfte Forschungsbereich untersucht Mathematikunterricht aus einer ökonomischen Sichtweise und versucht Zusammenhänge zwischen makroökonomischen Maßen und Schüler*innenleistungen in Mathematik zu erklären. Dafür wird vielfach auf die Ergebnisse von PISA und ähnlichen großangelegten Studien zurückgegriffen.

Die Vielzahl an hier vorgestellten Forschungszugängen und Perspektiven zeigt, dass selbst ein vermeintlich apolitisches Schulfach eine Vielzahl von Berührungspunkten zu politischen Fragestellungen hat, dass das Fach ebenfalls inhärent politisch ist (die Rolle der mathematischen Bildung bei Platon wurde ja bereits zu Anfang dieser Arbeit skizziert).

In Deutschland hat die kritische Mathematikdidaktik allerdings noch nicht die Resonanz erfahren, die sie z.B. in den USA bereits erreicht hat⁵⁵. In den letzten Jahren gab es allerdings auch aus dem deutschsprachigen Raum vermehrt Beiträge zum Thema (z.B. Kollosche 2015) und 2018 erschien der Sammelband *Mathematik und Gesellschaft – Historische, Philosophische und Didaktische Perspektiven* (Helmerich u.a. 2018). Die Beiträge im Band rezipieren allerdings die internationale Literatur der kritischen Mathematikdidaktik kaum und bleiben oftmals auch hinter deren Erkenntnissen und Ansprüchen zurück, da der Fokus der Autor*innen insbesondere auf dem Verstehen politischer Zusammenhänge durch mathematisches Wissen liegt. Der kurze Beitrag von Schweisgut (2018) im gleichen Band schlägt beispielsweise vor, das Thema „elektronische Wahlen“ fächerübergreifend und damit auch im Mathematikunterricht zu behandeln. Er erklärt, dass zwar einige Aspekte elektronischer Wahlverfahren zu komplex für die Schule seien, dass aber eine Auseinandersetzung mit Teilaspekten lohnenswert sein könne:

Eine kreative Auseinandersetzung mit der Modellbildung elektronischer Wahlen (also ein Operieren) ist [...] erwünscht und kann zu einer besseren Urteilsfähigkeit über elektronische Wahlsysteme (Reflexionswissen) und allgemein zu einer Sensibilisierung für Themen des Datenschutzes und der Datensicherheit führen. (ebd., 271)

Eine solche Reflexion ist zwar mit Sicherheit hilfreich, aber verkürzt. Schweisgut scheint davon auszugehen, dass die politischen Implikationen elektronischer Wahlen im Politikunterricht behandelt werden, behandelt aber nicht die politischen Implikationen für den Mathematikunterricht⁵⁶ und für die Mathematik-Unterrichtenden.

55 Eine frühe Ausnahme stellt Burchardt (1976) dar.

56 Mögliche weiterführende Fragen für Schüler*innen und Lehrer*innen wären z.B.: Wie ist es erklärbar, dass die mathematischen Grundlagen elektronischer Wahlen für Laien und Schüler*innen zu komplex sind? Welche Mathe-

4.5.2 Demokratiefachlicher Sprachunterricht

Auch der Sprachunterricht⁵⁷ ist inhärent politisch, schon alleine wegen der herausragenden Rolle der Sprache für jedes politische Handeln, da „Politik im Wesentlichen durch Kommunikation vermittelt wird“ (Lechner-Amante 2014, 205) und Kommunikation im Zentrum des Sprachenunterrichts steht. Insbesondere der muttersprachliche Unterricht dient als „sprachliche Sozialisationsinstanz“ (Wintersteiner 2010, 80), um politische Teilhabe im Medium der Sprache zu ermöglichen, „der reflektierte Umgang mit Sprache ist Grundlage politisch bewussten Denkens und Handelns“ (Abendroth-Timmer u. a. 2017, 11).

In Deutschland wurde die politische Dimension des Deutschunterrichts besonders in der erhitzt geführten⁵⁸ Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht ab 1972 sichtbar, die sich auf Methoden beriefen, die man heute wohl der kritischen Diskursanalyse zuordnen würde. Der Deutschunterricht sollte lehren, „wozu das Wort missbraucht werden kann“ (Hassenstein 1974, 183). Lehrer*innen, die über „soziologische und politische Kenntnisse und ein entsprechendes Engagement“ (ebd.) verfügten, sollten im Deutschunterricht nicht nur vermeintliche Hochkultur behandeln, sondern auch Sprache, wie sie Schüler*innen z. B.

matikkenntnisse sind für das Wählen nötig und werden diese in der Schule vermittelt? Welche Interessen stehen hinter verschiedenen Sitzuteilungsverfahren nach Wahlen? In welchen weiteren Formen werden mathematische Verfahren und Erkenntnisse politisch instrumentalisiert?

- 57 An dieser Stelle werden Unterricht in der Muttersprache und fremdsprachlicher Unterricht gemeinsam behandelt. Selbstverständlich gibt es auch signifikante Unterschiede in den Didaktiken, die aber in diesem Kontext eine untergeordnete Rolle spielen.
- 58 Bereits damals formulierten Konservative die Forderung an Eltern, Lehrer*innen zu melden, und auch sonst ist die Ähnlichkeit des verwendeten Vokabulars der Debatten („Ideologisierung“, „linksfaschistischer Terror“, „Bildungslinke“) (zitiert nach Sturm 2013, 104) zu heutigen Vorwürfen gegenüber dem Bildungssystem beachtlich. Einige der polemischen Beiträge von z. B. Golo Mann oder Dolf Sternberger lassen sich bei Vogel (1974) nachlesen.

in Massenmedien begegne. Auch die Literaturdidaktik wurde politisiert und literarische Texte „der nationalen, ästhetischen und persönlichkeitsstiftenden Funktion entbunden und stattdessen als Teil gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse angesehen“ (Zelger 2015, 26). Den im Rahmen der Reform entwickelten didaktischen Ansätzen, die „eine sprach-, mithin ideologie- und gesellschaftskritische Mündigkeit der Lernenden anstrebten, war bildungspolitisch und wissenschaftsgeschichtlich keine lange Lebensdauer und keine nachhaltige Einwirkung auf ein sprachdidaktisches Gesamtkonzept beschieden“ (Kilian u. a. 2010, 101). Im Gegenteil, die Ansätze wurden als Teil einer „modisch politisierten, ideologisch-opportunistischen Germanistik“ (Killy 1974, 187) in die Tradition der Deutschkunde im Nationalsozialismus gestellt, denn es würden „Kritik und Veränderung, nicht aber mehr das Lernen zum verabsolutierten Schulzweck erklärt“ (ebd., 189). Innerhalb der Sprachdidaktiken gibt es aber trotzdem weiterhin eine große Anzahl von Ansätzen, die sich für Kritik und Veränderung einsetzen.

Linguistische Ansätze innerhalb der Fachdidaktiken der Sprachen beziehen sich vor allem auf die Methoden der kritischen Diskursanalyse (vgl. Fairclough 1989). Diese wurden und werden dabei vor allem auf Diskurse über und in Schulen angewandt (wodurch sich auch eine Verwendung in der Lehramtsausbildung anbietet), nur selten wird die Methode aber im Unterricht angewandt⁵⁹ (Rogers u. a. 2005, 386). Autor*innen, die die Anwendung im Unterricht propagieren, konzentrieren sich meistens auf universitäre Kontexte (Dar u. a. 2010; Fernández Martínez 2011), vereinzelt gibt es aber auch Konzeptionen für schulischen Sprachenunterricht. Cots (2006) konzipiert beispielsweise Unterrichtseinheiten für den fremdsprachlichen Englischunterricht, und schlägt für die Textanalyse vor, u. a. folgende Fragen zu stellen:

59 Forscher*innen geben aber durchaus Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen und Politik (vgl. Rogers 2017, 47ff.).

(a) how the text contributes to a particular representation of the world and whether this representation comes into conflict with their own representations; (b) how the textual representation is shaped by the ideological position of its producer(s); and (c) how it contributes to reinforcing or changing the ideological position of its reader (ebd., 339f.)

Er konzipiert außerdem eine Unterrichtseinheit, in der Schüler*innen angeregt werden, die Textauswahl selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen (ebd., 341ff.).

Im Fremdsprachenunterricht spielen zudem landeskundliche und interkulturelle Aspekte eine Rolle. Im Bildungsplan Baden-Württembergs (2016) sind diese im Bereich des sogenannten „Soziokulturellen Orientierungswissens“ und als Teil der „Interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ (in Abgrenzung zur „funktionalen kommunikativen Kompetenz“⁶⁰) zu finden. Im Bereich der Landeskunde werden dabei auch genuin politische und gesellschaftliche Themen, im Englischunterricht z. B. „die Beziehung zwischen Individuum und Staat (Balance zwischen staatlicher Fürsorge/Aufsicht und Selbstverantwortung/*self-reliance*, Freiheitsverständnis, politische Teilhabe“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2016b, Abschn. 3.4.1), behandelt. Leitidee von Landeskunde und interkultureller Kompetenz ist seit der Nachkriegszeit vor allem die Idee der Völkerverständigung in unterschiedlichen Ausprägungen und Verständnissen (vgl. Ruisz 2014, 129ff.). Die Landeskunde – verstanden als „kritische Landeskunde“ (Kühberger 2010, 140f.) – bietet Ansatzpunkte, auch politische Kulturen anderer Länder zu untersuchen und z. B. Fragen der Identität politisch zu erschließen. Interkulturelle Kompetenzen werden in der Fachliteratur als eng verwandt mit Kompetenzen der politischen Bildung betrachtet, sodass Rückl (2010, 170) festhält: „Politische Bildung legt die Basis für interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompe-

60 Diese Abgrenzung entspricht der in den Fremdsprachendidaktiken diskutierten Abgrenzung zwischen „pragmatischen“ und „humanistischen“ Zielen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. dazu Ruisz 2014, 4).

tenz erweitert und vertieft politische Bildung“. Inwiefern dieser Kompetenztransfer allerdings stattfindet, ist umstritten; in den vergangenen Jahren wurden aber Ansätze entwickelt, die versuchen, „politikdidaktische und demokratiepädagogische Elemente auf den Fremdsprachenunterricht anzuwenden“ (Heisel/Büttner 2018, 89). Insbesondere im englischsprachigen Raum greifen diese Ansätze als Teil einer *critical intercultural communication pedagogy* auch vielfach auf die kritische Pädagogik zurück (vgl. Phipps/Guilherme 2004) und versuchen z. B. interkulturelles Lernen auf Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns aufzubauen (vgl. Dasli 2011). Systemische Ebenen wie z. B. Kolonialismus und Migration werden als Teil interkultureller Bildung betrachtet (vgl. Sobre 2017, 56) und die Rolle von (im hier vorgestellten Sinne demokratieprofessioneller) Kritik und Reflexion als Teil einer „critical intercultural communication pedagogy from within“ rückt in den Blick:

We need to critique and work from within institutionalized education. Second, we need to critique and work from within our relationships, organizations, and communities. Third, we need to critique and work from within our own selfhoods and intersectional identities. Our selfhoods, relationships, organizations, communities, and institutionalized educations are seamlessly connected to be situated in and render our society.

(Toyosaki/Chuang 2017, 227)

Sprachunterricht ist zudem üblicherweise Ort der Auseinandersetzung mit Literatur. Der baden-württembergische Bildungsplan für das Gymnasium sieht im Bereich der Text- und Medienkompetenz vor, dass Schüler*innen „Texte zu gesellschaftlichen und politischen, auch abstrakten Themen analysieren, kommentieren und interpretieren sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für die eigene Textproduktion nutzen“ und „Texte in ihrem medialen, politisch-historischen und gesellschaftlichen Kontext interpretieren und dazu kritisch Stellung beziehen [können]“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2016b, 26f.). Didaktisch lässt sich als

Teil der schulgesetzlichen Vorgaben ein weiteres Ziel stecken: Schüler*innen sollen ihre Erkenntnisse nicht nur für die eigene Textproduktion nutzen, sondern auch für die Teilhabe an Politik und Gesellschaft. Schon in den 50er-Jahren gab es Versuche, Literatur zur politischen Bildung zu nutzen, begründet darin, dass „Literatur das vornehmste Bildungsmittel des staatsmännischen Menschen“ (Borinski 1954, zit. n. Ruisz 2014, 170) sei. Aus einer kritischen didaktischen Metaperspektive lassen sich der literarische Kanon und Prozesse der Kanonbildung betrachten, die nicht nur für die Schule und den Unterricht weiterhin von großer Bedeutung sind. Auch der Literaturgeschichtsunterricht lässt sich zur Darstellung der „kultur-politischen Dimension“ (Wintersteiner 2010, 81) verschiedener Epochen nutzen. Die Frage des Kanons sollte im Sinne der Demokratieprofession Lehramt auch zu Reflexion und Kritik auf Seiten der Lehrperson anregen (etwa in der Frage: „Warum lehre ich anhand dieses Werks?“). Denkbar ist auch eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Frage nach der Beziehung von Literatur und Politik und mit der sogenannten „engagierten Literatur“ (vgl. Wintersteiner 2015). Der Wert der Beschäftigung mit literarischen Werken ist hoch; die Auseinandersetzung mit Romanen, Gedichten, Dramen oder Serien⁶¹ bietet vielfältige Ansatzpunkte für eine politische Reflexion für Schüler*innen und Lehrer*innen; sie „erweitert enge Verständnisse von Politik, liefert verschiedene, oft widersprüchliche ‚Basiskonzepte‘, integriert emotionale und sinnliche Dimensionen, realisiert Sprach- und Begriffskritik“ (Zelger/Krammer 2015, 6). Zelger (2015, 32) bemerkt in diesem Zusammenhang aber als Herausforderung, dass sich die Literaturdidaktik ihrer Ansicht nach (postdemokratischen) gesellschaftlichen Entwicklungen zu lange versperrt habe.⁶²

61 Vgl. dazu die Beiträge in Besand (2018).

62 Als Reaktion schlägt sie (ebd., 33ff.) vier Modelle für politische Bildung im Literaturunterricht vor: *Modelle der Lupe oder die Suche nach Orten der Politik*, also eine verkettete Betrachtung von Literatur und Politik und diskursanalytische Untersuchungen politischer Inhalte in literarischen Werken und *Modelle der Gesellschaftsanalyse oder die Frage nach Ungleichheiten*,

Wintersteiner (2015) betont, dass Literatur nicht nur im Sprachenunterricht ihr politisches Potential entfalten kann, sondern z. B. auch im Politikunterricht, wo sie soziale und politische Imagination beflügeln könne. Als wichtigste Aufgabe der Literaturdidaktik sieht er also: „mit dem Literarisch-Politischen vertraut zu machen, literarische Bildung als politische Bildung, politische Bildung im Medium des Künstlerisch-Literarischen“ (ebd., 57). Eine solche Literaturdidaktik bedarf aber ebenfalls der Reflexion ihrer eigenen Rahmenbedingungen, womit es erneut auch der Lehrer*innen als reflective practitioners bedarf; im Unterricht muss Literatur zur vollen Entfaltung ihres Potentials „dialogisch und demokratisch – immer unter Einbeziehung der Assoziationen, Phantasien und Gedanken der Lernenden“ (Wintersteiner 2015, 60) interpretiert werden. Auch Ernst und Spitaler (2015, 112) zeigen am Beispiel der Behandlung von Popliteratur als Teil politischer Bildung im Literaturunterricht, dass dieser „kein klassischer Unterricht, sondern gemeinsames Lernen“ sein müsse, um wirksam zu sein, also dialogisches Lernen. Es ist zu fragen, ob

unter den Bedingungen eines verordneten Unterrichts, mit Bewertungen und Beurteilungen, und mit einer immer umfassenderen Standardisierung von Inhalten und Methoden, ein Unterricht stattfinden [kann], der die Freiheit des Denkens und die Freisetzung von Imaginationskraft ermöglicht?

(Wintersteiner 2015, 58)

Ein solches Nachdenken findet sich bei Steinbrenner (2016). Auch wenn er auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

die eine Gesellschaftsanalyse in Anlehnung an Bourdieu anhand literarischer Werke durchführen. *Modelle der Leidenschaft oder das Interesse an Kollektiven* versuchen in Anlehnung an Mouffes Modell des Antagonismus das „in Literatur eingelassene Kollektivierungs- und Konfliktpotential“ zu nutzen, *Modelle der Desidentifikation oder Wege aus den Sozio-Logiken* versuchen, die durch Literatur ausgelösten Irritationen für das Dekonstruieren von Identitäten fruchtbar zu machen. Hier gewinnt die politische Theorie auch als Bezugswissenschaft der Deutschdidaktik an Bedeutung.

der Literaturdidaktik kaum explizit eingeht, stellt er die Frage nach dem „Bildungssinn“ (ebd., 109) literarischen Lernens und Lehrens und versucht sich dafür an einem Zusammenbringen sprachtheoretischer und gesellschaftstheoretischer Überlegungen, indem er z.B. „Literarische Erfahrung als Resonanz Erfahrung“ (ebd., 115) im Sinne Hartmut Rosas zu fassen versucht und auf die „Antinomien des Literaturunterrichts“ (ebd., 118) eingeht und somit auch die Legitimierung des Literaturunterrichts auf eine Weise in den Blick nimmt, die sich im Sinne der Demokratieprofession Lehramt erweitern ließe. Ein ähnliches Potential bieten Ansätze, die Deutschdidaktik als eine „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) bzw. als „eingreifende reflexive Kulturwissenschaft“ (Rupp 2016, 197) betrachten und sich dabei auch auf das kulturwissenschaftliche Selbstverständnis der (amerikanischen) kritischen Pädagogik berufen (vgl. Giroux 1994), das deutlich politischer ist als das deutsche Selbstverständnis der Kulturwissenschaften (Kepser 2013, 2). Eine so verstandene Deutschdidaktik hat den Anspruch, kritisch zu sein, und Veränderungen hervorzubringen, also einzugreifen: „Zum einen wirkt sie in die Gesellschaft hinein, indem sie LehrLernprozesse als kulturelle Handlungen kritisch reflektiert und kommentiert. Dabei ist mit ‚kritisch‘ nicht nur, aber auch gesellschaftskritisch gemeint“ (ebd., 5)⁶³. Aus diesem Selbstverständnis der Deutschdidaktik leitet Kepser (ebd., 6) ab: „Eine Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft ist in erster Linie Wissenschaft und als solche hat sie sich zuallererst der Forschung verpflichtet zu fühlen“. Er betont außerdem, dass sich durch ein solches Selbstverständnis Bezugspunkte zu weiteren Fachdidaktiken herstellen lassen, internationale Anschlussfähigkeit möglich wird und dass sich neue Felder für die fachdidaktische bzw. interdisziplinäre Forschung öffnen, etwa in den governmentality oder gender studies (ebd., 6f.). Deutschdidakter*innen sollten zudem kritisch auf die

63 Interessanterweise spricht Kepser von einem „hippokratischen Eid der Didaktiker/-innen“ (ebd.), greift also implizit die Frage nach Mandat und Lizenz der Profession auf.

Bildungspolitik einwirken (obwohl Kepser die Aufgabe der Didaktik dort als rein beratend sieht). Seine Überlegungen wurden zwar offenbar noch nicht im größeren Maße rezipiert, können aber z. B. für die Literaturdidaktik nutzbar gemacht werden (vgl. Abraham 2015).

4.5.3 Zwischenfazit: Demokratieflexibilisierung

Es lassen sich also in einer Abwandlung der Einteilung von Heisel und Büttner (2018) zwei Ebenen feststellen, auf denen die politische Dimension des Lehramts für Lehrer*innen relevant wird:

1. Auf der Ebene der Inhalte (vgl. ebd., Abschn. 4.2) finden sich Fachinhalte, die einen politischen Bezug aufweisen und die für politische Bildung fruchtbar gemacht werden können. Die reine Behandlung solcher Themen ist aber noch nicht mit demokratieflexiblem Handeln gleichzusetzen (vgl. Kühberger 2010, 138).
2. Auf der Ebene der fachdidaktischen Reflexivität und Kritik kann eine Demokratieflexibilisierung angesiedelt werden. Sie beinhaltet das kritische Nachdenken über die Eingebundenheit des Faches in gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge. Auf welche Art erfüllt das Fach politisch gewünschte Funktionen? Welche Selektionsprozesse finden im Fach statt? Auch die Reflexion über die eigene Lehrer*innenrolle und Position ist notwendig. Die Ebene beinhaltet zudem die Reflexion der verwendeten Methoden und Zielsetzungen des Faches (vgl. Heisel/Büttner 2018, Abschn. 4.3) und die Reflexion des Umgangs mit „Macht und Beeinflussung in der unterrichtlichen Interaktion“ (Abendroth-Timmer u. a. 2017, 8). Als eingreifende Kulturwissenschaften können die Fachdidaktiken Demokratieflexibilisierung unterstützen.

Es geht also nicht primär um die politische Dimension *im* Fachunterricht, sondern um die politische Dimension *jedes* Fachunterrichts. Erstere ist zwar notwendig und Ausdruck

demokratieprofessionellen Handelns, aber nicht hinreichend. Somit gehen die hier vorgestellten Überlegungen sowohl über die Ansätze zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, als auch über demokratiepädagogische⁶⁴ Ansätze hinaus, weil sie das professionelle Handeln in den Blick nehmen. Auch die neun Handlungskriterien für demokratische Professionalität in der Formulierung von Oehler (2018, 267) können dabei als Richtlinie dienen:

1. Dialogisch handeln und alle relevanten Akteure einbeziehen und beteiligen.
2. Interessen wahrnehmen und sich fair miteinander verständigen.
3. Konflikte, Widerstände und Kritik als Chance nutzen (um Veränderungen in Gang zu setzen).
4. Rechte, Freiheiten und Pflichten achten und schützen.
5. Autorität kritisch legitimieren und verantwortlich autoritativ handeln.
6. Informationen teilen und unterschiedliche Sichtweisen begreiflich machen.
7. Wahlmöglichkeiten eröffnen.
8. Prozess- und zukunfts offen denken und handeln.
9. Gemeinsames experimentelles Forschen und Lernen.

Obwohl der Fokus hier auf Reflexivität und Kritik von und bei Lehrenden gelegt wurde, wurde ersichtlich, wie derart gestalteter Unterricht auch bei Schüler*innen Reflexion und eine kritische Haltung anbahnen kann. Im Sinne einer dialogischen Pädagogik nach Freire lässt sich dieser Zusammenhang präzisieren; Reflexivität und Kritik als Teil der Lehrer*innenprofessionalität entsteht im Dialog mit Schüler*innen, und Lehrer*innen, die kritisch und reflexiv

64 Das soll nicht bedeuten, dass diese in der Schule nicht ihren Platz hätten; aus einer demokratieprofessionellen Perspektive könnten z.B. Ansätze zur Demokratisierung von Schule und Unterricht (vgl. z.B. Himmelmann 2004; Sliwka 2005b; Edelstein u. a. 2009) reflexiv und kritisch übernommen, adaptiert oder entwickelt werden.

sind, werden auch ihre Schüler*innen zu Kritik und Reflexivität erziehen.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass auch die hier vorgestellten Ansätze selbst kritisch zu betrachten sind, schließlich lassen sie sich leicht als weiterer Auftrag an ohnehin stark geforderte Lehrer*innen verstehen⁶⁵, die die Vielzahl gesellschaftlicher Erwartungen bereits als starke Belastung wahrnehmen (Kunter/Pohlmann 2009, 262). Die Ansprüche an das Lehramt als Demokratieprofession müssen diese Rahmenbedingungen miteinbeziehen und dürfen z. B. einer rein fordernden Instrumentalisierung der Profession als „Feuerwehr“ gegen Populismus, Politikverdrossenheit o. ä. nicht Vorschub leisten.

65 Am polemischsten formuliert findet man diese Forderung wohl bei Heydorn (1979, 325):

Lehrer, die sich der Anstrengung des Begriffs [gemeint ist sein politischer Bildungsbegriff] entziehen, um die Verminderung ihres intellektuellen Deputats betteln, sind die erbärmlichsten Diener des Bestehenden.

5 Empirische Untersuchung

Bereits mehrfach wurde im Verlauf dieser Arbeit auf die Bedeutung der Lehrer*innenausbildung für die Demokratieprofession Lehramt hingewiesen. Die besondere Rolle der Ausbildung ist ein Merkmal jeder Profession und die Lehrer*innenbildung stellt keine Ausnahme dar. Die Anforderungen sind hoch; sie muss, so fordern Härle und Busse (2018, 11), „hervorragend sein, weil ihr ein hervorragender Stellenwert für die Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft, ja der Welt überhaupt zukommt“. Als Forschungsgegenstand hat die Lehrer*innenbildung nicht nur forschungspraktische Vorteile (nämlich, dass Studierende deutlich einfacher zu befragen sind als Lehrer*innen), sondern ist auch aus weiteren Gründen attraktiv; einerseits weil sie gewissermaßen einen Blick in die Zukunft ermöglicht, denn die Lehramtsstudierenden von heute sind die Lehrer*innen von morgen. Andererseits weil sich in der Lehrer*innenbildung in besonderem Maße Einfluss auf die Professionalisierung und damit die Demokratieprofessionalisierung angehender Lehrkräfte nehmen lässt.

Mit Förderung der Heidelberg School of Education konnte im Sommer 2018 eine Untersuchung durchgeführt werden, deren Hauptfokus auf der Motivation von Heidelberger Lehramtsstudierenden lag. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die politische Motivation (s. u.) von Studierenden eine wichtige Bedingung für das Herausbilden einer kritischen und reflexiven Professionalität ist. Die Forschung zeigt, dass intrinsische Motive (zu denen die politische Motivation zählt) „eine bessere Voraussetzung für die Lehrerbildung und die Berufstätigkeit sind als extrinsische Motive“ (Rothland 2014a, 349), womit sich die politische Motivation als gute Voraus-

setzung für demokratieprofessionelles Lehrer*innenhandeln deuten lässt. Auch weitere Ein- und Vorstellungen von Lehramtsstudierenden, die möglicherweise Auswirkungen auf demokratieprofessionelles Handeln haben, wurden in der Studie untersucht.

5.1 Übersicht über bestehende Literatur

Zur politischen Einstellung von angehenden Lehrkräften besteht vergleichsweise wenig Forschung. Wie im Abschnitt 3.1 gezeigt, gibt es aber Grund zur Annahme, dass Lehrer*innen im politischen Spektrum eher links positioniert sind. Student*innen der Natur-, Kultur und Sozialwissenschaften (ausgenommen Wirtschaft), also den Fachbereichen, in denen Lehramtsstudierende zu finden sind, stimmen sozialdemokratischen und grünen Positionen eher zu als christlich-konservativen oder liberalen (Fischer u.a. 2016).

Die Anzahl von Studien zur Berufswahlmotivation⁶⁶ von Lehramtsstudierenden ist in den vergangenen Jahren auch im deutschsprachigen Raum stark angestiegen (vgl. u.a. Pohlmann/Möller 2010; Wiza 2014; Grüneberg/Knopf 2015). Die Forschung beruft sich dabei besonders auf Erwartungs-Wert-Modelle, wie das von Watt und Richardson (2007) entwickelte FIT-Choice-Modell, das eine große internationale Akzeptanz erfährt (Rothland 2014a, 355). Das Modell betrachtet, inwiefern in die Berufswahl Erfahrungen der Studierenden, die Ansprüche an und der Status von Lehrer*innen, die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, die Wahl des Lehramts als Verlegenheitslösung und verschiedene, mit dem Lehramtsstudium verbundene Werte einfließen. Unter Werte werden „intrinsic values“, „personal utility values“ und „social utility values“ gefasst. „Social utility values“ sollen im Modell Forschungsergebnissen Rechnung tragen, die zeigen: „entrants to the teaching profession often nominate a strong desire

66 In der Forschung werden für Lehramtsstudierende meistens Berufswahlmotive und Studienwahlmotive gleichgesetzt (Rothland 2014a, 385).

to make a social contribution or to give back to society in a meaningful way as a reason for becoming a teacher“ (Watt/Richardson 2007, 172). Zur Skala gehören z.B. Items wie „Teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged“ oder „Teaching enables me to give back to society“ (ebd., 179f.). Als stärkste Einflussfaktoren auf die Berufswahl fanden Watt und Richardson „intrinsic value, social utility value and perceived teaching ability“ (ebd., S: 196).

Im deutschsprachigen Raum wird neben der FIT-Choice-Skala auch der *Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums* (FEMOLA) (Pohlmann/Möller 2010) angewandt. Der Fragebogen unterscheidet zwischen „wertbezogenen Motivationen (pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Nützlichkeit) und erwartungsbezogenen Motivationen (Fähigkeitsüberzeugung, wahrgenommene Schwierigkeit des Studiums)“ (ebd., 82). Ein mit dem „social utility value“ vergleichbares Konstrukt findet sich im FEMOLA nicht.

In der vielfältigen Forschung zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden findet sich als „lehramtstypische, bedeutsame Motivkombination [...] ein hoch ausgeprägtes Interesse an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie an der Gestaltung von Lernprozessen“ (Rothland 2014a, 377). Zu Motiven, die die gesellschaftliche Bedeutung des Lehramts in den Blick nehmen, gibt es sehr unterschiedliche Ergebnisse; bei Oesterreich (1987) wird das Item „Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat“ als zweithäufigstes Item genannt. Er erklärt diese „politische Motivierung pädagogischer Arbeit“ (ebd., 15) mit den gesellschaftlichen Veränderungen durch die Student*innenbewegung: „Seit dem Ende der sechziger Jahre mit ihrer Politisierung der Studentenschaft ist das Motiv, durch den Lehrerberuf Aufklärungs- und politische Erziehungsarbeit leisten zu können, stärker in den Vordergrund getreten“. Aktuelle Forschungsprojekte berücksichtigen vergleichbare Konstrukte oftmals nicht (vgl. z. B. Beckmann 2016; Pohlmann/Möller 2010) oder finden eine vergleichsweise geringe Bedeutung solcher Motive. Bei Ulich (2004, zitiert nach Rothland 2014b, 358) wer-

den „gesellschaftsbezogene Motive, z. B. gesellschaftlich wichtiger Beruf“ sogar als unwichtigste Motive bewertet.

Die Forschung zur Berufswahlmotivation von angehenden Politiklehrer*innen beschäftigt sich mit dieser Frage tiefergehend. Die auf dem FEMOLA aufbauende Untersuchung von Gronostay und Manzel (2015) ergänzt den FEMOLA um den zusätzlichen Faktor „Politische Bildung“, der aus den folgenden Items besteht, und fragt:

Ich habe das Lehramtsstudium SoWi ausgewählt, weil...

- ich es wichtig finde, dass Kinder und Jugendliche sich (später) politisch beteiligen können.
- ich es wichtig finde, dass Kinder und Jugendliche politisches Wissen erlangen.
- ich politische Bildung für das Bestehen und die Weiterentwicklung der Demokratie als sehr wichtig ansehe.
- ich möchte, dass Kinder und Jugendliche politische Urteile über aktuelle Themen aus Politik und Wirtschaft fällen können.
- ich Interesse für politische/wirtschaftliche Themen wecken will.

Das Motiv „Politische Bildung“ wird von den befragten Studierenden als wichtigstes Motiv der Berufswahlmotivation angegeben (ebd., 159). Ähnliche Ergebnisse erzielte die Befragung im Rahmen der großangelegten PKP-Studie von Oberle et al. (2013), die ebenfalls feststellte:

Angehende und praktizierende Politiklehrkräfte geben überwiegend intrinsische Motive für ihre Berufswahl an. Dabei werden sowohl der gesellschaftliche Nutzen des Lehrerberufs als auch die Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Gründe angegeben, den Beruf der/des Politiklehrers/-in ergreifen zu wollen bzw. ergriffen zu haben. (ebd., 60)

Unter „gesellschaftlich wichtige Aufgabe“ wird allerdings in der Studie z. B. auch „Vermittlung von Wissen“ (ebd., 58) gefasst. Ob das Vermitteln fachlicher Inhalte und die gesell-

schaftliche Einflussnahme allerdings theoretisch als ein einziges Konstrukt zu fassen sind, ist fraglich.

Studien unter österreichischen Lehramtsstudierenden zeigen einerseits, dass das Unterrichtsprinzip politische Bildung vor dem Problem steht, dass z. B. Studierende in Mathematik oder Naturwissenschaften ihre eigenen Fächer größtenteils ungeeignet für die Vermittlung von politischer Bildung halten (Hämmerle u. a. 2009, 364). Die Studie von Hämmerle et al. zeigt zudem, dass ein hohes Interesse an Politik mit einem hohen Interesse an politischer Bildung einhergeht (ebd., 365). Nur eine Minderheit der Studierenden hält sich aber für fähig, „in den eigenen Fächern künftig Politische Bildung vermitteln zu können“ (ebd., 371). Bereits praktizierende Lehrer*innen in Österreich sehen zwar ebenfalls einen recht hohen Stellenwert des Unterrichtsprinzips politische Bildung, äußern aber Bedenken zur Umsetzung, besonders bezüglich mangelnder Zeit aufgrund von umfangreichen Lehrplänen und ihrer fehlenden Ausbildung zur politischen Bildung (Larcher/Zandonella 2014, 21).

5.2 Methodik

5.2.1 Befragungsinstrument und Teilnehmer*innenakquise

Als Befragungsinstrument wurde ein Online-Fragebogen entwickelt. Die Durchführung der Befragung online ermöglichte nicht nur eine vereinfachte Auswertung der Ergebnisse, sondern sollte auch zu einer Verringerung der Effekte durch sozial erwünschtes Antwortverhaltens führen (Bogner/Landrock 2015). Nach einem Pre-Test, der die Verständlichkeit der Fragen sicherstellen und Schwierigkeiten beheben sollte, wurden Heidelberger Studierende zur Teilnahme eingeladen. Dies geschah über Aushänge in Instituten und Bibliotheken, Werbung für die Umfrage auf Facebook und per Mails an alle Dozierenden der Fachdidaktik und Pädagogik, die gebeten wurden, die Einladung an ihre Studierenden weiterzuleiten.

Auf der ersten Seite des Fragebogens wurden demographische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Fachsemester und Studienfächer abgefragt. Dies geschah am Anfang des Fragebogens, um die Möglichkeit zu erhalten, auch nicht vollständig ausgefüllte Fragebögen auszuwerten.

Um die politische Motivation der Studierenden zu erfassen, wurde eine abgewandelte Version des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) verwendet (s. Appendix 1). Der Fragebogen wurde leicht gekürzt und um die Skala „Politische Motivation“, bestehend aus sieben Items ergänzt. Inspiration für die Items lieferten dabei u. a. die Skalen „enhance social equity“ und „make social contribution“ nach Watt und Richardson (2007, 180 f.). Das Item 7.5 basiert auf dem Fragebogen von Gronostay und Manzel (2015).

5.2.2 Zusammensetzung des Samples

An der Universität Heidelberg werden Lehramtsstudierende für das Lehramt der Sekundarstufe II ausgebildet. In Hinblick auf die Fächer der Teilnehmer*innen lassen sich keine großen Unterschiede zu den Studierendenzahlen der Fächer an der Universität Heidelberg allgemein feststellen (s. Tabelle 1). An der Umfrage nahmen 178 Frauen und 70 Männer teil, was ebenfalls der Tendenz an der Universität entspricht (4 Personen gaben ihr Geschlecht nicht an). Allerdings sind im Sample Frauen im Vergleich zur Universität überrepräsentiert⁶⁷ (vgl. Universität Heidelberg 2018a, 57). Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden war mit 24,0 Jahren ($M = 23$; $SD = 4,99$) relativ hoch, was sich auch in der Semesterzahl widerspiegelt (Abb. 1). Studierende in höheren Fachsemestern sind somit leicht überrepräsentiert. Da die Umfrage im Sommersemester durchgeführt wurde, die meisten Studierenden

67 Die hier angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Angaben, die die Teilnehmer*innen auf der ersten Seite des Fragebogens gemacht haben. Weil das Beenden der Umfrage zu jedem Zeitpunkt möglich war, variieren die Anteile von Frage zu Frage. 202 Teilnehmer*innen beantworteten alle Fragen der Umfrage.

ihr Studium aber im Wintersemester aufnehmen, sind gerade Semesterzahlen häufiger vertreten.

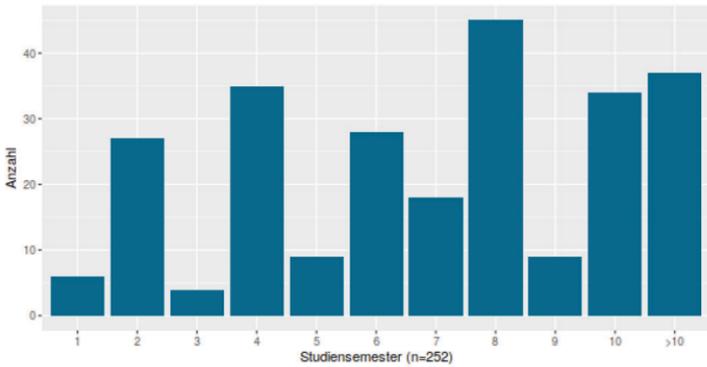


Abb. 1: Teilnehmer*innen nach Studiensemester

Tabelle 1: Studierende nach Fächern (Mehrfachnennungen) und ihr Anteil am Sample im Vergleich zum Anteil der Fallzahlen in den Fächern an allen Lehramtsstudierenden (GymPO)

Fach	Nennungen	% der Nennungen	% UniHD ⁶⁸
Biologie	25	4,6%	4,6%
Care	5	0,9%	2,7%
Chemie	10	1,9%	2,3%
Deutsch	77	14,3%	15,3%
Englisch	76	14,1%	13,6%
Erdkunde	23	4,3%	5,6%
Erziehungswissenschaft	5	0,9%	2,4%
Französisch	36	6,7%	4,4%
Geschichte	53	9,9%	10,9%
Griechisch	2	0,4%	0,7%
Informatik	7	1,3%	0,7%
Italienisch	8	1,5%	1,1%
Kunst	2	0,4%	0,9%
Latein	29	5,4%	5,2%
Mathematik	48	8,9%	5,4%
Musik	3	0,6%	0,4%
Philosophie	16	3,0%	4,2%
Physik	18	3,3%	2,2%
Politik	36	6,7%	3,6%
Religion	18	3,3%	3,9%
Spanisch	27	5,0%	5,0%
Sport	13	2,4%	5,0%
Wirtschaft	1	0,2%	KA

68 Zahlen nach (Universität Heidelberg 2018b). Berechnungsgrundlage ist der Anteil an der Anzahl der Lehramtsstudierenden nach GymPO, weil die Lehramtsstudierenden in Bachelorstudiengängen nicht einzeln erfasst werden. Die hier aufgeführten Zahlen sind somit als Näherung zu verstehen.

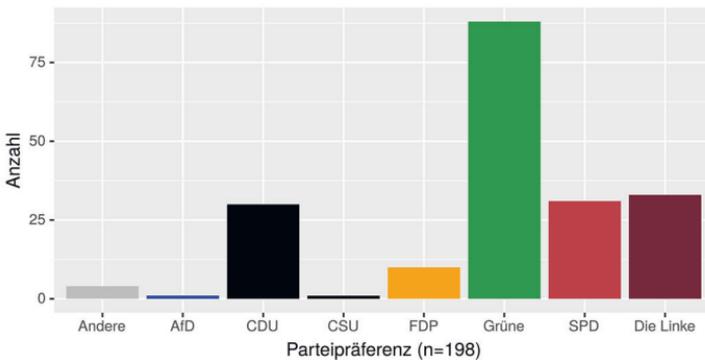


Abb. 2: „Welche Partei kommt deinen politischen Einstellungen am nächsten?“

Auch die Parteipräferenz der Studierenden wurde mit der Frage „Welche Partei kommt deinen politischen Einstellungen am nächsten?“ abgefragt (Abb. 2). Es bestätigte sich dabei die Annahme, dass Studierende in der Tendenz den Grünen und linken Parteien nahestehen.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Politische Motivation

Zu einer ersten Überprüfung der internen Konsistenz der verwendeten Faktoren wurden die Werte für Cronbach's Alpha mit Hilfe der Funktion alpha des R-Pakets psych (Revelle 2018) berechnet.

Die Ergebnisse (Tabelle 2) zeigen in Anbetracht der teilweise geringen Itemzahl eine zufriedenstellende interne Konsistenz⁶⁹. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Faktor Politische Motivation gewidmet, da dieser als einziger nicht bereits von Pohlmann und Möller überprüft wurde. Die inter-

⁶⁹ Für eine Diskussion zur Frage, inwiefern sich Cronbach's Alpha zum Treffen solcher Aussagen eignet s. Taber (2018).

ne Konsistenz dieses Faktors war weitestgehend zufriedenstellend, obwohl sich durch ein Auslassen des Items 7.7 die interne Konsistenz leicht erhöhen ließ ($\alpha = 0,78$ statt $\alpha = 0,76$). Das Item wurde somit von der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Tabelle 2: Interne Konsistenz, Durchschnittswert und Standardabweichung der Skalen. Der niedrigst mögliche Durchschnittswert der Skalen ist 0, der höchstmögliche Wert 3.

	Cronbachs α	Durchschnitt	Standardabweichung
Nützlichkeit	0,64	1,65	0,64
Pädagogisches Interesse	0,84	2,51	0,52
Fähigkeitsüberzeugung	0,74	2,37	0,46
Soziale Einflüsse	0,68	1,46	0,80
Geringe Schwierigkeit	0,83	0,43	0,54
Fachl. Interesse	0,82	2,48	0,49
Polit. Motiv. (ohne Item 7.7)	0,78	2,40	0,49

Die Ergebnisse von Pohlmann und Möller (2010, 77) konnten dabei weitestgehend repliziert werden; die Ausprägung der Durchschnittswerte und Varianzen ist vergleichbar. Wie bei Pohlmann und Möller bewerteten auch die Heidelberger Studierenden den Faktor „Geringe Schwierigkeit“ als den unwichtigsten Faktor, gefolgt von (in dieser Reihenfolge) „Sozialen Einflüssen“, „Nützlichkeit“ und „Fähigkeitsüberzeugung“. Mit sehr kleinem Abstand folgt darauf in der hier durchgeführten Untersuchung der Faktor „Politische Motivation“ als dritt wichtigster Faktor, er wird aber als etwas weniger wichtig als das fachliche Interesse und das pädagogische Interesse eingeschätzt, die auch bei Pohlmann und Möller die beiden wichtigsten motivationalen Konstrukte darstellen.

Eine konfirmatorische Faktoranalyse wurde mit Hilfe der R-Pakets lavaan (Rosseel 2012) durchgeführt. Es wurde dafür die Funktion cfa mit dem Schätzverfahren DWLS zum Erstellen eines geeigneten Modells verwendet. DWLS gilt für nicht-normalverteilte, ordinalskalierte Daten wie die vorliegenden trotz der vergleichsweise geringen Stichprobengröße ($n = 230$) als am Besten geeignet (Wang/Cunningham 2005; Li 2016). Das Modell zeigt akzeptable Faktorladungen auf den Faktor „Politische Motivation“ (vgl. Tabelle 3), weist aber darauf hin, dass die drei Items

- *ich meine Werte und Einstellungen weitergeben möchte*
- *ich Bildung für das Bestehen und die Weiterentwicklung der Demokratie als sehr wichtig ansehe*
- *ich mich als Lehrer*in gegen soziale Ungleichheit einsetzen möchte*

einen schwächeren Einfluss auf die politische Motivation zu haben scheinen bzw. in zukünftigen Untersuchungen womöglich als eigener Faktor analysiert werden könnten.

Item	Faktorladung
Fe_Pol_Zukunftgestalten (7.1)	0,86
Fe_Pol_Gesellwichtig (7.2)	0,70
Fe_Pol_Gesellgestalten (7.3)	0,84
Fe_Pol_WertEinstellungen (7.4)	0,56
Fe_Pol_Demokratie (7.5)	0,61
Fe_Pol_SozUngl (7.6)	0,57

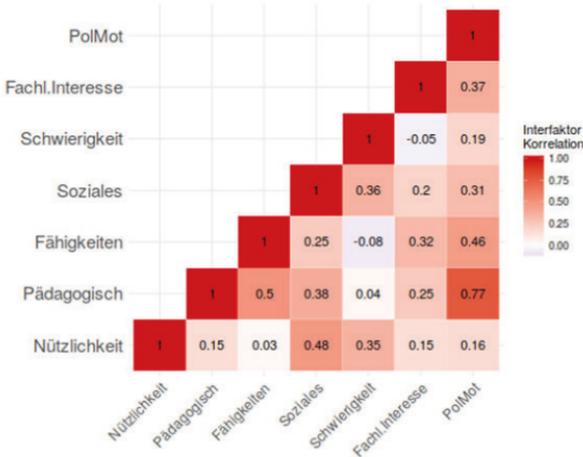


Abb. 3: Interfaktor-Korrelationen der verwendeten Skala.

Die Interfaktor-Korrelationen entsprechen weitestgehend den von Pohlmann und Möller (2010, 81) berechneten Werten, es findet sich aber eine starke Korrelation zwischen pädagogischem Interesse und politischer Motivation (vgl. Abb. 3).

Außerdem zeigte sich eine höhere Korrelation mit den Skalen, die intrinsische Motivation messen, was in Anbetracht der Tatsache, dass auch die Politische Motivation intrinsisch wirkt, nicht überrascht.

Bezüglich der politischen Motivation lassen sich zwar leichte Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden, diese sind aber nicht signifikant (Wilcoxon-Rangsummen Test: $p=0,12$)⁷⁰. Die politische Motivation ist aber bei Studierenden, die Politik studieren ($n=33$), signifikant höher als bei Studierenden anderer Fächer⁷¹ (Cohen's $d=0,48$, $p=0,01$). Auch politisches Engagement in Gewerkschaften, Parteien und/oder anderen politischen Gruppierungen zeigt einen starken Zusammenhang mit der politischen Motivation. Unter den wenigen⁷² auf diese Art und Weise politisch engagierten Studierenden ($n=17$) ist die politische Motivation deutlich höher (Cohen's $d=0,59$, $p<0,001$) als unter Studierenden, die sich nicht engagieren ($n=192$)⁷³. Die Richtung des Zusammenhangs ist aus den Daten nicht ersichtlich; ob also politisches Engagement zu einer höheren politischen Motivation führt, oder ob die höhere politische Motivation zu mehr politischem Engagement führt oder ob sich der Zusammenhang durch einen weiteren latenten Faktor erklären lässt, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden.

70 Wie bei Gronostay und Manzel (2015, 161) findet sich z. B. bezüglich der Pädagogischen Motivation ein signifikanter ($p=0,008$) Unterschied zwischen den Geschlechtern, der Durchschnittswert für Frauen beträgt 2,58, der für Männer nur 2,35.

71 Weil die Zuordnung der Studierenden zu Fächern aufgrund der möglichen Mehrfachkombinationen unter Beibehaltung ausreichend großer Gruppengrößen nicht trivial ist, wurde auf eine Analyse der politischen Motivation nach Fächern verzichtet.

72 In den Freitext-Antworten wurde mehrfach kritisiert, dass die Zeit für politisches Engagement fehle. Andere Formen des politischen Engagements wurden allerdings in der Umfrage auch nicht erfasst, was als Einschränkung gelten muss.

73 Es wurde an dieser Stelle nicht genauer untersucht, in welcher Form und wofür sich die Studierenden engagieren. Dass ein untersuchenswerter Zusammenhang zum zukünftigen Lehrer*innenhandeln bestehen kann, zeigen Ginsburg und Kamat (2009).

Es findet sich zudem ein statistisch signifikanter Zusammenhang (Spearman's Rho = 0,33, $p < 0,001$) zur Internal Political Efficacy der Teilnehmenden⁷⁴ („die individuelle (Selbst-) Überzeugung, dass der eigenen Person politische Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen“ (Beierlein u. a. 2012, 7), erfasst durch die *Political Efficacy Kurszskala*, PEKS, ebd.). Zwischen der External Political Efficacy („wahrgenommene Responsivität des politischen Systems für die Belange der Bürgerinnen und Bürger“, ebd., 13) der Befragten und der politischen Motivation lässt sich dagegen kein Zusammenhang finden. Die politische Motivation korreliert ebenfalls signifikant positiv (Spearman's Rho = 0,37, $p < 0,001$) mit dem subjektiven politischen Interesse (Item: „Wie stark bist du an Politik interessiert?“; adaptiert nach, van Deth 2013, 241). Diese Ergebnisse sprechen für die Validität des Untersuchungsinstruments, auch wenn eine weitere Anpassung des Instruments möglich und wünschenswert scheint. Zusammenfassend lässt sich also festhalten:

- Politische Motivation ist ein bedeutsamer Faktor für die Berufswahl angehender Lehrer*innen. Er wirkt ähnlich stark wie andere intrinsische motivationale Konstrukte, ist aber von diesen zu unterscheiden.
- Die politische Motivation hängt mit politischem Engagement, dem politischen Interesse und der politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung zusammen, d.h. Lehramtsstudierende, die durch ihr Lehrer*innenhandeln politisch gestalten wollen, scheinen auch überzeugt zu sein, dass das möglich ist. Die politische Motivation wirkt somit als für die Demokratieprofessionalität von Lehrer*innen bedeutsam.

Eine weitere Untersuchung des letztgenannten Zusammenhangs scheint besonders lohnenswert, da er in der deutsch-

⁷⁴ Der Durchschnittswert für die Dimension Internal Political Efficacy liegt insgesamt bei 3,66 und somit leicht über dem Referenzwert von 3,58 für die Altersgruppe 18-35 (Beierlein u. a. 2012, 21).

sprachigen Literatur zur Lehrer*innenselbstwirksamkeit kaum Beachtung findet. In der häufig genutzten *Skala Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* finden sich dementsprechend Items wie:

- „Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können“

oder

- „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.“

(Schmitz/Schwarzer 2002, 212)

Eine Betrachtung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Möglichkeit einer Veränderung der „widrigen Umstände“ im Sinne demokratieprofessionellen Handelns wird aber nicht vorgenommen. Eine vertiefende Analyse der Political Efficacy mit explizitem Bezug auf Handeln im Kontext von Bildung und Schule wäre somit mit Sicherheit gewinnbringend (vgl. Cobb 2012; Hinnant-Crawford 2016).

5.3.2 Zur Lehrer*innenrolle

Im zweiten Teil der Studie wurde der Fokus auf Überzeugungen der Studierenden, also sogenannte *teacher beliefs* gelegt, die laut Kunter und Pohlmann (2009, 167) „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ beinhalten. Oberle (2017, 123) führt diesbezüglich aus: „Die Einstellung zum Umgang mit der eigenen politischen Haltung und dem eigenen politischen Engagement im Unterricht könnten ebenfalls als ein Bestandteil der *teacher beliefs* gefasst werden“. Es ist davon auszugehen, dass die Überzeugungen von Lehrer*innen Auswirkungen auf die Art und Weise des Unterrichtens haben (vgl. Fäcke u. a. 2017). Mit diesem Verständnis lassen sich die Überzeugungen, die mit dem politischen Beruf Lehramt zusammenhängen, auch

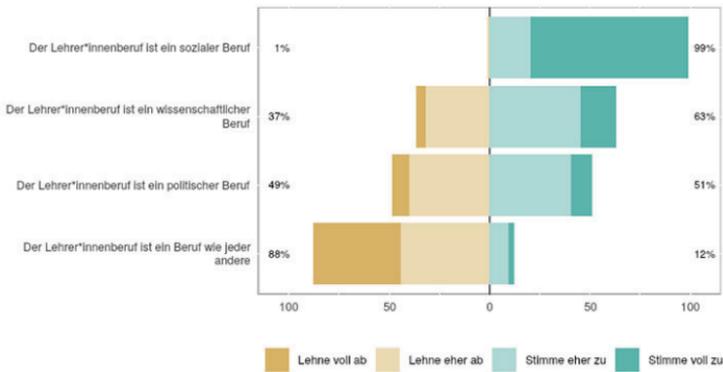


Abb. 4: Der Lehrer*innenberuf ist...

als Teil der demokratieprofessionellen Kompetenzen von Lehrkräften fassen. Dazu gehören u. a. die Überzeugungen der Befragten zur Lehrer*innenrolle. Die Untersuchung zeigt, dass den Studierenden der Lehrer*innenberuf als besonderer Beruf erscheint (Abb. 4) und sie den Lehrer*innenberuf überwiegend als sozialen Beruf verstehen. Immerhin die Hälfte der Studierenden versteht ihn allerdings auch als politischen Beruf, wobei in den freien Anmerkungen mehrfach angemerkt wurde, dass das Konzept „politischer Beruf“ unklar sei.

Die weiteren Ergebnisse (Abb. 5) zeichnen ein auf den ersten Blick widersprüchliches Bild. Es scheint zwar ein weitestgehender Konsens darüber zu herrschen, dass Lehrer*innen zu demokratischem Verhalten erziehen sollen und auch politisches Engagement von Lehrer*innen und Schüler*innen wird begrüßt. Studierende scheinen also das politische Mandat insgesamt gutzuheißen. Strittiger ist aber die Frage nach der Neutralität von Lehrkräften: Einerseits geben 70% der Befragten an, dass Lehrer*innen die politische Meinung ihrer Schüler*innen beeinflussen, gleichzeitig sagen 65% der Befragten, dass Lehrer*innen die politische Meinungsbildung der Schüler*innen nicht beeinflussen sollten (diese Beeinflussung wird aber offenbar nicht als Indoktrination verstanden). Dementsprechend stimmt auch eine Mehrheit der Studierenden der Aussage „Lehrer*innen sollen sich immer poli-

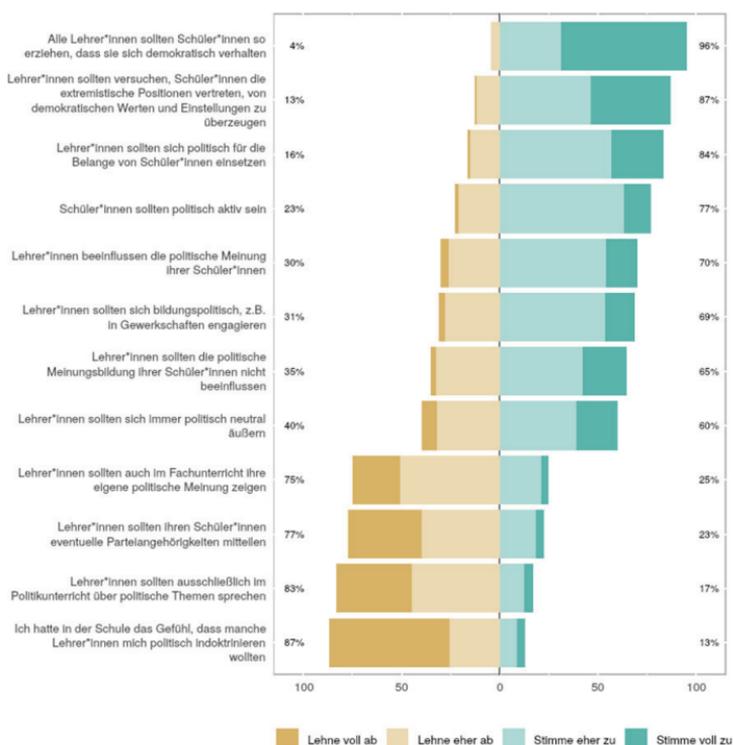


Abb. 5: Überzeugungen zum Lehrer*innenberuf

tisch neutral äußern“ zu (was auch darauf hinweist, dass ein Erziehen zur Demokratie nicht als Verletzung der Neutralität verstanden wird). Ein Großteil der Studierenden stellt sich gegen eine Offenlegung des politischen Standpunkts oder gar der Parteizugehörigkeit, während die Mehrheit der Studierenden auch das Sprechen über politische Themen außerhalb des Politikunterrichts zu begrüßen scheint.

Eine knappe Mehrheit (54,5%) der Studierenden gibt somit auch an, als Lehrer*in den eigenen politischen Standpunkt den Schüler*innen nicht offenlegen zu wollen⁷⁵. Die Begrün-

⁷⁵ Es herrscht zwar kein statistisch signifikanter Zusammenhang zur politischen Motivation, dafür lässt sich aber feststellen, dass Studierende, die den

dungen, die im Freitext verfasst werden konnten⁷⁶, weisen auf mehrere Gründe dafür hin. Viele Studierende verstehen ihre politische Meinung als etwas Privates, das somit nicht in die Schule gehöre (vgl. N7, N14, N42, N43, N73) oder verweisen zudem explizit auf den Begriff der Neutralität (vgl. N4, N9, N44, N70) und auf die mögliche Beeinflussung von Schüler*innen insbesondere durch die besondere Machtposition von Lehrer*innen (vgl. u.a. N5, N10, N11, N12, N15, N16, N25, N26, N39, N69). Einige Studierende haben außerdem offenbar das Gefühl, nicht über ausreichendes politisches Wissen zu verfügen oder sind sich bezüglich ihres eigenen politischen Standpunkts unsicher (vgl. N24, N52, N22, N71). Trotzdem nehmen viele Antworten Bezug auf die „Grundwerte der Demokratie“ (N57) und betonen die Wichtigkeit einer kritischen Haltung auf Seiten der Schülerinnen (vgl. N33, N37, N47, N63).

Die Überzeugungen der Student*innen zur Neutralität scheinen allerdings auch mit Fehlvorstellungen über die rechtlichen Vorgaben diesbezüglich verknüpft zu sein; wie Abbildung 6 zeigt, geht eine Mehrheit (68,4%) der Studierenden davon aus, dass Lehrer*innen im Unterricht ihre politische Meinung nicht offenlegen *dürfen*⁷⁷ und ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden (28,3%) scheint zu glauben, dass Lehrer*innen auch nicht an Demonstrationen teilneh-

Beutelsbacher Konsens kennen, eher bereit sind, ihre Meinung offenzulegen. Von den 52 Studierenden, die den BK kennen, wollen 61,5% ihre Meinung offenlegen, von den 137 Studierenden, die ihn nicht kennen, nur 39,4% (der Unterschied erscheint statistisch signifikant mit $\chi^2 = 6,57$, $p = 0,01$). Das ist allerdings nur schwer durch die Kenntnis des BK alleine erklärbar, möglicherweise spielt die dadurch ausgedrückte Erfahrung mit der Didaktik der Sozialwissenschaften eine größere Rolle.

76 Alle Antworten sind im Appendix im Originaltext aufgeführt und werden im Folgenden mit dem ihnen dort zugewiesenen Antwortcode referenziert.

77 Erneut findet sich im Antwortverhalten auf diese Frage ein signifikanter ($p = 0,01$) Unterschied zwischen Studierenden, die den Beutelsbacher Konsens kennen, und denen, die ihn nicht kennen. Von den Studierenden, die den BK kennen, halten nur 54,4% die Aussage für falsch, unter denen, die den BK nicht kennen, liegt der Anteil bei 73,5%. Das kann als ein Indikator für die Wirkung sozialwissenschaftlicher Didaktik interpretiert werden.

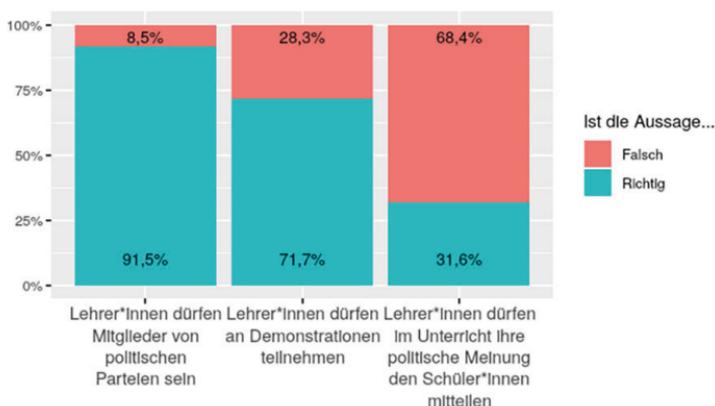


Abb. 6: (Fehl-)Vorstellungen zur Neutralität im Lehrer*innenberuf

men dürfen. Immer noch 8,5% der Befragten gehen sogar davon aus, dass Lehrer*innen selbst eine Parteimitgliedschaft nicht erlaubt sei. Der Anteil der Studierenden, die davon ausgehen, dass eine politische Meinungsäußerung im Unterricht nicht gestattet sei, ist damit um mehr als 10 Prozentpunkte höher als der Anteil unter angehenden und praktizierenden Politiklehrkräften bei Oberle (2018, 57).

5.3.3 Politische Inhalte in Fächern und Ausbildung

Zuletzt wurden die Studierenden auch gefragt, wie oft ihrer Meinung nach politische Inhalte in den einzelnen, exemplarisch ausgewählten Fächern vorkommen sollten (s. Abb. 7). Die Studierenden wurden bezüglich aller dieser Fächer unabhängig von der eigenen Fachkombination befragt. Die Frage nach politischen Inhalten kann zwar noch keinen demokratieprofessionellen Umgang mit den Themen sicherstellen, es ist aber davon auszugehen, dass sie ein Verständnis im Sinne der oben vorgestellten didaktischen Überlegungen andeutet.

Wenig überraschend zeigt sich, dass die Studierenden politische Themen und Fragestellungen überwiegend als Themen der sozialwissenschaftlichen Fächer verorten, gefolgt von den romanischen Sprachen und den naturwissenschaftlichen Fä-

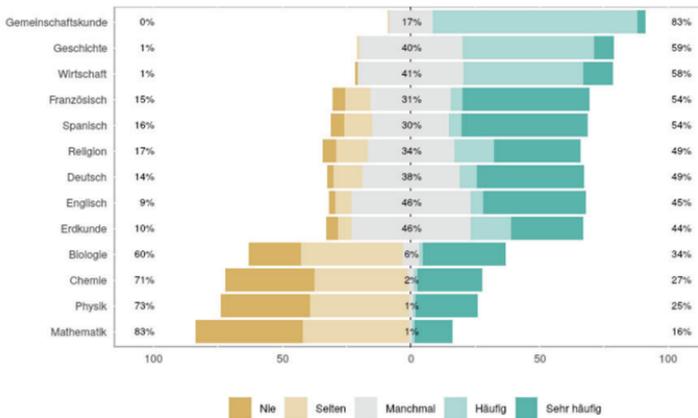


Abb. 7: „Wie oft sollen politische Themen in ... behandelt werden?“

Tabelle 4: Korrelation zwischen der Beantwortung der Frage „Wie oft sollen politische Themen in ... behandelt werden?“ und politischer Motivation (n = 202)

	Spearman-Korrelation zu politischer Motivation	p
Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Mathematik, Physik)	0,15	0,03
Sozial- und Geisteswissenschaften (Gemeinschaftskunde, Geschichte, Wirtschaft, Erdkunde, Religion)	0,06	0,39
Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch)	-0,02	0,74

chern und Mathematik an letzter Stelle. Das Vorurteil, dass diese Fächer sich weniger zur Behandlung politischer Fragestellungen eignen, zeigt sich also auch in den Antworten der Studierenden, von denen die Mehrzahl diese Themen entweder „Selten“ oder „Nie“ behandeln würden. Interessanterweise ist der Anteil der Studierenden, die in den MINT-Fächern politische Themen „Manchmal“ oder „Häufig“ behandeln würden im Vergleich zu anderen Fächern verschwindend gering, während ein kleiner Teil der Studierenden weiterhin die extremste Antwortoption „Sehr häufig“ wählte, sodass sich insbesondere in diesen Fächern eine bemerkenswerte Polarisierung zeigt und die Ergebnisse von Hämmerle et al. (2009, 364) nicht vollständig replizierbar waren (der Anteil der Stu-

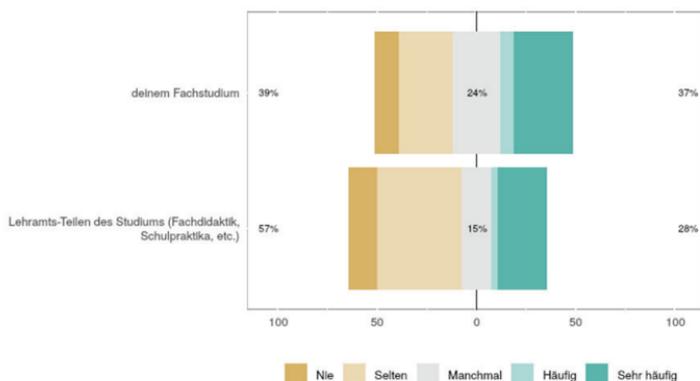


Abb. 8: „Wie oft spielen politische Themen und Fragestellungen eine Rolle in...“ (exklusive Politik-Studierende)

dierenden, die sagen, politische Themen sollten in den naturwissenschaftlichen Fächern „Sehr häufig“ behandelt werden, ist sogar höher als für das Fach Gemeinschaftskunde). Das Antwortverhalten lässt sich – zumindest teil-weise – durch die politische Motivation der Befragten erklären (Tabelle 4). Fasst man die vier naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer zusammen⁷⁸, zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der politischen Motivation, der zwar schwach, aber deutlich stärker ausgeprägt ist als die nicht aussagekräftigen Zusammenhänge zu anderen Fächergruppen.

Die Ergebnisse lassen sich möglicherweise als Zeichen im Sinne eines „Dort erst recht!“ deuten, das politisch motiviertere Studierende setzen wollen. Es lässt sich dementsprechend annehmen, dass politisch motiviertere Studierende die Schule insgesamt auch als politischer wahrnehmen, zur verlässlicheren Bestätigung dieser Annahme bräuchte es allerdings weitere Forschung.

Politische Inhalte scheinen für die meisten Studierenden in ihrem Fachstudium, vor allem aber in den lehramtsspezi-

⁷⁸ Es zeigen sich zwar auch für die einzelnen Fächer ähnlich ausgeprägte Zusammenhänge, diese erreichen aber nur für Chemie und Mathematik statistische Signifikanz. Wegen der hohen Interkorrelation erscheint ein Zusammenfassen der Fächer unproblematisch.

fischen Anteilen des Studiums ihrer Einschätzung nach selten eine Rolle zu spielen (s. Abb. 8). Zwar sagt die Häufigkeit der Nennungen noch nichts über die Qualität der Auseinandersetzung mit Politik aus. Dass aber ca. ein Zehntel der Studierenden weder im Fachstudium noch im lehramtsspezifischen Teil des Studiums mit politischen Themen in Berührung kommt, kann, wie im Folgenden gezeigt wird, eine weitere Anregung zur Reform des Lehramtsstudiums sein.

6 Fazit und Ausblick

Die Schule ist politisch, und somit ist es auch das Lehramt. Diese Feststellung stand im Zentrum der hier vorgelegten Arbeit. Sie fasst eine historische und theoretische Auseinandersetzung mit Schule und Erziehung zusammen, die im ersten Teil dargestellt wurde. Eine Bestimmung von Schule und Lehramt als politisch erlaubt ihre Analyse durch die Politikwissenschaft u.a. in Betracht auf ihre politische Wirkung. Diese konnte hier nur exemplarisch und überblicksartig begonnen werden, zeigt aber, welche Rolle die Politische Theorie und Ideengeschichte als Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaften spielen können. Das politische Mandat des Lehramts und das Lehramt als politischer Beruf wurden als hilfreiche Kategorien eingeführt, um die (politische) Bedeutung des Lehramts in unterschiedlichen Kontexten zu fassen.

Ausgehend vom Verständnis des Lehramts als politischen Beruf wurde das Idealbild der Demokratieprofession Lehramt entworfen, das Lehrer*innen einerseits zum Hinterfragen der eigenen Rolle im Bildungssystem anregt (Reflexivität) und zugleich eine kritische Haltung gegenüber dem Bildungssystem (Kritik) fordert und somit emanzipatorisch wirken kann und soll. Die Demokratieprofession Lehramt stellt ein normatives (aber nicht willkürliches, sondern gesetzlich kodiertes und politisch-theoretisch informiertes) Idealbild des Lehramts und seiner Rolle in der Demokratie dar. Damit kann es nach innen wirken, also z.B. unterrichtliche Praxis und didaktische Reflexion befördern (womit demokratieprofessionelles Unterrichten mehr umfasst als politische Bildung als Unterrichtsprinzip), das Lehrer*innenhandeln in der Demokratie der „akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh 2006, 3) und somit zu einer Professionalisierung beitra-

gen. Neben diesen Wirkungen nach innen, kann der Begriff der Demokratieprofession nach außen die besondere Rolle des Lehrer*innenberufs für die Demokratie sichtbar machen und somit zu seiner Aufwertung beitragen. Er kann zudem zu einer Abgrenzung von Verständnissen des Lehramts beisteuern, die dieses nicht demokratierational betrachten, sondern durch technische und ökonomische Rationalität zu fassen und zu formen versuchen.

Die dargestellte Demokratieprofession Lehramt ermöglicht auch einen Umgang mit der umstrittenen Frage nach Indoktrination in der Schule. Sie vermeidet dabei selbst keine Indoktrination, sondern kann durch ihren reflexiven und kritischen Charakter dabei helfen, die dem Bildungssystem immanenten Ideologien aufzuzeigen und transparent zu machen. Sie verspricht nicht die Auflösung der (schul-)systemimmanenten Antinomien, sondern stellt eine Form des professionellen Umgangs mit ihnen dar. Die Demokratieprofession Lehramt zielt darauf ab, dass Lehrkräfte sich der politischen Dimension der Schule bewusst werden und Visionen einer unpolitischen Schule oder unpolitischen Lehrer*innenhandelns verworfen werden. Das Ideal der Demokratieprofession stellt keinen (ohnehin unmöglichen) Abschied von normativen Bildungs- und Erziehungsidealen dar; durch den Fokus auf Lehrer*innen gelingt es ihm aber (wenn auch nicht vollständig), ein Problem der normativen Erziehung zu entschärfen, nämlich, dass normative Erziehungsvorstellungen meistens von einem universalistischen Ideal getragen sind (vgl. Strandbrink 2017, 38). Das ist per se nicht verwerflich, und auch die hier formulierte Forderung nach Kritik und Reflexivität kommt nicht ohne einen solchen Universalismus aus, richtet sie sich doch an *alle* Lehrer*innen; sie konzipiert aber weder Schüler*innen noch Lehrer*innen als „*universal man*“⁷⁹ (ebd.) sondern sieht sie als kontextgebunden und plural – oder anders ausgedrückt: sie richtet sich zwar an *alle* Lehrer*innen, vor allem aber an *jede*n* Lehrer*in.

79 Tatsächlich ist dieser Universalismus oftmals wenig universell, sondern z. B. stark eurozentrisch geprägt (vgl. Strandbrink 2017, 68).

Aus dem Verständnis der Demokratieprofession soll ein Lehrer*innenhandeln entstehen, das zu einer Veränderung der Bedingungen schulischer Bildung führt (Martin 1976, 150). Um eine solche Wirkung zu ermöglichen, wäre unter anderem eine Stärkung der Lehrer*innengewerkschaften denkbar, wie sie z. B. Amy Gutmann (1987, 3) vorschwebt. Sie sieht die Autonomie, die Gewerkschaften für Lehrer*innen gewinnen könnten, als notwendige Bedingungen für eine demokratische Professionalität (ebd., 83). Dafür ist es notwendig, Professionalisierung und gewerkschaftliche Organisation nicht als Widerspruch zu sehen, wie es womöglich insbesondere unter Gymnasiallehrer*innen durchaus noch vorkommt (Ginsburg/Kamat 2009, 235f.). Auch Giroux betont, dass Lehrer*innen stärker in die Gestaltung ihrer eigenen Arbeitsbedingungen mit einbezogen werden sollen und dass sich auch das Bild der Lehrer*innen ändern müsse:

This means giving teachers an opportunity to exercise power over the conditions of their work. We cannot separate what teachers do from the economic and political conditions that shape their work, that is, their academic labor. This means they should have both the time and the power to institute structural conditions that allow them to produce curricula, collaborate with parents, conduct research, and work with communities. [...] teachers should be given the freedom to shape the school curricula, engage in shared research with other teachers and with others outside of the school, and play a central role in the governance of the school and their labor. Educational empowerment for teachers cannot be separated from issues of power and governance. Educators should be valued as public intellectuals who connect critical ideas, traditions, disciplines, and values to the public realm of everyday life. (Giroux 2011, 171)

Es sind also im Sinne der Emanzipation nicht nur die Bedingungen des Lernens zu beleuchten, sondern auch die Bedingungen des Lehrens. Damit geht einher, dass sich die Demokratieprofession weder als „Demokratiefirewehr“

missbrauchen lässt, noch, dass demokratieprofessionelles Handeln anderen Zielen untergeordnet wird.⁸⁰

6.1 Implikationen für eine demokratieprofessionelle Lehramtsausbildung

Dass Professionalisierung und Ausbildung eng zusammenhängen, wurde oben mehrfach betont. Zur Schaffung der notwendigen Bedingungen – und auch die hier vorgestellte Theorie zielt auf Veränderung ab – für die Entwicklung der Demokratieprofession steht also besonders die Lehramtsausbildung in der Pflicht. Die Bedingungen sind dabei an Universitäten, an denen der Großteil der Lehrer*innenausbildung stattfindet, eigentlich optimal. Das „Prinzip Universität“ lässt sich verstehen als

Prinzip, das ursprünglich die Universität als einen Ort der unbedingten, freien und öffentlichen Ausübung des Denkens begründet hat. Das ist die Bedeutung von *autonomia* in ihrem ursprünglichen, grundlegenden Sinn: Dass der Geist sich sein eigenes Gesetz (*nomos*) gibt. Das Prinzip der Autonomie oder der Autarkie (*autarkeia* im Sinne der Schulen der Weisheit der Antike, die der Ursprung der Universität sind) ist ein entscheidendes konstituierendes Prinzip. Es errichtet die Universität als einen strukturell souveränen Ort, und zwar durch das Befragen, Hinterfragen und das freie reflexive Untersuchen. In einem Wort: durch die Kritik. (Prado 2011, 124)

In diesem Verständnis der historisch gewachsenen und gesetzlich verankerten Autonomie⁸¹ der Universität finden

80 Johnson und Morris (2010, 78) zeigen in ihrer Arbeit, wie z. B. der Begriff der Kritik im Bildungssystem instrumentalisiert wird, um eine „innovative, independent, creative and reflective workforce“ zu erziehen und auch Reflexivität bzw. reflective practice wird in vielen Kontexten als reines Management-Werkzeug betrachtet (Mann/Walsh 2013, 292).

81 Demirovic (2013, 18), weist aber darauf hin, dass das Grundgesetz zwar die Freiheit der Lehre schützt, sie aber zugleich „von ihrem universalistischen

sich sowohl Reflexivität als auch Kritik und somit auch die Grundpfeiler der Demokratieprofession Lehramt. Heydorn (1979, 324) betont somit: „Forderungen, die auf Aufhebung der Hochschulen zielen, sind emanzipationsfeindlich, sie machen es unmöglich, die Dialektik dieser Autonomie zu nutzen, um mit ihrer Hilfe über die gegenwärtige Gesellschaft hinauszukommen“⁸². Gerade die Autonomie und Freiheit der Hochschulen stehen aber in den letzten Jahren verstärkt unter Druck, denn die Gestaltung der Hochschule geschieht in immer geringerem Maße demokratierational, sondern folgt der Rationalität des globalen Kapitalismus (vgl. Prado 2011, 131f.).

Die Hochschule war und ist aber nicht nur durch die Freiheit und Autonomie der Lehre als demokratisch zu betrachten, auch die Studierendenschaft selbst betrieb schon immer „politische Selbsterziehung“ (Flitner 1957, 188), sodass auch eine Förderung der studentischen Selbst- und Mitbestimmung an den Universitäten als förderlich für eine demokratieprofessionelle Lehrer*innenbildung zu betrachten ist. Gerade „in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat“ (Petersen 2011, 225) und in denen auch die demokratische Selbstverwaltung (und z.B. auch das politische Mandat der Studierendenschaft (s. Wellie 1996, 222f.)) unter wirtschaftlichem Druck eingeschränkt wird, kann das studentische Engagement wichtige kritische und emanzipatorische Impulse, auch für das Lehramtsstudium setzen (vgl. Petersen 2011). Es ist also eine „demokratische Hochschulreform“ (Wellie 1996, 227) wünschenswert, die z. B. durch ein Studium Generale den „Erwerb staatsbürgerlicher Fähigkeiten“ (ebd.) allen Studierenden er-

Gehalt trennt und an eine partikuläre politische Verfassung bindet und damit dem Staat erhebliche Einschüchterungsmittel an die Hand gibt, die dieser auch nicht gezögert hat zu benutzen („Berufsverbote“).

- 82 Ihm widerspricht Brezinka (1980, 197) in seinen bemerkenswerten Ausführungen vehement, er sieht „Autonomie in Verbindung mit sogenannter ‚Demokratisierung‘ der Selbstverwaltungsgremien [als] das beste Mittel [...], um radikalen politischen Minderheiten ‚Freiräume‘ für Versuche zur terroristischen ‚Bewußtseinsänderung‘ von Studenten und Hochschullehrern zu sichern“.

möglichst. Gerade dass „politisches Handeln von Lehrkräften ein Fundus für politikbezogene Erfahrungen sein [...] und zu ihrer Vorbildfunktion beitragen kann“ (Oberle 2017, 125), spricht dafür, Möglichkeiten für politisches Engagement im Studium einzuräumen und zu fördern.⁸³ Wie die Forderung nach gewerkschaftlichem und (bildungs-)politischem Engagement von Lehrer*innen soll dieser Vorschlag hier nicht als weiterer Auftrag an jede*n einzelne*n Lehrer*in missverstanden werden; es kann unter gegebenen Umständen nicht erwartet werden, dass Studierende, oder vor allem Lehrer*innen, zusätzlich als „Aktivbürger*innen“ (Detjen 2012) konstant in Parteien, Gewerkschaften, etc. engagiert sind – Freiräume für mögliches Engagement zu schaffen, wäre aber Aufgabe der Bildungspolitik. Dass die befragten Studierenden nicht nur politisch motiviert und interessiert erscheinen, sondern auch die besondere Rolle von bildungspolitischem Engagement betonen, weist darauf hin, dass dafür auf Seiten der zukünftigen Lehrer*innen Potentiale und Interesse bestehen.

Insbesondere auf europäischer Ebene wird zwar von Lehrer*innen ein „Bekenntnis zur reflexiven Praxis“ (Europäische Kommission 2007, 5) gefordert, dieses stellt aber nur eine weitere individualisierte Aufgabe für Lehrer*innen im Kontext der „Wettbewerbsfähigkeit in der globalisierten Welt“ (ebd., 3) und des „Management[s] nationaler Ressourcen und effektiven Mitteleinsatz[es]“ (ebd., 4) dar. Unter der Überschrift „Der Lehrerberuf in der Gesellschaft“ findet sich der zwar wichtige, aber in Hinsicht auf die Demokratieprofessi-

83 Besondere Bedeutung hat diese Forderung, wenn man das demokratische Mandat des Lehramts wie die Vertreter*innen der kritischen Pädagogik auch als Aufforderung zum politischen Handeln sieht: „Critical educators must act in concert with the progressive social movements their work supports or in movements against the rightist assumptions and policies they critically analyze“ (Apple/Au 2009, 992). Damit soll aber auch in der Lehrer*innenbildung die „distinction between the teacher as an educator and teacher as a political activist“ (Liston/Zeichner 1987, 125) nicht aufgelöst werden, sondern die reflexive Auseinandersetzung mit ihr als Teil der Lehrer*innenbildung begriffen werden (vgl. ebd.).

on Lehramt zu kurz greifende Wunsch, „dass die Lehrerschaft die Vielfalt der umgebenden Gesellschaft voll widerspiegelt“ (ebd., 16). Die Lehrer*innenbildung könne von „Qualitätssicherungsmechanismen und regelmäßigen Überprüfungen profitieren, wobei der Schwerpunkt auf der Erzielung der erforderlichen Lernergebnisse, der Qualität und angemessenen Dauer der praktischen Erfahrung und auf der Sicherstellung der Relevanz der Lerninhalte gelegt werden sollte“ (Rat der Europäischen Union 2014, 2). Schon sprachlich lässt sich also in der Europäischen Bildungspolitik stärker die Nähe zu Ansätzen des Managements als zu denen der politischen Theorie erkennen.

Auch in der deutschen Bildungspolitik spielt die Einführung von Standards für die Lehrer*innenbildung (prominent z. B. 2004 durch die KMK und die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“) eine wachsende Rolle. Die Standards bieten aber hier tatsächlich vielfach Anschlussfähigkeit an das Ideal der Demokratieprofession Lehramt, insbesondere im Kompetenzbereich Erziehen, in dem z.B. gefordert wird:

Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schüler*innen und Schüler(n) [...]. [Sie] kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.

(Kultusministerkonferenz 2004, 9f.)

Auch die Standards für den fachwissenschaftlichen Teil der Lehrer*innenbildung enthalten z. B. für angehende Physiklehrkräfte das Ziel, die „gesellschaftliche Bedeutung der Physik“ (Kultusministerkonferenz 2008, 50) begründen zu können – ähnliche Formulierungen finden sich in den Kompetenzprofilen der meisten aufgeführten Fächer (wodurch sie allerdings nahezu floskelhaft erscheinen). Da die Forderung aber nicht weiter ausgeführt wird, ist vor dem Hintergrund der hier erhobenen empirischen Ergebnisse (s. Abb. 8) frag-

lich, inwiefern sie die fachliche bzw. vor allem die fachdidaktische Ausbildung tatsächlich beeinflusst – insgesamt ist z. B. Terhart (2014) skeptisch, ob die festgelegten Standards überhaupt großflächig rezipiert und angewandt werden. Außerdem ist festzuhalten, dass sich Reflexivität und Kritik im Studium zwar fördern lassen, sich aber einer Standardisierung entziehen.

Im Zuge der Standardisierungs- und Professionalisierungsdiskussionen gab es auch eine Debatte um die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrer*innen (vgl. Frey 2014). Als eines der einflussreichsten Kompetenzmodelle gilt das „Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf nach COACTIV“ von Baumert und Kunter (2006, 2011). Das Modell baut in weiten Teilen auf der Arbeit von Shulman (1987) auf, der in seinem Kompetenzmodell unter Wissen auch für die Demokratieprofession relevante Wissensbestände fasste, insbesondere:

- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.

(Shulman 1987, 8)

Diese beiden Facetten wurden allerdings in den weit rezipierten COACTIV-Studien (und auch in der auf dem Kompetenzmodell aufbauenden PKP-Studie) letztlich nicht erhoben und erfasst (vgl. Baumert/Kunter 2013). Der Bereich des *educational context knowledge* und in Ansätzen auch das bildungstheoretische Wissen wurden dafür in der BilWiss-Studie (Kunter u.a. 2017) abgefragt. Vor dem Hintergrund, dass gerade der Anteil der bildungswissenschaftlichen Anteile in Lehramtsstudiengängen überwiegend gering und üblicherweise von großer Wahlfreiheit geprägt ist, ergibt sich das Problem, dass viele Studierende „mit vielen der [...] Kerninhalte nicht

oder nur peripher in Berührung gekommen sind“⁸⁴ (ebd., 47). Die hier erhobenen Daten zeichnen ein ähnliches Bild für den Erwerb von Wissen, das für die Demokratieprofession Lehr-
amt relevant wäre (z. B. in Bezug auf Neutralität als Rahmen-
bedingung des Lehrer*innenhandelns und der Behandlung
politischer Fragestellungen im Studium). Die im Rahmen
dieser Arbeit angestellten Überlegungen und empirischen Be-
funde bestätigen die Aussage, dass „der Erzieher nichts nö-
tiger braucht als eine soziologische Erziehung“ (Durkheim
1902/1984, 54), also soziologisches Wissen und soziologisches
Bewusstsein⁸⁵ (vgl. Mannheim 1943, 61). Somit ist ein größerer
Fokus auf politische, soziologische und bildungstheoretische
Themen im Lehramtsstudium erstrebenswert. Anzustreben
wäre eine kulturwissenschaftliche Lehramtsausbildung im
Sinne von Kepser (2013) oder Giroux (1994), insbesondere da
sich in Bezug auf das bildungswissenschaftliche Wissen von
Studierenden (v.a. im Vergleich zu anderen professionellen
Kompetenzaspekten) eine vergleichsweise hohe Wirksamkeit
des Lehramtsstudiums vermuten lässt (vgl. Hascher 2014, 558;
Voss u. a. 2015, 207f.). Eine Steigerung des Anteils dieser The-
men lässt sich wie gezeigt durch die gesetzlichen Vorgaben
und Standards begründen (vgl. für BaWÜ Härle/Busse 2018,
13) und erscheint in Anbetracht der empirischen Ergebnisse
notwendig. Auch kritische Pädagog*innen fordern für die
Curricula der Lehrer*innenbildung:

Future teachers ought to be taught and encouraged to critically
analyze and reflect on (a) the pedagogical and curricular means

84 An der Universität Heidelberg werden die bildungstheoretischen Grundlagen im Rahmen des Moduls „Bildungstheoretische und historische Grundlagen und Lehrerprofessionalität in der Organisation Schule“ im Umfang von 4 CP behandelt (Institut für Bildungswissenschaft 2010, 5), was in Anbetracht der Fülle an Themen und ihrer Relevanz sehr wenig erscheint.

85 Bewusstsein (Awareness) bei Mannheim lässt sich (mit Einschränkungen) als Teil demokratieprofessioneller Reflexivität fassen, denn auch sie beinhaltet „a revision of habits, reorientation of expectations and [...] a search into the current changes“ (Mannheim 1943, 63).

used to attain justifiable educational aims, (b) the underlying assumptions and consequences of pedagogical action, and (c) the moral implications of pedagogical actions and the structure of schooling. (Liston/Zeichner 1987, 119)

Sowohl kritisches als auch reflexives Handeln und Denken bedürfen eines Wissensbestandes. Demokratieprofessionelles Lehrer*innenhandeln entsteht in der „*Kontextualisierung und Relationierung*“ (Dewe/Otto 2018, 1209) sowohl wissenschaftlichen als auch praktischen Handlungswissens. Es geht also für Lehramtsstudierende auch darum, nicht nur Wissen zu erwerben, sondern auch zu reflektieren, welches Wissen im Studium erworben und in der Schule vermittelt werden soll. Gerade die Tatsache, dass „Warum muss ich das lernen, wenn ich es später in der Schule nicht brauche?“ ein in den Fachwissenschaften nicht selten geäußertes Lamento von Lehramtsstudierenden ist, weist darauf hin, dass die Frage nach der Auswahl des zu lernenden und zu lehrenden Wissens Lehramtsstudierende bereits beschäftigt. Somit bedarf es auch in der Universität bereits einer Reflektion des heimlichen Lehrplans und des stattfindenden Gatekeepings. Die Lehramtsausbildung muss den Raum bieten, über die Auswahl des zu vermittelnden Wissens und die der Auswahl zugrundeliegenden Ideologien zu reflektieren (vgl. Meuwissen 2013). Damit ist nicht gemeint, dass ein ständiger Rechtfertigungsdruck auf Seiten der Fachwissenschaften entstehen soll, sondern dass auch die Auswahl der Studieninhalte Gegenstand demokratieprofessioneller Reflexion ist.

Neben dem Wissen ist als Fundament einer Professionalisierung zudem die Herausbildung einer politischen bzw. demokratischen Haltung als Teil eines professionellen Ethos bereits bei Studierenden anzustreben (vgl. Giroux 2011, 79ff.). Dazu gehört einerseits die notwendige Beseitigung von Fehlvorstellungen zur Neutralität bzw. die Auseinandersetzung mit dem Thema Neutralität von Lehrkräften in den Fachdidaktiken aller Fächer – dazu gehört selbstverständlich auch eine Reflektion der Nicht-Neutralität der Lehrer*innenbildung an sich (vgl. Cochran-Smith 2006, 199ff.). Andererseits lassen

sich auch die Erkenntnisse von Oberle bezüglich Politiklehrkräften auf Lehrkräfte allgemein erweitern; Begeisterung für Politik und politische Bildung bzw. für demokratische Grundwerte ist somit nicht mehr nur Teil eines „fachbezogenen Lehrerenthusiasmus“ (Oberle 2017, 125), sondern Grundlage von Demokratieprofessionalität, unabhängig vom Fach.

Sowohl politisches Wissen als auch eine politische Haltung sind Grundlagen von Kritik und Reflexivität, aber nicht damit gleichzusetzen. Es ist davon auszugehen, dass kritische Haltung und Reflexivität deutlich schwerer lehr- und lernbar sind und einer reflexiven Lehrer*innenbildung bedürfen:

Das Programm einer *reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung* [bezieht] sein kritisches Potenzial aus der Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte und Machtverhältnisse, Ideologien, Regierungs- und Selbstregierungspraktiken, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängender Ressourcenfragen sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen. (Häcker 2017, 39f.)

Für die institutionelle Struktur der Lehrerbildung bedeutet das:

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

Eine kritische Lehrer*innenbildung legt zudem die Vielzahl an möglichen Haltungen, insbesondere zu Schule und Erziehung offen und erlaubt Studierenden eine angemessene, reflexive und kritische Auseinandersetzung mit ihnen (vgl. Liston/Zeichner 1987, 120f.) und dem eigenen politischen Mandat. Die für Lehrer*innenbildung zuständigen Personen,

also insbesondere Dozent*innen, müssen sich dementsprechend als „living example“ (ebd., 133) für demokratieprofessionelles Lehren sehen, also sich auch selbst auf den Weg der Demokratieprofessionalisierung machen. Eine so gedachte Lehrer*innenbildung schafft „political and ideological clarity“ (Bartolomé 2004, 100) bei Studierenden⁸⁶. Die Vielzahl der in 4.5 vorgestellten Überlegungen aus den Fachdidaktiken kann dafür herangezogen werden.

Diese Aufgabe kann nicht nur die Aufgabe der Fachdidaktiken bzw. Bildungswissenschaften sein; auch die Hochschuldidaktik der Fachwissenschaften und die Fachwissenschaften an sich stehen in der Verantwortung, ein kritisches und reflexives Selbstverständnis zu entwickeln und in die universitäre Lehre einfließen zu lassen (die regelmäßige Evaluation von Hochschulveranstaltungen stellt zwar selbst noch keine Reflexion dar, kann aber einen Anlass dafür darstellen). Das Klima dafür scheint gut, denn die hier besprochenen Themen werden aktuell auch in einigen Fachwissenschaften kontrovers diskutiert (z. B. diskutiert der Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands zur Zeit über die Frage „Wie politisch kann/darf Geschichtswissenschaft heute sein?“; Schuhmann 2019). Die Mehrfachlichkeit von Lehrer*innen ist dabei als Ressource zu sehen, die einen inter- bzw. multidisziplinären Zugang zu einer Vielzahl von Themen ermöglicht. Im Sinne

86 Bartolomé (2004) zeigt, wie z. B. das unkritische Übernehmen dominanter Ideologien zu Themen wie sozialer Ungleichheit Lehrer*innenhandeln konkret beeinflusst. Auch wenn im deutschsprachigen Raum diesbezüglich noch Forschungsbedarf besteht, ist ausgehend von der Erkenntnis, dass „sich die Vorstellungen der Lehrkräfte von Kindern mit entsprechenden Vorstellungen von (idealen) Gesellschaftsordnungen verschränken“ (Dreke 2014, 30) und dass diese Vorstellungen womöglich zu einer Reproduktion von Ungleichheit durch Lehrkräfte beitragen, die Behandlung und Erforschung von Wissen und Überzeugungen von Lehrer*innen zum Thema Ungleichheit erstrebenswert. Somit könnte das Lehramtsstudium der „Blindheit gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und der damit verbundenen Konsequenzen“ (Ditton 2007, 249) entgegenwirken. Diese Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen muss dabei nicht nur in den Bildungswissenschaften, sondern kann z. B. auch in den Literaturwissenschaften geschehen (s. Hinchey 1998).

der demokratieprofessionellen Lehrer*innenbildung lässt sich der interdisziplinäre Charakter von Lehrer*innenbildung hervorheben, denn:

Subjects should be taken to represent, not hard bounds of necessity which confine the teacher's training, but centers of intellectual capacity and interest radiating outward without assignable limit. Anything that widens the context of the teacher's performance, whether it extends his mastery of related subject matter or, rather, his grasp of the social and philosophical dimensions of his work, has a potential contribution to make to his training.
(Scheffler 1973, 108)

Damit die hier vorgestellten Ansätze Erfolg haben können, muss die Lehrer*innenbildung sich ihrer Verantwortung bewusst sein, und das politische Mandat der Schule auch als das ihre verstehen. Diese Erwartungen können „das Rollenbild ebenso aufwerten wie überhöhen“ (Härle/Busse 2018, 11) und stellen mit Sicherheit in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung dar. Sie bieten aber gleichermaßen der universitären Forschung und Lehre durch die Lehrer*innenbildung eine einzigartige demokratische Legitimation.

6.2 Ausblick

Viele der vorgestellten Themen und Überlegungen können mitnichten als abgeschlossen gelten. Aufgrund des Rahmens dieser Arbeit mussten sie an einigen Stellen skizzenhaft und überblicksartig bleiben. So blieben z.B. viele Facetten des Lehrer*innenhandelns unbeachtet, angefangen von der Vielzahl an sozialen Beziehungen und Interaktionen im Klassenraum bis zur Wissensvermittlung im Unterricht. Diesen Bereichen soll keinesfalls ihre Bedeutsamkeit oder ihr Wert abgesprochen werden; vielmehr wird sichtbar, in wie vielen Facetten sich auch demokratieprofessionelles Lehramt zeigen kann und soll.

Weitere Untersuchungen, z. B. zur Rolle der Schule in den Kolonien, den Ähnlichkeiten von religiöser und politischer Bildung und zum Zusammenhang von Schule und revolutionärer Philosophie könnten unser Verständnis von Schule und Bildung weiter fördern und dabei auch die Rolle der politischen Theorie als wichtige Bezugswissenschaft der Erziehungswissenschaften stärken. Auch die Transformationsforschung kann von der Einbeziehung des Lehramts als politischer Beruf profitieren. Ähnliches gilt für die Analyse von Ideologien und versteckten Lehrplänen; hier ist insbesondere im deutschsprachigen Raum eine großflächigere Rezeption der kritischen Pädagogik wünschenswert.

Auch eine weitere Validierung und Verbesserung des vorgestellten Untersuchungsinstruments zur politischen Motivation erscheint von Interesse. Dazu gehört eine genauere Betrachtung der Fragestellung, welche Faktoren die politische Motivation beeinflussen, ob sich das Konstrukt womöglich weiter differenzieren oder spezifizieren lässt (denkbar wäre es z. B., dass sich die Motivation in Herrschaftslegitimation und Mission im oben vorgestellten Sinne ausdifferenzieren lässt). Auch die Vorstellungen, die Lehrer*innen und Lehramtsanwärter*innen von Politik und Demokratie haben und deren Auswirkungen auf das Unterrichtshandeln, konnten in dieser Arbeit nicht in dem Maße untersucht werden, das wünschenswert wäre (für eine explorative Studie zu Lehrer*innen in sozialwissenschaftlichen Fächern s. Jeliakova 2014). Wie sich Kritik und Reflexivität im Lehramtsstudium verankern und stärken lassen, wurde hier ebenfalls skizziert, weitere Analysen der Voraussetzungen und Wirkung verschiedener Maßnahmen wäre aber wünschenswert. Dafür eignen sich vermutlich qualitative Untersuchungsinstrumente deutlich besser. In vielen Fällen lässt sich dabei mit Sicherheit auf die Erkenntnisse der Politikdidaktik zurückgreifen.

Das hier vorgestellte Verständnis des Lehramts als Demokratieprofession zeigt zudem eine Vielzahl von Überschneidungen und Anknüpfungspunkten zu anderen Themengebieten, die die Vielzahl an normativen Mandaten des Lehramts, oftmals in überfachlicher Perspektive, betrachten, z. B. im

Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Hellberg-Rode/Schrüfer 2016), im Rahmen pädagogischer Überlegungen innerhalb feministischer Theorien und Genderforschung (vgl. Lemmermöhle 2001), oder antirassistischer Bildung (vgl. Fereidooni/Massumi 2015). Diese Perspektiven sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden; ein Verständnis des Lehramts als politischer Beruf und als Demokratieprofession kann aber womöglich eine theoretische Rahmung dieser Ansätze darstellen. Auch der Blick über den schulischen Tellerrand lohnt sich, denn auch innerhalb anderer Berufsfelder werden aktuell verstärkt Debatten um ihr gesellschaftliches Mandat geführt, u. a. im Journalismus (vgl. Hanitzsch 2007; Restle 2018), der ähnlichen Anfeindungen wie der Lehrer*innenberuf ausgesetzt ist, oder im Rahmen kirchlicher Berufe, die ihr Mandat in erster Linie theologisch – z. B. als „Schalom-Auftrag“ (Heil 2016, 233) – begründen, was aber natürlich ebenfalls politisch-gesellschaftliche Konsequenzen hat (vgl. Zweites Vatikanisches Konzil 1965), die aktuell z. B. auch unter Bezug auf den Aspekt der politischen Neutralität diskutiert werden (vgl. Lindemann u.a. 2016).

Somit ist der Lehrer*innenberuf zwar ein besonderer Beruf, aber seine Besonderheit soll ihn nicht nach außen abgrenzen, sondern kann ihn für unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, für alle Personen, die von Lehrer*innen handeln direkt oder indirekt betroffen sind, für Schüler*innen und Lehrer*innen, für Politiker*innen und Bürger*innen öffnen. Das politische Mandat des Lehramts zeigt schließlich, dass Lehrer*innen nicht nur Aufgaben geben, sondern auch erhalten. An der Formulierung dieser Aufgaben können wir alle beteiligt sein.

7 Literaturverzeichnis

- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Frevel, Claudia/Pohl, Burkhard (2017): Politische Bildung im Spanischunterricht. In: Grünewald, Andreas (Hrsg.): Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien. Seelze, S. 11–24.
- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2/2015, S. 6–15.
- Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914. Frankfurt am Main.
- Adorno, Theodor W. (1966/2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 125–135.
- Adorno, Theodor W. (1969/2003): Kritik. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft I/II. Berlin, S. 785–793.
- Adorno, Theodor W. (2003): Tabus über den Lehrerberuf. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft I/II. Berlin, S. 656–673.
- AfD Bayern (2017): Indoktrination von Schülern mit „Kampf gegen rechts“-Propaganda. In: afd-bayern.de. <https://www.afdbayern.de/indoktrination-von-schuelern-mit-kampf-gegen-rechts-propaganda/> [3. Dezember 2018].
- Angenendt, Arnold (1997): Geschichte der Religiosität im Mittelalter. Darmstadt.

- Anweiler, Oskar (1989): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Wiesbaden.
- Apple, Michael W. (2004): *Ideology and curriculum*. 3. Auflage. New York.
- Apple, Michael W./Au, Wayne (2009): Politics, Theory, and Reality in Critical Pedagogy. In: Cowen, Robert/Kazamias, Andreas M. (Hrsg.): *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, S. 991–1007.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung. In: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München, S. 255–276.
- Aristoteles (1994): Politik. Reinbek bei Hamburg.
- Baltes, John (2013): Locke's Inverted Quarantine. Discipline, Panopticism, and the Making of the Liberal Subject. In: *The Review of Politics* 02/2013, S. 173–192.
- Bartolomé, Lilia I. (2004): Critical Pedagogy and Teacher Education. Radicalizing Prospective Teachers. In: *Teacher Education Quarterly* 1/2004, S. 98–122.
- Bäumer, Anne (1989): Die Politisierung der Biologie zur Zeit des Nationalsozialismus. In: *Biologie in unserer Zeit* 3/1989, S. 76–80.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/2006, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, S. 29–68.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Ute/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*. Boston, MA, S. 25–48.
- Bebel, August (1879): *Die Frau und der Sozialismus*. Zürich-Hottingen.
- Beckmann, Vasilena (2016): Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In: Boeger, Annette (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung*. Wiesbaden, S. 115–135.

- Beierlein, Constanze/Kemper, Christoph J./Kovaleva, Anastasiya/Rammstedt, Beatrice (2012): Ein Messinstrument zur Erfassung politischer Kompetenz- und Einflussüberzeugungen. In: GESIS Working Papers 18/2012.
- Benade, Leon (2016): Teaching and Critically Reflective Practice in Freire. In: Peters, Michael A. (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore. S. 1–6. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_107-1 [10. Januar 2019].
- Bernauer, Thomas/Jahn, Detlef/Kuhn, Patrick M./Walter, Stefanie (2015): *Einführung in die Politikwissenschaft*. 3. Auflage. Baden-Baden.
- Bernfeld, Siegfried (1928): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 2. Aufl. Leipzig.
- Bernhard, Armin (2011): *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 4. verbesserte Aufl. Baltmannsweiler.
- Besand, Anja (Hrsg.) (2018): *Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien*. Wiesbaden.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisierung. In: *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*. Frankfurt, S. 42–64.
- Bogner, Kathrin/Landrock, Uta (2015): *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim.
- Breit, Gotthard (2005): Demokratiepädagogik und Politikdidaktik — Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 43–61.
- Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (2017): Utopien als alternative Zukunftsentwürfe im Kontext von politischer Bildung, Arbeiten und Lernen. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hrsg.): *Utopien und Bildung*. Düsseldorf, S. 7–10.
- Brenke, Karl/Kritikos, Alexander S. (2017): Wählerstruktur im Wandel. In: *DIW Wochenbericht* 29/2017, S. 595–606.
- Brezinka, Wolfgang (1980): *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. 5., neu bearb. Aufl. München.
- Brooks, David (2018): Opinion | The Jordan Peterson Moment. In: *The New York Times* 2018.

- Brühl, Dieter (2010): Das dialogische Prinzip bei Paulo Freire (erstmal erschienen in Dabisch [Hrsg.] 1999 – Dialogische Erziehung bei Paulo Freire). In: Paule Freire Kooperation e.V. <http://www.freire.de/node/24> [18. Dezember 2018].
- Budde, Jürgen (2009): *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): *Grundsatzlerlass Politische Bildung*. Wien. https://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Grundsatzlerlass_PoBi_2015__BMBF-33.466_0029-I_6_2015.pdf [28. Dezember 2018].
- Bundesverwaltungsgericht (1990): BVerwG, 25.01.1990 – 2 C 50.88.
- Burchardt, Birgit (1976): *Mathematikunterricht. Praxisorientiertes Lernen?* In: Preuss-Lausitz, Ulf/Schaeffer-Hegel, Barbara/Quitrow, Wilhelm (Hrsg.): *Fachunterricht und politisches Lernen. Beiträge zur erfahrungsorientierten politischen Bildung an Gesamtschulen*. Weinheim, S. 154–171.
- Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (2011): Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. In: *British Journal of Political Science* 02/2011, S. 413–443.
- Bush, Kenneth D./Saltarelli, Diana (2001): *The two faces of education in ethnic conflict. Towards a peacebuilding education for children*. Florenz.
- BVerfG (2015): BVerfG, 27.01.2015 – 1 BvR 471/10, 1 BvR 1181/10.
- Carter, Jeff/Palmer, Glenn (2015): *Keeping the Schools Open While the Troops are Away. Regime Type, Interstate War, and Government Spending*. In: *International Studies Quarterly* 1/2015, S. 145–157.
- Claußen, Bernhard (1981): *Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Opladen.
- Cobb, Malinda (2012): *Examining the Association between Teacher Political Efficacy and Educational Policy Engagement*. Statesboro. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/784> [9. Juli 2018].
- Cochran-Smith, Marilyn (2006): *Teacher Education and the Need for Public Intellectuals*. In: *The New Educator* 3/2006, S. 181–206.
- Cohen, William B. (1970): *The Colonized as Child. British and French Colonial Rule*. In: *African Historical Studies* 2/1970, S. 427–431.
- Cots, J. M. (2006): *Teaching „with an attitude“. Critical Discourse Analysis in EFL teaching*. In: *ELT Journal* 4/2006, S. 336–345.

- Crittenden, Jack/Levine, Peter (2018): Civic Education. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2018.
- Dammer, Karl-Heinz (2017): *Philosophen als pädagogische Denker*. Opladen.
- Dar, Zeinab Koupae/Shams, Mohammad Reza/Rahimi, Ali (2010): Teaching Reading with a Critical Attitude. Using Critical Discourse Analysis (CDA) to Raise EFL University Students' Critical Language Awareness (CLA). In: *International Journal of Criminology and Sociological Theory* 2/2010, S. 457–476.
- Dasli, Maria (2011): Reviving the 'moments'. From cultural awareness and crosscultural mediation to critical intercultural language pedagogy. In: *Pedagogy, Culture & Society* 1/2011, S. 21–39.
- De Vaan, Michiel (2008): *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*. Leiden.
- Demirovic, Alex (2013): Autonomie der Hochschulen in der Demokratie. In: Keller, Andreas/Pösch, Doreen/Schütz, Anna (Hrsg.): *Baustelle Hochschule. Attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten*. Bielefeld, S. 15–35.
- Detjen, Joachim (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. München.
- Detjen, Joachim (2012): Leitbilder der Demokratie-Erziehung: Reflektierte Zuschauer – interventionsfähige Bürger – Aktivbürger. In: bpb.de. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/130030/leitbilder-der-demokratie-erziehung-reflektierte-zuschauer-interventionsfaehige-buerger-aktivbuerger> [17. Februar 2019].
- Deutscher Bundestag (2017): Abgeordnete der 18. Wahlperiode (2013–2017) in Zahlen. In: bundestag.de. https://www.bundestag.de/abgeordnete/biografien/18/mdb_zahlen [8. Dezember 2018].
- Dewe, Bernd (2003): „Demokratische Rationalität“ als Konvergenzperspektive für die politische Jugendbildung und Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld, S. 227–234.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke

- (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 89–109.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. überarbeitete Auflage. München, S. 1203–1213.
- Ditton, Hartmut (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 243–271.
- Douglas, Daniel/Attewell, Paul (2017): School Mathematics as Gatekeeper. In: The Sociological Quarterly 4/2017, S. 648–669.
- dpa (2009): Umfrage: Deutschlands linke Lehrer. In: Kölner Stadt-Anzeiger 2009.
- Dreke, Claudia (2014): Bewegung im sozialen Raum? Schulische Sozialisation und künftige soziale Platzierungen von Kindern aus der Sicht von Lehrkräften in Italien und Deutschland. In: Sozialer Sinn 1/2014, S. 29–54.
- Durkheim, Émile (1902/1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main.
- Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim.
- Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-empanzipatorische Politische Bildung“? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 131–139.
- Engartner, Tim (2018): Hamburger Schulen: Ohne Angst gegen die AfD. In: Die Zeit 2018.
- Ernst, Thomas/Spitaler, Georg (2015): Subversion durch Literatur? Politikwissenschaft und Literaturwissenschaft im Gespräch. In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach/Ts, S. 93–115.
- Europäische Kommission (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Brüssel. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=DE> [8. Februar 2019].

- Ezell, Margaret J. M. (1983): John Locke's Images of Childhood. Early Eighteenth Century Response to Some Thoughts Concerning Education. In: *Eighteenth-Century Studies* 2/1983, S. 139–155.
- Fäcke, Christiane/Plikat, Jochen/Tesch, Bernd (2017): Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer. In: Grünewald, Andreas (Hrsg.): *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien*. Seelze, S. 87–91.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and power*. London.
- Feil, Robert/Rall, Lisa (2017): *Miteinander Lernen*. Stuttgart.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 40/2015, S. 38–45.
- Fernández Martínez, Dolores (2011): *Introducing Discourse Analysis in Class*. Newcastle upon Tyne.
- Feyerer, Jakob (2015): Der kompetente Bürger? Überlegungen zur Gestaltung Politischer Bildung in Österreich. In: *SWS-Rundschau* 1/2015, S. 48–64.
- Fischer, Christian (2018): Die Konfliktlinie „offene vs. geschlossene Gesellschaft“ – Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): *Populismus und politische Bildung*. Frankfurt am Main, S. 79–86.
- Fischer, Kristin/Kauder, Björn/Potrafke, Niklas (2016): Beeinflusst das Studienfach die politische Einstellung von Studierenden? In: *ifo Schnelldienst* 15/2016, S. 17–24.
- Flitner, Andreas (1957): *Die politische Erziehung in Deutschland*. Tübingen.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main.
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (2017a): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (2017b): *Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?* In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts, S. 9–20.

- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg.
- Freire, Paulo (1985): Reading the World and Reading the Word. An Interview with Paulo Freire. In: *Language Arts* 1/1985, S. 15–21.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 712–744.
- Frizzell, Lawrence E. (1997): Rab/Rabbi/Rabban/Rabbiner. In: Balz, Horst/Cameron, James K./Hall, Stuart G./Hebblethwaite, Brian L./Janke, Wolfgang/Klimkeit, Wolfgang/Mehlhausen, Joachim/Schäferdiek, Knut/Seebaß, Gottfried/Schröer, Henning/Spieckermann, Hermann/Stemberger, Günter/Stock, Konrad (Hrsg.): *Theologische Realenzyklopädie Online*. Berlin. https://www.degruyter.com/view/TRE/TRE.28_080_1?rskey=UoAJ2c&result=1&dbq_0=rabbi&dbf_0=tre-title&dbt_0=title&o_0=AND [25. November 2018].
- Füssel, Hans-Peter (2014): Rechtsstellung, Laufbahnen und Besoldung der Lehrkräfte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 123–143.
- Gagel, Walter (1994): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*. Wiesbaden.
- Gatchel, Richard H. (2010): The Evolution of the Concept. In: Snook, Ivan A. (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination. Philosophical Essays*. London, S. 7–13.
- Geißler, Gert (1994): Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. In: Benner, Dietrich/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14. – 16. März 1994 in der Universität Dortmund*. Weinheim, S. 49–63.
- Gerbing, Stefan (2010): Afrodeutscher Aktivismus. Interventionen von Kolonisierten am Wendepunkt der Dekolonisierung Deutschlands 1919. Frankfurt am Main.
- Ginsburg, Mark B./Kamat, Sangeeta G. (2009): The Political Orientations of Teachers. In: Saha, Lawrence J./Dworkin, A. Gary (Hrsg.):

- International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Boston, MA, S. 231–241.
- Giroux, Henry A. (2004): Education after Abu Ghraib. Revisiting Adorno's politics of education. In: *Cultural Studies* 6/2004, S. 779–815.
- Giroux, Henry A. (1994): Doing Cultural Studies. Youth and the Challenge of Pedagogy. In: *Harvard Educational Review* 3/1994, S. 278–309.
- Giroux, Henry A. (2011): *On critical pedagogy*. New York.
- Giroux, Henry A./Penna, Anthony N. (1979): Social Education in the Classroom. The Dynamics of the Hidden Curriculum. In: *Theory & Research in Social Education* 1/1979, S. 21–42.
- Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele/Roth, Hans-Joachim/Deseniss, Astrid/Hawighorst, Britta/Schwarz, Inga (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/mathe-bericht.pdf> [29. Dezember 2018].
- Grammes, Tilman (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): *Demokratie-didaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden, S. 201–220.
- Gronostay, Dorothee/Manzel, Sabine (2015): Entwicklung der professionellen Kompetenz von Studierenden im Lehramt Sozialwissenschaften – Erste Ergebnisse einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Berufswahlmotivation. In: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Hrsg.): *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden, S. 155–165.
- Grümme, Bernhard/Sander, Wolfgang (2008): Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 1/2008, S. 143–157.
- Grundmann, Matthias (2009): Sozialisation – Erziehung – Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, S. 61–83.
- Grüneberg, Tillmann/Knopf, Antje (2015): *Studienmotivation im Lehramt*. Leipzig. http://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Forschung/Studienmotivation_im_Lehramt_2015___Zwischenbericht_Grueneberg_und_Knopf.pdf [3. Juni 2018].
- Gusy, Christoph (2004): Kopftuch – Laizismus – Neutralität. In: Kri-

- tische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft (KritV) 2/2004, S. 153–170.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic education*. Princeton, N.J.
- Gutmann, Amy/Thompson, Dennis F. (1996): *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA.
- Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph (2005): *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*. Freiburg im Breisgau.
- Häcker, Thomas (2017): *Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 21–45.
- Hahn, J. Z. H. (1800): *Bescheidene Prüfung der Circularverordnung Sr. Königl. Majestät von Preußen Friedrich Willhelm des Dritten an allerhöchst dero sämtliche Regimenter und Bataillons, den Unterricht in den Garnisonschulen betreffend; so wie der darin enthaltenen Grundsätze über Volksschulen und Volksunterricht überhaupt*. In: *Monatsschrift für Deutsche zur Veredlung der Kenntnisse, zur Bildung des Geschmacks und zu froher Unterhaltung 1800*, S. 270–315.
- Halstead, J. Mark (2005): *Liberal Values and Liberal Education*. In: Halstead, J. Mark/Taylor, Monica Jean (Hrsg.): *Values in education and education in values*. London, S. 15–30.
- Hämmerle, Kathrin/Sandner, Günther/Sickinger, Hubert (2009): *Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden*. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 3/2009*, S. 357–372.
- Hanitzsch, Thomas (2007): *Journalismuskultur. Zur Dimensionierung eines zentralen Konstrukts der kulturvergleichenden Journalismusforschung*. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft 3/2007*, S. 372–389.
- Hariman, Robert (2004): *Civic Education, Classical Imitation and Democratic Polity*. In: Poulakos, Takis/Depew, David J. (Hrsg.): *Isocrates and Civic Education*. Austin.
- Härle, Gerhard/Busse, Beatrix (2018): *Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung*. In: *heiEDUCATION Journal 1–2/2018*, S. 9–46.
- Hascher, Tina (2014): *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.):

- Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 543–571.
- Haskins, Ekaterina V. (2000): Mimesis between poetics and rhetoric. Performance culture and civic education in Plato, Isocrates, and Aristotle. In: *Rhetoric Society Quarterly* 3/2000, S. 7–33.
- Hassenstein, Friedrich (1974): Comics, Fernsehen, Werbung im Deutschunterricht der Schulen. In: Vogel, Bernhard (Hrsg.): *Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion*. München, S. 172–184.
- Haug, Kristin (2018): Gesinnungsprüfung in Bayern. Zu links, um Beamter zu sein? In: *Spiegel Online* 2018.
- Heater, Derek Benjamin (2004): *A history of education for citizenship*. London.
- Heil, Hanno (2016): Die Leitung eines katholischen Altenheims als kirchlicher Beruf? Vallendar. <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/437> [20. Februar 2019].
- Heisel, Frank/Büttner, Raphael (2018): Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht. In: Fereidooni, Karim/Hein, Kerstin/Kraus, Katharina (Hrsg.): *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung*. Münster, S. 83–98.
- Hellberg-Rode, Gesine/Schrüfer, Gabriele (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? In: *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen* 1/2016, S. 1–29.
- Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Münster, S. 34–51.
- Helmerich, Markus Alexander/Lengnink, Katja/Rathgeb, Martin/Nickel, Gregor/Krömer, Ralf (Hrsg.) (2018): *Mathematik und Gesellschaft. Historische, philosophische und didaktische Perspektiven*. Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1/2000, S. 5–19.

- Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns — Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden, S. 83–103.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 15–34.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin, S. 2–22.
- Hinchey, Patricia (1998): Reflective Practice, Literature, and Critical Theory. In: *Teaching Education* 2/1998, S. 111–118.
- Hinnant-Crawford, Brandi (2016): Education Policy Influence Efficacy. Teacher Beliefs in Their Ability to Change Education Policy. In: *International Journal of Teacher Leadership* 2/2016, S. 1–27.
- Hodson, Derek (1988): Going beyond cultural pluralism. Science education for sociopolitical action. In: *Science Education* 6/1988, S. 775–796.
- Hoffmann, Astrid (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 197–206.
- Hörner, Wolfgang (2008): Bildung. In: Drinck, Barbara/Jobst, Solvejg/Hörner, Wolfgang (Hrsg.): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 9–72.
- Hughes, Everett C. (1963): Professions. In: *Daedalus* 4/1963, S. 655–668.
- Hughes, Everett C. (1984): *The Sociological Eye. Selected Papers*. New Brunswick.
- Huttunen, Rauno (2016): Habermas and the Problem of Indoctrination. In: Peters, Michael A. (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore, S. 1–11.
- Institut für Bildungswissenschaft (2010): *Modulhandbuch für das Bildungswissenschaftliche Begleitstudium im Lehramtsstudiengang*.

- Heidelberg. http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/Lehramt/Modulhandbuch_Begleitstudium_BildungsWiss_LA.pdf [9. Februar 2019].
- Jacobi, E. (1904): Eine koloniale Schulrechtsfrage. In: Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft 1904, S. 266–272.
- Jaeger, Werner (1989): Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Berlin.
- Jay, John (1785): Jay to Dr. Benjamin Rush. In: Online Library of Liberty. https://oll.libertyfund.org/titles/2329#lf1530-03_head_095 [4. Februar 2019].
- Jeliazkova, Margarita (2014): Social science teachers on citizenship education. A comparative study of three European countries. In: 2014.
- Johnson, Laura/Morris, Paul (2010): Towards a framework for critical citizenship education. In: The Curriculum Journal 1/2010, S. 77–96.
- Jurdak, Murad/Vithal, Renuka/de Freitas, Elizabeth/Gates, Peter/Kollo-sche, David (2016): Social and Political Dimensions of Mathematics Education. Cham.
- Kandzora, Gabriele (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung. Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. 1996. Opladen.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Königsberg.
- Keller, Friedrich E. (1873): Geschichte des Preußischen Volksschulwesens. Berlin.
- Kemmis, Stephen (1985): Action Research and the Politics of Reflection. In: Boud, David/Kaogh, Rosemary/Walker, David (Hrsg.): Reflection. Turning experience into learning. London, S. 139–164.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. In: Didaktik Deutsch (Preprint) 34/2013, S. 11.
- Khandaker, Tamara (2017): Jordan Peterson scraps plans for website targeting „indoctrination cult“ classes. In: Vice News. https://news.vice.com/en_ca/article/bjddk5/jordan-peterson-scraps-plans-for-website-targeting-indoctrination-cult-classes [3. Dezember 2018].
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin.
- Killy, Walther (1974): Ideologisches Konstrukt. In: Vogel, Bernhard (Hrsg.): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion. München, S. 185–190.
- Kirylo, James D. (2011): Paulo Freire. The Man from Recife. New York.

- Klinksiek, Dorothee (2010): Die Frau im NS-Staat. Berlin.
- Kollosche, David (2015): Mathematik und Bildung aus kritischer Sicht. In: *mathematica didactica* 38/2015, S. 21.
- Kosfeld, Peter (2003): Bundestagsabgeordnete: Durchweg Akademiker, kaum Arbeiter. In: Spiegel Online 2003.
- Kühberger, Christoph (2010): Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht – Orientierende Anmerkungen für eine schulpraktische Verortung. In: Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Politischen Bildung. Innsbruck, S. 138–146.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (1993): Politische Bildung im Nationalsozialismus. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung — Stand — Perspektiven. Wiesbaden, S. 81–107.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (1989): Staatsbürgerliche Erziehung in der Monarchie. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Wiesbaden, S. 13–52.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [8. Februar 2019].
- Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [8. Februar 2019].
- Kunter, Mareike/Kunina-Habenicht, Olga/Baumert, Jürgen/Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Leutner, Detlev/Schulze-Stocker, Franziska/Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In: Gräsel, Cornelia/Trempler, Kati (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Wiesbaden, S. 37–54.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg, S. 261–282.
- Kupfer, Antonia (2011): Michel Foucault. Schule als Disziplinaranstalt. In: Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 67–78.

- Kuppens, Line/Langer, Arnim (2016): Divided we teach? Teachers' perceptions of conflict and peace in Côte d'Ivoire. In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 4/2016, S. 329–333.
- Kurtz (1978): The Legitimation of the Aztec State. In: Claessen, H. J. M./Skalnik, Peter (Hrsg.): *The Early State*. Den Haag, S. 169–189.
- Kusche, Christoph/Krüger, Rolf (2001): Sozialarbeit muss sich endlich zu ihrem politischen Mandat bekennen! In: Merten, Roland (Hrsg.): *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema*. Wiesbaden, S. 15–26.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): *Governance, Schule und Politik: zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden.
- Kütting, Herbert (2012): Ideologie des Nationalsozialismus im Bildungssystem am Beispiel der Mathematik. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* 93/2012, S. 6–22.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016a): *Bildungsplan des Gymnasiums – Englisch*. Stuttgart.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016b): *Bildungsplan 2016: Synopsen der inhaltsbezogenen Kompetenzen für das Fach Englisch*. Stuttgart.
- Larcher, Elke/Zandonella, Martina (2014): *Politische BildnerInnen 2014*. Wien.
- Lechner-Amante, Alexandra (2014): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 203–211.
- Lemmermöhle, Doris (2001): Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3/2001, S. 324–334.
- Lesjak, Barbara (2009): *Die Kunst der Politik*. Wiesbaden.
- Li, Cheng-Hsien (2016): The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. In: *Psychological Methods* 3/2016, S. 369–387.
- Liebknecht, Wilhelm (1904): *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen*. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Berlin.
- Lindemann, Gerhard/Scheidler, Monika/Biewald, Roland/Evers, Ralf/Liedke, Ulf/Kleinert, Ulfrid/Wagner, Harald/Kahrs, Christian/Steinhauser, Martin (2016): *Offener Brief. Neutral bleiben – keine Option*

- für Christen. In: Evangelische Kirche in Deutschland. https://www.ekd.de/2016_02_26_06_offener_brief.htm [20. Februar 2019].
- Liston, Daniel R./Zeichner, Kenneth M. (1987): *Critical Pedagogy and Teacher Education*. In: *Journal of Education* 3/1987, S. 117–137.
- Locke, John (2003): *Some thoughts concerning education*. Oxford.
- Locke, John (1997): *Political Essays*. Cambridge.
- Löffler, Eugen (1956): *Politische Bildung durch Mathematik und Naturwissenschaften*. In: *Physik Journal* 8/1956, S. 337–345.
- London, Norrel A. (2002): *Curriculum and pedagogy in the development of colonial imagination. A case study*. In: *Pedagogy, Culture & Society* 1/2002, S. 95–121.
- Lösch, Bettina (2008): *Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik. Anpassung oder Denken in Alternativen?* In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.): *Neoliberalismus*. Wiesbaden, S. 335–354.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2011): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Mandeville, Bernard (1795): *The Fable of the Bees or Private Vices, Public Benefits*. London.
- Mann, Steve/Walsh, Steve (2013): *RP or 'RIP'. A critical perspective on reflective practice*. In: *Applied Linguistics Review* 2/2013, S. 291–315.
- Mannheim, Karl (1943): *Diagnosis of Our Time. Wartime Essays of a Sociologist*. London.
- Martin, Jane Roland (2000): *Hidden Curriculum*. In: Code, Lorraine (Hrsg.): *Encyclopedia of Feminist Theories*. London.
- Martin, Jane R. (1976): *What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?* In: *Curriculum Inquiry* 2/1976, S. 135–151.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1972): *Manifest der Kommunistischen Partei*. In: *Karl Marx/Friedrich Engels – Werke (MEW)*. 6. Berlin.
- Mayo, Peter (1999): *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*. London.
- Merten, Roland (Hrsg.) (2001a): *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema*. Wiesbaden.
- Merten, Roland (2001b): *Politisches Mandat als (Selbst-)Missverständnis des professionellen Auftrags Sozialer Arbeit*. In: Merten, Roland (Hrsg.): *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema*. Wiesbaden, S. 89–100.

- Messner, Rudolf (2003): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld, S. 187–191.
- Meuwissen, Kevin (2013): Teachers are Political Actors. What Does This Mean for Teacher Education? In: Warner Perspectives. <http://warnerperspectives.org/?p=1319> [17. April 2018].
- Mill, John Stuart (1864): On Liberty. London.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein (2018): Neue Handreichung für die Schulen zum Umgang mit Islamismus, Salafismus und Religion. In: Landesportal Schleswig-Holstein. http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2018/Februar_2018/III_Salafismus_Flyer.html;jssessionid=49E9ECAF507155033A93CBF5D87D75D0?nn=1269706 [19. Dezember 2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018): Demokratiebildung ist wichtiger denn je. In: [km-bw.de](https://www.km-bw.de/Lde/131491_131594_344885_3962731_3962746_5288444). https://www.km-bw.de/Lde/131491_131594_344885_3962731_3962746_5288444 [6. Januar 2019].
- Mirbt, Karl (1914): Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten. In: Koloniale Monatsblätter 1914, S. 218–238.
- Moegling, Klaus (2011): Kritische Politikdidaktik und Unterrichtsmethoden. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Schwalbach/Ts, S. 367–376.
- Moldaschl, Manfred (2011): Was ist Reflexivität? In: Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management, Chemnitz University of Technology 11/2011, S. 1–24.
- Morgan, Kathryn (2004): The Education of Athens. Politics and Rhetoric in Isocrates and Plato. In: Poulakos, Takis/Depew, David J. (Hrsg.): Isocrates and civic education. 1st ed. Austin, S. 125–154.
- Morrow Lewis, Lena (1912): The Materialist Basis of Education. In: The Masses 4/1912, S. 18.
- Moulin, Dan (2009): A too liberal religious education? A thought experiment for teachers and theorists. In: British Journal of Religious Education 2/2009, S. 153–165.
- Mühlum, Albert (2007): Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Ein Rückblick in die Zukunft. In: Lallinger, Manfred (Hrsg.): Repolitisierung Sozialer Arbeit. Engagiert und Professionell. Stuttgart, S. 15–30.

- National Council of Teachers of Mathematics (2017): Equity and Social Justice in Mathematics Education. In: [nctm.org. https://www.nctm.org/equityandsocialjustice/](https://www.nctm.org/equityandsocialjustice/) [29. Dezember 2018].
- Natorp, Paul (1899): Sozialpädagogik. Stuttgart.
- Natorp, Paul (1920): Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien Sozialer Erziehung. Berlin.
- Negt, Oskar (2018): Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt am Main, S. 21–25.
- Nikolai, Rita/Briken, Kendra/Niemann, Dennis (2017): Teacher Unionism in Germany. Fragmented Competitors. In: Moe, Terry/Wiborg, Susanne (Hrsg.): The Comparative Politics of Education. Cambridge, S. 114–143.
- Nipperdey, Thomas (1962): Die Funktion der Utopie im politischen Denken der Neuzeit. In: Archiv für Kulturgeschichte jg/1962.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Schwalbach/Ts, S. 459–470.
- Oberle, Monika (2017): Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts, S. 114–127.
- Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und politische Bildung. Frankfurt am Main, S. 53–61.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißenro, Georg (2013): Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In: Besand, Anja (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 55–67.

- O'Connor, Adrian (2015): ‚The Science of Liberty is Not So Simple‘. Teaching Democratic Thinking in Revolutionary France. In: *Partnerships* 1/2015, S. 25.
- O'Connor, Alice (2016): Poverty Knowledge and the History of Poverty Research. In: *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty* 2016. Oxford.
- Oehler, Patrick (2018): Demokratie und Soziale Arbeit. Entwicklungslinien und Konturen demokratischer Professionalität. Wiesbaden.
- Oelkers, Jürgen (2015): Ist die Erziehungswissenschaft politisch? In: *Erziehungswissenschaft* 1/2015, S. 37–44.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie – Zur Einführung in den Band. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe – Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim, S. 7–18.
- Oesterreich, Detlef (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin.
- Osterhammel, Jürgen (1995): *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München.
- Paczensky, Gert von (2000): *Verbrechen im Namen Christi. Mission und Kolonialismus*. München.
- Petersen, Till (2011): Hochschulpolitisches Engagement in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sina/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. 1. Aufl. Bielefeld, S. 225–233.
- Peterson, Jordan B. (2017): Would a reasonably precise AI-based website devoted to identifying postmodern/Neomarxist courses/professors/disciplines for students do more. In: @jordanbpeterson. <https://twitter.com/jordanbpeterson/status/929187145746542592> [3. Dezember 2018].
- Phillips, Dom (2018): Snitch on a teacher: Bolsonaro win sparks push against „indoctrination“. In: *The Guardian* 2018.
- Phipps, Alison M./Guilherme, Manuela (Hrsg.) (2004): *Critical pedagogy. Political approaches to language and intercultural communication*. Clevedon, UK.
- Platon/Susemihl, Franz (1862): *Nomoi*. Stuttgart.

- Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? In: *Topologik* 6/2009, S. 102–115.
- Pohlmann, Britta/Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 1/2010, S. 73–84.
- Poulakos, Takis/Depew, David J. (Hrsg.) (2004): *Isocrates and civic education*. Austin.
- Prado, Plinio W. (2011): Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. 1. Aufl. Bielefeld, S. 123–134.
- Quitow, Wilhelm/Riedel, Dieter/Uebach, Wilhelm/Wurmbach, Peter (1976): *Naturwissenschaftlicher Unterricht. Physik, Chemie, Biologie*. In: Preuss-Lausitz, Ulf/Schaeffer-Hegel, Barbara/Quitow, Wilhelm (Hrsg.): *Fachunterricht und politisches Lernen. Beiträge zur erfahrungsorientierten politischen Bildung an Gesamtschulen*. Weinheim, S. 114–135.
- Rat der Europäischen Union (2014): *Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerbildung*. Brüssel. S. 4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=DE).
- Restle, Georg (2018): Plädoyer für einen wertorientierten Journalismus. In: *WDR print* 2018, S. 44–45.
- Revelle, William (2018): *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Evanston, Illinois.
- Rhyn, Heinz (1988): Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Rhyn, Heinz (Hrsg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim, S. 22–38.
- Richter, Ingo (2003): Die Öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaates. In: Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Zur Modernisierung der Schule*. Bielefeld.
- Rogers, Rebecca/Malancharuvil-Berkes, Elizabeth/Mosley, Melissa/Hui, Diane/Joseph, Glynis O'Garro (2005): *Critical Discourse Analysis in Education. A Review of the Literature*. In: *Review of Educational Research* 3/2005, S. 365–416.

- Rogers, Rebecca (2017): Critical Discourse Analysis in Education. In: Wortham, Stanton/Kim, Deoksoon/May, Stephen (Hrsg.): Discourse and Education. Cham, S. 41–54.
- Rohloff, Sigurður A./Martínez Calero, Mercedes/Lange, Dirk (Hrsg.) (2018): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Rosenbaum, James E. (1976): Making Inequality. The Hidden Curriculum of High School Tracking. New York.
- Rosseel, Yves (2012): lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. In: Journal of Statistical Software 2/2012, S. 1–36.
- Rothland, Martin (2014a): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 349–385.
- Rothland, Martin (2014b): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 319–348.
- Rückl, Michaela (2010): Interkultureller Dialog als politische Bildung. In: Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Politischen Bildung. Innsbruck, S. 163–179.
- Rühlmann, Paul (1908): Politische Bildung, ihr Wesen und ihre Bedeutung, eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens. Leipzig.
- Ruisz, Dorottya (2014): Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955). Münster.
- Rupf, Mandy/Bovier, Elke/Boehnke, Klaus (2001): Linke Lehrer – rechte Schüler? Eine empirische Studie bei Neuntklässlern und ihren Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2001, S. 20.
- Rupp, Gerhard (2016): Deutschdidaktik – eine eingreifende Kultur- und kompetenzorientierte Vermittlungswissenschaft. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main.

- Sachs, Liane (2019): Die Berufsverbote-Praxis in Niedersachsen. In: Sozial Extra 1/2019, S. 56–58.
- Sander, Wolfgang (2004): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg.
- Sander, Wolfgang (1985): Politische Bildung als Fach und Prinzip. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. Stuttgart, S. 7–33.
- Sander, Wolfgang (2002a): Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Wiesbaden, S. 11–24.
- Sander, Wolfgang (1996): Religion und Politik – zur spezifischen Sozialisationsfunktion der Kirchen im säkularisierten Staat. In: Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 365–374.
- Sander, Wolfgang (2002b): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2002, S. 36–44.
- Schätz, Joseph (1866): Lese-, Lehr- und Uebungsbuch für Schulen mit allen Jahrgängen unter einem Lehrer (ungetheilte Schule). Regensburg.
- Scheffler, Israel (1973): University Scholarship and the Education of Teachers. In: Schools: Studies in Education 1/1973, S. 101–112.
- Schmitz, Gerdamarie S./Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, S. 27.
- Schneider, Volker (2001): Sozialarbeit zwischen Politik und professionellem Auftrag. Hat sie ein politisches Mandat? In: Merten, Roland (Hrsg.): Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema. Wiesbaden, S. 27–40.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York.
- Schuhmann, Anette (2019): Thema verfehlt! In: zeitgeschichte online. <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/thema-verfehlt> [20. Februar 2019].

- Schürumpf, Eckart (2006): Erziehung durch den Staat. In: Rapp, Christof/Wagner, Tim (Hrsg.): Wissen und Bildung in der antiken Philosophie. Stuttgart, S. 239–254.
- Schütte, Marcus/Kaiser, Gabriele (2011): Equity and the Quality of the Language Used in Mathematics Education. In: Atweh, Bill/Graven, Mellony/Secada, Walter/Valero, Paola (Hrsg.): Mapping Equity and Quality in Mathematics Education. Dordrecht, S. 237–251.
- Schweisgut, Jörn (2018): Ich wähle was, was Du nicht siehst – Elektronische Wahlen und deren Bedeutung für Gesellschaft und Unterricht. In: Nickel, Gregor/Helmerich, Markus/Krömer, Ralf/Lengnink, Katja/Rathgeb, Martin (Hrsg.): Mathematik und Gesellschaft. Historische, philosophische und didaktische Perspektiven. Wiesbaden, S. 267–273.
- Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015): Historische Pädagogik. Die Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg, S. 157–305.
- Senat der Universität Heidelberg (2007): Satzung der Universität Heidelberg für das hochschuleigene Auswahlverfahren in dem Studiengang Politische Wissenschaft mit Abschlussprüfung Bachelor. https://www.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/studium/download/bewerbung/politik_ba.pdf [29. Dezember 2018].
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 1/1987, S. 1–23.
- Skelton, Alan (1997): Studying hidden curricula. Developing a perspective in the light of postmodern insights. In: Curriculum Studies 2/1997, S. 177–193.
- Skovsmose, Ole (2011): A critical conception of mathematics. In: Skovsmose, Ole (Hrsg.): An Invitation to Critical Mathematics Education. Rotterdam, S. 59–70.
- Skovsmose, Ole/Greer, Brian (2012): Introduction. In: Skovsmose, Ole/Greer, Brian (Hrsg.): Opening the Cage. Critique and Politics of Mathematics Education. Rotterdam, S. 1–19.
- Sliwka, Anne (2005a): Citizenship Education as the Responsibility of an Entire School: Structural and Cultural Implications. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompentenz. Bei-

- träge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 184–195.
- Sliwka, Anne (2005b): Das Deliberationsforum. Eine neue Form des politischen Lernens in der Schule. Berlin.
- Snook, I. A. (1972): Neutrality and the Schools. In: *Educational Theory* 3/1972, S. 278–285.
- Sobre, Miriam Shoshana (2017): Developing the critical intercultural class-space. Theoretical implications and pragmatic applications of critical intercultural communication pedagogy. In: *Intercultural Education* 1/2017, S. 39–59.
- Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der Europäischen Expansion. Frankfurt am Main.
- Splett-Zopott, n. a. (1904): Inwiefern hat die Volksschule in ihrem Lehrplan auf die Weltmachtstellung Deutschlands Rücksicht zu nehmen? In: *Jahrbuch des Katholischen Lehrerverbandes*. Kempten, S. 28–29.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen. München.
- Statistisches Bundesamt (2015): 76 % der Beschäftigten im Schuldienst sind verbeamtet. In: *destatis.de*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ImFokus/OeffentlicheFinanzenSteuern/LehrerBeamteAngestellte.html> [9. Dezember 2018].
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit – Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“. In: *Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität*. Freiburg im Breisgau, S. 57–104.
- Steidle, Wolf (1952): Redekunst und Bildung bei Sokrates. In: *Hermes* 3/1952, S. 257–296.
- Steinbrenner, Marcus (2016): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In: *Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt am Main, S. 95–126.
- Stichweh, Rudolf (2006): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. Revidierte Fassung eines Textes, der zuerst erschienen ist in: *Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität*, Frankfurt a.M. 1996, 49–69. Bonn.

- Strandbrink, Peter (2017): *Civic Education and Liberal Democracy. Making Post-Normative Citizens in Normative Political Spaces*. London.
- Stroß, Annette M. (2007): Indoktrination — ein (un)pädagogischer Begriff? In: Schluß, Henning (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden, S. 13–34.
- Sturm, Christoph (2013): Von der Werte-Erziehung zur Werte-Bildung? Eine Analyse zur Geschichte der Erziehungsdebatten in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Wie sich Werte bilden*. Göttingen, S. 99–120.
- Suissa, Judith (2010): *Anarchism and education. A philosophical perspective*. Oakland.
- Sünker, Heinz (2012): Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 335–351.
- Taber, Keith S. (2018): The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. In: *Research in Science Education* 6/2018, S. 1273–1296.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Scholtz, Harald/Drewek, Peter (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim, S. 335–350.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, S. 202–224.
- Terhart, Ewald (2014): Lehrerbildung in der Offensive. In: *Die Deutsche Schule* 4/2014, S. 300–323.
- Thompson, Winston C. (2017): Liberalism in Education. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education* 2017.
- Thornton, Stephen J. (1989): *Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies*. San Francisco.
- Titz, Christoph (2009): Berufsverbot: Land muss linkem Lehrer 33.000 Euro zahlen. In: *Spiegel Online* 2009.
- Titze, Hartmut (1973): *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt am Main.

- Tooley, J. (2006): Education Reclaimed. In: Booth, Philip (Hrsg.): Towards a Liberal Utopia? London, S. 56–66.
- Toyosaki, Satoshi/Chuang, Hsun-Yu (2017): Critical Intercultural Communication Pedagogy from Within – Textualizing Intercultural and Intersectional Self-Reflexivity. In: Atay, Ahmet/Toyosaki, Satoshi (Hrsg.): Critical Intercultural Communication Pedagogy. Lanham, S. 227–248.
- Trepanier, Lee (2014): Aristotelian Pluralism and Diversity. The Conditions for Civic Education and the Common Good. In: Expositions 1/2014, S. 100–121.
- Tyler, Ralph W. (2010): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago.
- Universität Heidelberg (2018a): Jahresbericht 2017. Heidelberg. https://www.uni-heidelberg.de/md/zentral/einrichtungen/rektorat/jahresbericht_2017.pdf [11. Februar 2019].
- Universität Heidelberg (2018b): Studierendenstatistik Sommersemester 2018. Heidelberg. https://www.uni-heidelberg.de/md/studium/download/2018_06_01_studierendenstatistik_heidelberg_sose_2018.pdf [11. Februar 2019].
- van der Ploeg, Arie J. (1977): Education in Colonial Africa. The German Experience. In: Comparative Education Review 1/1977, S. 91–109.
- van Deth, Jan W. (2013): Politisches Interesse. In: van Deth, Jan W./Tausendpfund, Markus (Hrsg.): Politik im Kontext. Ist alle Politik lokale Politik? Wiesbaden, S. 271–296.
- van Manen, Max (1977): Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. In: Curriculum Inquiry 3/1977, S. 205–228.
- Veith, Hermann (2014): Die Schule als Ort kommunikativen Handelns. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, S. 125–140.
- Verwaltungsgericht Münster (2014): Dienstpflichtverletzung durch Halten einer spontanen Rede auf einer Veranstaltung einer vom Verfassungsschutz beobachteten Partei. https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_muenster/j2014/13_K_3135_13_O_Urteil_20140513.html [24. Dezember 2018].
- Vogel, Bernhard (Hrsg.) (1974): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion. München.
- Voss, Tamar/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Empi-

- rische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2015, S. 187–223.
- Walzer, Michael (2004): *Politics and passion. Toward a more egalitarian liberalism.* New Haven.
- Wang, Wei C./Cunningham, Everarda G. (2005): Comparison of alternative estimation methods in confirmatory factor analyses of the General Health Questionnaire. In: *Psychological Reports* 1/2005, S. 3–10.
- Washington, George (1784): *George Washington to George Chapman.* In: National Archives: Founders Online. <https://founders.archives.gov/documents/Washington/04-02-02-0149> [4. Februar 2019].
- Watt, Helen M. G./Richardson, Paul W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice. Development and Validation of the FIT-Choice Scale. In: *The Journal of Experimental Education* 3/2007, S. 167–202.
- Wellie, Birgit (1996): Hochschule als Arbeitsplatz und politischer Lebensraum – zur Sozialisationsrelevanz der akademischen Freiheit. In: Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch.* Opladen, S. 219–229.
- Weymann, Ansgar (2016): *Bildungsstaat. Aufstieg – Herausforderungen – Perspektiven.* Wiesbaden.
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.) (2013): *Was heißt heute kritische politische Bildung?* Schwalbach/Ts.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung.* Bonn.
- Willems, Joachim (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluß, Henning (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden, S. 79–92.
- Wintersteiner, Werner (2010): „Lehrziel: kommunikation“ – Der Beitrag des Deutschunterrichts zur politischen Bildung. In: Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Tanzer, Ulrike (Hrsg.): *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Politischen Bildung.* Innsbruck, S. 79–84.
- Wintersteiner, Werner (2015): *Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik.* In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hrsg.): *Literatur und Politik im Unterricht.* Schwalbach/Ts, S. 43–66.

- Wiza, Saskia (2014): Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden. Eine qualitative Wiederholungsmessung. Duisburg. <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=36810> [25. April 2018].
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.
- Wortham, Stanton Emerson Fisher/Kim, Deoksoon/May, Stephen (Hrsg.) (2016): *Discourse and Education*. Cham.
- Worthington, Roger L./Whittaker, Tiffany A. (2006): Scale Development Research. A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. In: *The Counseling Psychologist* 6/2006, S. 806–838.
- Yettick, Holly/Lloyd, Sterling/Harwin, Alexandra/Osher, Michael (2017): *Educator Political Perceptions. A National Survey*. Bethesda, MD.
- Zarfaty, Yael/Nunes, Terezinha/Bryant, Peter (2004): The Performance of Young Deaf Children in Spatial and Temporal Number Tasks. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3/2004, S. 315–326.
- Zeichner, Ken/Liu, Katrina Yan (2010): A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: Lyons, Nona (Hrsg.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. Boston, MA, S. 67–84.
- Zeit Online (2018): Neutrale Schule: Weitere AfD-Landesverbände planen Meldeplattform gegen Lehrer. In: *Die Zeit* 2018.
- Zelger, Sabine (2015): Didaktik. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hrsg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach/Ts, S. 21–42.
- Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (2015): Literatur und Politik vermitteln oder wie sich ein Unterrichtsprinzip realisieren lässt. In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hrsg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach/Ts, S. 5–20.
- Zivile Koalition (2018): *Petition: Für eine weltanschaulich neutrale Bildung unserer Kinder*. In: Abgeordneten Check. <https://www.abgeordneten-check.de/kampagnen/fuer-eine-weltanschaulich-neutrale-bildung-unserer-kinder/startseite> [5. Dezember 2018].
- Zweites Vatikanisches Konzil (1965): *Gaudium et Spes. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute*. Vatikan.

Appendix 1: Fragen zur Erfassung der Motivation

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt weil:

1. **Nützlichkeit**
 - 1.1. *ich als Lehrer*in flexible Arbeitszeiten habe*
 - 1.2. *sich als Lehrer*in Beruf und Familie gut verbinden lassen*
 - 1.3. *mir der Lehrer*innenberuf finanzielle Sicherheit gewährt*
2. **Pädagogisches Interesse**
 - 2.1. *ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.*
 - 2.2. *die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.*
 - 2.3. *ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen mitgestalten kann.*
 - 2.4. *es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.*
 - 2.5. *ich mit Kindern und Jugendlichen gut zurechtkomme.*
3. **Fähigkeitsüberzeugung**
 - 3.1. *ich gut erklären kann.*
 - 3.2. *ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.*
 - 3.3. *ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde.*
 - 3.4. *mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.*
4. **Soziale Einflüsse⁸⁷**
 - 4.1. *ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Lehrerberuf am besten geeignet für mich halten.*
 - 4.2. *mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.*
5. **Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums**
 - 5.1. *das Studium nicht so anstrengend ist.*
 - 5.2. *es leichter ist als andere Studiengänge.*
 - 5.3. *ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.*
 - 5.4. *ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.*

87 Dass dieser Faktor nach der Kürzung des Fragebogens nur noch aus zwei Items bestand ist nicht optimal, muss aber bei starker Korrelation der Items die Qualität der gesamten Faktoranalyse nicht negativ beeinflussen (vgl. Worthington/Whittaker 2006, 821ff.).

6. Fachliches Interesse:

- 6.1. *ich viel in meinen Fächer dazu lernen möchte.*
- 6.2. *ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.*
- 6.3. *meine Unterrichtsfächer wichtig sind.*
- 6.4. *ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.*
- 6.5. *ich in meinen Fächern viel Wissen erwerben möchte.*

7. Politische Motivation

- 7.1. *ich als Lehrer*in die Zukunft von Heranwachsenden gestalten möchte*
- 7.2. *ich eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe erfüllen möchte*
- 7.3. *ich durch meine Lehrer*innentätigkeit Gesellschaft mitgestalten möchte*
- 7.4. *ich meine Werte und Einstellungen weitergeben möchte*
- 7.5. *ich Bildung für das Bestehen und die Weiterentwicklung der Demokratie als sehr wichtig ansehe*
- 7.6. *ich mich als Lehrer*in gegen soziale Ungleichheit einsetzen möchte*
- 7.7. *ich mich für den Erhalt des Bildungssystems einsetzen möchte*

Appendix 2: Ausführliche Antworten bezüglich des Mitteilens des politischen Standpunkts

Ich werde als Lehrer*in meinen politischen Standpunkt den Schüler*innen mitteilen, denn:

J1	ich finde, dass wenn die SuS mich nach meinen politischen Standpunkt fragen und ich verdeutliche, dass das meine persönliche Meinung und keines falls die einzig richtige/wahre Meinung ist und ich ihnen diese Meinung auch nicht aufzwingen möchte, dann finde ich es durchaus in Ordnung den SuS meinen politischen Standpunkt zu nennen.
J2	Schüler entwickeln ihren Standpunkt nicht in einem gleichgültigen Umfeld
J3	Ich möchte, dass meine Schüler*innen sich der Motivationen meiner Aussagen bewusst sind und auch aufgrund dieser Information ihren eigenen Standpunkt bilden können.
J4	sie prägt mich und meinen Unterricht. Ich werde nicht ungefragt und ständig meinen Standpunkt in den Mittelpunkt stellen, aber es muss meiner

	Meinung nach nicht versteckt werden. Auf Rückfragen und klare Abgrenzung (persönliche Meinung, andere innerhalb des dem. Spektrums auch i.O., nur nicht meine aus persönlichen Gründen) sollten Lehrer*innen ihre Meinung aber äußern (dürfen).
J5	Ich würde meinen SuS meinen politischen Standpunkt mitteilen, wenn sie mich explizit danach fragen. Dann würde ich ihn als meine eigene Meinung kennzeichnen und nicht als etwas von allgemeiner Gültigkeit darstellen. Ich bin der Meinung, wenn mich ein Schüler oder eine Schülerin danach fragt, sollte er/sie eine Antwort bekommen. Allerdings möchte ich meinen Unterricht darauf auslegen, dass jeder Schüler/jede Schülerin zu seiner/ihrer eigenen Meinung finden kann. Von unterschiedlichen politischen Meinungen leben Diskurse in einer Gesellschaft, daher ist es mein Anliegen, die Meinungsbildung zu fördern und nicht zu unterbinden, indem ich lediglich meinen eigenen Standpunkt darlege. SuS sollten nicht politisch indoktriniert werden, sondern lernen, verschiedene Ansichten zu reflektieren, analysieren und zu bewerten.
J6	Nur wenn ich danach gefragt werde und ihn als meine eigene Meinung ausweise
J7	die Schüler sollen wissen, womit sie es zu tun haben, da das ihnen helfen sollte, meine Aussagen kritisch zu hinterfragen und sich über den Unterschied zwischen Meinungen und Fakten klar ins Bewusstsein zu rufen.
J8	Dann können/sollen sie sich kritisch dazu positionieren. Damit meine ich nicht, werbung für eine Partei zu machen, aber meine Liberalen und demokratischen Werte zu vertreten.
J9	wenn sie danach fragen, dürfen sie meinen Standpunkt erfahren
J10	Es schafft Transparenz. Allerdings erst wenn ausreichend Reflexionsvermögen da ist.
J11	Allerdings nur wenn die SuS mich explizit danach fragen und ich deutlich machen kann das dies meine persönliche Meinung ist und die SuS diese nicht vertreten müssen
J12	offener Umgang, da nicht extremistisch
J13	hängt vom Thema ab. Antwortverweigerung erscheint mir als wenig authentisch

Appendix

J14	Nicht ohne Kontext und auch nur in Situationen, in denen es erforderlich oder sinnvoll ist.
J15	es kaum möglich ist, diese vollkommen zu verbergen. In gewisser Weise wird sie ohnehin offensichtlich.
J16	Ich finde es wichtig ein Vorbild für die Schüler zu sein
J17	bei der "Verteidigung" demokratischer Werte kann man nicht im luftleeren Raum argumentieren, sondern muss ggf. Stellung beziehen, welche die eigenen politischen Standpunkte offen macht. Dies bedeutet jedoch nicht, bei jeder Gelegenheit das eigene Parteifähnchen zu schwenken.
J18	es ist ehrlicher. Allerdings werde ich das nur tun, wenn es die Situation meines Erachtens fordert und ich werde es als meine persönliche Meinung darstellen.
J19	Ich finde es wichtig, dass sie meine Positionen kennen und auch kritisch hinterfragen können. Sie sollten sich aber auch nicht gezwungen fühlen mir zuzustimmen.
J20	dies ist völlig in Ordnung, insofern man auch andere Standpunkte zulässt
J21	ich werde bestimmt nach meiner persönlichen Meinung gefragt werden. Und nur dann werde ich meinen Standpunkt mitteilen.
J22	ich finde es wichtig, offen über weltgeschehen zu sprechen. das bedeutet schließlich nicht, dass ich Schüler zu meinen Ansichten zwingen möchte. sie sollen einfach erfahren, dass es richtig ist, sich für die Politik zu interessieren.
J23	ich habe nichts zu verbergen, aber man muss diskussionsoffen sein.
J24	Sie werden es sowieso rausfinden, wenn ich mich engagiere. Ich werde darauf achten meine Meinung als Kommentar zu kommunizieren und zu betonen, dass auch andere Meinungen natürlich sehr berechtigt sein können.
J25	Ich werde mich zurückhalten aber meinen Standpunkt klar vertreten wenn ich dies als notwendig erachte
J26	(sehr vom Thema abhängig) Die Schule ist auch dafür zuständig, Schülern die Grundwerte der Demokratie beizubringen. Außerdem müssen politi-

	sche Extreme kritisiert werden. Gemäßigtere Standpunkte sollten neutral gegeneinander aufgewogen und verglichen werden.
J27	Bei aktuellen Themen, ja. Transparenz im Klassenzimmer finde ich wichtig. In einer Diskussion würde ich mir vermutlich meine Meinung ansehen lassen und unterbewusst auf Aspekte aufmerksam machen, die mir wichtig sind. Dann lieber direkt.
J28	Schüler*innen müssen lernen sich eine eigene kritische Meinung zu bilden.
J29	So kann man ein positives Beispiel vorleben und sie selbst dazu ermutigen sich zu äußern
J30	ich möchte ihnen Perspektiven aufzeigen
J31	nichts ist neutral und alles ist politisch, die Illusion der Neutralität ist gefährlich, durch meine Selbstmitteilung sind die SuS in der Lage meinen Unterricht auf meine Position hin zu überprüfen, zu hinterfragen, sich davon zu emanzipieren und eigene Positionen zu bilden. Durch die Selbstmitteilung gehe ich ehrlich mit den SuS um und mache meine Position klar erkennbar, dies schützt vor unterbewusster Indoktrination.
J32	Sie sollen meine Aussagen einordnen können.
J33	Es ist wichtig die Jugend für die Politik zu sensibilisieren
J34	ich bin selbst nicht sehr entschieden politisch in eine Richtung orientiert, aber bei einzelnen Themen denke ich, dass eine gut begründete Meinung hilft, vor den Schülern ein starkes Profil zu zeigen. Das soll aber immer mit dem Hinweis geschehen, dass es eine persönliche Stellungnahme ist und (politische) Positionierungen verschiedener Richtungen in Ordnung sind.
J35	es wäre ohnehin falsch zu denken, dass ich mich von meinen politischen Überzeugungen frei machen könnte. Ich kann meinen SuS nur dann ehrlich begegnen, wenn ich gelegentlich meine Meinung äußern darf. Persönliche Standpunkte werden ohnehin immer wieder in verschiedensten Kontexten durchscheinen; die SuS in solchen Diskussionen erst nehmen bedeutet m.E. auch, meine "Meinung" als Meinung zu kennzeichnen und nicht als angeblichen Fakt zu tarnen. Ich finde, Lehrer dürfen sich politisch (demokratisch) positionieren, wenn es sich aus dem Kontext ergibt (also nicht als Selbstzweck) und wenn sie auf die Subjektivität hinweisen. Ganz nebenbei denke ich, dass nur durch Diskussionen mit jungen Menschen politische Erziehung gelingen kann - politische Gespräche mit SuS grund-

Appendix

	sätzlich und gezielt vermeiden wäre eine vertane Chance.
J36	Es ist wichtig, den SchülerInnen meine eigenen Meinung in Maßen und als solche gekennzeichnet mitzuteilen, damit eine positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler entstehen kann. Das fördert die Motivation und den Spaß am Lernen und verbessert die Ergebnisse der SchülerInnen.
J37	unter Vorbehalt und Deutlichmachung, dass dies mein persönlicher Standpunkt ist
J38	solange man den SuS nicht eine andere Meinung aufdrängt, sollten sie lernen mit anderen Standpunkten als ihrem eigenen eventuell umzugehen.
J39	wenn meine Meinung als solche gekennzeichnet wird, bringe ich sie legitim mit ein.
J40	Diskussion auf Basis demokratischer Werte muss gefördert werden, um Meinungsbildung bei den SuS zu entwickeln
J41	es ist wichtig, dass die Schüler ein soziales Verhalten erlernen
J42	Ich denke, dass meine Schüler ein Recht darauf haben ihre Lehrerin zu kennen. Allerdings würde ich nie erwarten, dass meine politischen Ansichten geteilt werden.
J43	Beziehung und Diskussion stärken
J44	es KANN für etwaige Diskussionen weiterführend sein (sollte aber eher am Rande erwähnt werden um die SuS nicht zu beeinflussen)
J45	für mich gibt es hier kein klares ja oder nein, denn es sollten extremistische, gefährliche, etc. Positionen bekämpft werden --> ja! Aber es sollte nicht die eigene politische Meinung erklärt werden
J46	Wichtig
J47	Es ist das Recht der Schüler meine Einschätzung zu Themen zu hören und sich daran ihre Meinung zu bilden (annehmen oder ablehnen)
J48	Eine transparente Meinungshaltung und Begründung derselbigen ist wichtig, jedoch stets OHNE BEEINFLUSSUNG der Schüler*innen!!!
J49	Umweltschutz ist ein wichtiges Thema, aber Kritik und Diskussion sind stets erwünscht.

J50	Das ist wichtig, um einen Zugang zu den Schülern zu bekommen und eine Beziehung zu entwickeln, denn wenn das gelingt, haben die Schüler mehr Spaß am Lernen und bessere Ergebnisse
J51	Ich kann als Vorbild gesehen werden, das eine Meinung vertritt. Diese kann persönlich sein, aber nicht willkürlich.
J52	Ja in Bezug auf Demokratie, aber nein in Bezug auf konkrete Parteien oder in Bezug auf Konflikte mit anderen Lerpersonen.
J53	man muss sich den SuS ehrlich machen
J54	So kann man Vertrauen aufbauen und for Schüler*innen können sich eventuell mit dem Lehrer /der Lehrerin identifiziert oder andernfalls sie zu Diskussionen anregen.
J55	ich will ihnen meinen Standpunkt differenziert darstellen und sie dazu anregen, sich selber eine Meinung zu bilden
J56	ich werde nicht versuchen sie zu überzeugen, aber meiner Meinung nach spricht auch nichts dagegen es kundzutun
J57	Ich bin nicht bereit, z.B. wie Die Zeit, "neutral" darüber zu diskutieren, ob man Ertrinkende aus dem Mittelmeer retten sollte oder nicht. Es gibt Fragen, die eindeutige Standpunkte erfordern. In anderen Fragen sehe ich ein Spannungsfeld: "Unpolitisch" oder "neutral" gibt es nicht; allenfalls verhält manB. sich dann konservativ (weil das "Neutrale" dem bisher Üblichen entspricht), oder man bringt einen Bias mit, der intransparent bleibt und somit erst recht zur Überwältigung der Schüler*innen führt, denn meine Standpunkte prägen von vornherein, wie ich an Themen herangehe. Doch ich will auf jeden Fall darauf achten, nicht den Eindruck von gewünschten Positionen zu vermitteln. Ich versuche, für alle guten Argumente offen zu sein und diese Haltung auch weiterzugeben. Wenn die Schüler*innen danach fragen, oder ich Transparenz über meine Position und deren Gründe für inhaltlich wichtig halte, werde ich meine Meinung mitteilen.
J58	manchmal ist es kaum zu vermeiden (gerade in den Gesellschaftswissenschaften). Es ist aber wichtig, dies nicht als einzigen Weg darzustellen, nicht als Bewertungskriterium o.ä.
J59	es braucht die richtige Gesinnung für die Zukunft, damit keine Nazis mehr an die Macht kommen.

J60	Damit sie einschätzen können, inwieweit die von mir getroffenen Aussagen von meiner eigenen politischen Orientierung beeinflusst sind
J61	Ich finde das tatsächlich ziemlich schwierig zu beantworten. Ich denke aber, dass es sinnvoll ist, um Transparenz zu gewährleisten
J62	wenn ein wichtiges politisches Thema zur Sprache kommt, werde ich durch meine Meinungsäußerung eine politische Aussage machen - das ist automatisch Politik. Trotzdem möchte ich niemandem meinen Standpunkt aufzwingen.
J63	ich denke es gibt Parteien die extrem falsche Werte vermitteln (Extreme)
J64	über politische Standpunkte zu sprechen sollte ganz natürlich sein, auch und gerade über den eigenen, den man argumentativ begründen kann.
J65	nur zu gewissen Themen, die unabdingbar sind für eine demokratische, tolerante Gesinnung
J66	In dem Fall, dass es um ein Thema geht, das die Schüler bewegt und betrifft und dann auch ihre Meinungen dazu besprechen.
J67	nachdem die Schüler aufgeklärt wurden welche Positionen aus welchen Gründen vertreten werden, muss ich auch zeigen, dass ich selbst auch eine eigene Meinung besitze
J68	Ich finde es wichtig, dass man seine Meinung vertritt und dadurch auch Diskussionen anregen kann.
J69	Vorbildfunktion
J70	Dieser beeinflusst sowieso den Unterricht.
J71	SchülerInnen müssen verstehen, das Lehrer auch nur Menschen sind und Autorität niemals unfehlbar ist.
J72	ich finde es wichtig, eine offene Debatte, die auf sachlichen Argumenten beruht, zu führen.
J73	Menschenverachtende Einstellungen werden gerade wieder akzeptabel und das ist besorgniserregend und falsch. Wenn etwas passiert oder gesagt wird (gerade von Trump, ich unterrichte Englisch), sollte das thematisiert werden, damit die SuS es 1. hören (falls sie sonst nicht politisch interessiert

	sind) und 2. gehört werden (wenn sie selbst diskriminierende Erfahrungen gemacht haben; nicht Betroffene sollten dafür sensibilisiert werden, was in ihrem unmittelbaren Umfeld geschieht).
J74	wenn ich unterrichtsbezogen danach gefragt werde
J75	Ich halte weniger die tatsächliche politische Position als die Beweggründe dahinter für wichtig. Ich werde meinen SuS vielleicht nicht sagen, welche Partei ich wähle, aber sehr wohl, was meine Wert- und Moralvorstellungen sind (die dann meine politische Meinung ausmachen).

Ich werde Lehrer*in meinen politischen Standpunkt den Schüler*innen nicht mitteilen, denn

N1	Aber ich werde immer für die demokratischen Werte mich einsetzen und darauf achten, dass meine SuS ein Bewusstsein für das Grundgesetz entwickeln
N2	Jeder muss selbst eine Meinung entwickeln
N3	ich denke, dass sich Schüler*innen ihre eigene politische Meinung bilden sollten. Auf dem Weg dahin will ich sie gerne unterstützen, aber nicht von meiner Meinung überzeugen. Einzige Ausnahme, wo ich eine Verantwortung zum sehr kritischen Hinterfragen sehe, ist wenn Schüler*innen extremistische Positionen vertreten.
N4	Lehrer/ innen sollten sich politisch neutral verhalten, weil Schule nichts mit Politik zu tun hat.
N5	ich möchte nicht, dass sie denken sie müssten mir für gute Noten nach dem Mund reden.
N6	Schüler sollen lernen sich ihre eigene Meinung zu bilden
N7	Das ist privat
N8	Nein als Vorbild handeln prägt viel eher als politische Meinungen kund zu tun die nichts im Unterricht zu suchen haben
N9	ich möchte neutral bleiben

Appendix

N10	ich möchte sie nicht beeinflussen
N11	als Autoritätsperson hätte ich Angst, dass meine Meinung einfach aus Autoritätsgründen übernommen wird. Diese Macht will ich nicht ausnutzen um meine Ideologie zu verbreiten
N12	Ich will meine Schüler noch beeinflussen
N13	Sie sollten ohne jeden Einfluss ihre eigene Gesinnung finden und vertreten
N14	Das gehört in den privat-Bereich.
N15	Sie sollen selbst für sich entscheiden unabhängig dessen was ich denke.
N16	dies würde die persönliche Entwicklung und Meinungsbildung zu stark beeinflussen, ohne einen Mehrwert zu erreichen
N17	es ist wichtig, dass ich meine (u.a. politischen) Werte vorlebe, nicht dass ich sie vorsage.
N18	Schule und Politik sind verschiedene Dinge. Außerdem können sich Lehrer durch politische Äußerungen angreifbar machen, ganz egal, welchen Standpunkt sie vertreten
N19	sie sollen ihre eigene Meinun entwickeln
N20	sie sollen ihren eigenen Standpunkt entwickeln.
N21	Diskussionen aus allen Blickrichtungen sind besser
N22	Ich mich nicht eindeutig einer Partei zuordne
N23	die Schüler sollten selbst ihren Standpunkt und ihre politische Richtung finden dürfen.
N24	Ich kenne mich zu wenig aus und will mich nicht in eine politische Schublade stecken lassen
N25	ich möchte nicht meine Schüler beeinflussen, sie sollen für sich selbst entscheiden. ich vertraue auf die Menschheit :D
N26	Ich möchte keinen Schüler meine politische Meinung aufstöhnen, die Schüler sollten ihr eigenes politische Bild bilden können

Appendix

N27	Meine Aufgabe ist es, einen objektiven Überblick über die Sachlage zu geben soweit mir das möglich ist (ungefärbt von meiner persönlichen Meinung)
N28	Ich werde versuchen neutral zu bleiben und es zu vermeiden. Manchmal wird der eigene Standpunkt aber trotzdem deutlich oder es macht Sinn sich zu etwas zu äußern, man sollte aber deutlich machen, dass es sich um eine subjektive Meinung handelt.
N29	ich kenne mich selbst zu wenig in dem Bereich aus
N30	Ich bin der Meinung, dass politische Ansichten etwas persönliches sind.
N31	Mein politischer Standpunkt ändert sich von Zeit zu Zeit. Ich finde es wichtiger, den Schülerinnen und Schülern alle Optionen offenzulegen und sie in allen Vor- und Nachteilen, allen Forderungen und eben dem Stimmungsbild innerhalb der Gesellschaft zu unterrichten. Auf dieser Basis sollen sie dann ihre eigene politische Meinung bilden. An gegebener Stelle oder auf Nachfrage kann es sinnvoll sein, seinen eigenen aktuellen politischen Standpunkt zu teilen, jedoch nicht ohne Anlass.
N32	es ist sinnvoller, die politischen Standpunkte der einzelnen Parteien mit den SuS zu diskutieren
N33	Es geht in der Schulbildung um das Kennenlernen von Fakten und die Bewertung und kritische Auseinandersetzung. So sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sich ihre eigene Meinung zu bilden, ohne beeinflusst zu werden.
N34	es kommt auf das Thema drauf an, aber generell eher nein, denn es ist wichtig, dass die SuS ihre Meinung unabhängig, aber mit dem Input von Ressourcen etc., bilden können. Dabei ist vielmehr eine Anleitung in Bereichen wie Medienkompetenz etc wichtig. Trotzdem bedarf es keine 100%igen Neutralität
N35	sie sollen diese selbst entwickeln.
N36	ich habe selbst noch kein eindeutigen politischen Standpunkt und werde ihnen jedoch demokratische Grundwerte nahelegen
N37	Ich möchte, dass sie durch das von mir vermittelte Grundwissen ihre eigenen Überzeugungen bilden und diese kritisch reflektieren.

N38	Ich möchte, dass meine Schüler eine eigene politische Position entwickeln. Aus diesem Grund ist es mir wichtig, meinen Schülern alle politischen und mit demokratischen Werten vereinbaren Positionen zu erklären und umfassend darzulegen. Als Vorbild und Autoritätsperson möchte ich meinen Schülern jedoch nicht das Gefühl geben, sich mit meiner politischen Position auseinandersetzen oder dieser entsprechen zu müssen. Außerdem halte ich es für eher unangebracht, politische Positionen beispielsweise im Mathematikunterricht zu vermitteln, es sei denn die Schüler fragen danach oder gegebene tagespolitische Anlässe erfordern es.
N39	Ich möchte die SuS nicht beeinflussen. Einzuzugreifen ist nur bei extremistischen Äußerungen und Handlungen.
N40	ich möchte sie nicht beeinflussen.
N41	Das sollen sie meinen Werten und Umgangsformen lesen und falls sie fragen, werden sie genau das erfahren :)
N42	Politische Meinung ist Privatsache und gehört nicht in den Unterricht
N43	das ist meine Privatsache.
N44	Ich mich um politische Neutralität bemühen werde und dann meine Privatmeinung sie beeinflussen könnte
N45	jeder muss ich seine eigene Meinung bilden
N46	ich möchte, dass die SuS nicht von meiner politischen Haltung beeinflusst werden. Sie sollen sich selbst für eine Richtung entscheiden.
N47	Politische Meinung sollte durch Erfahrungen, Wissensansammlung und gesellschaftskritischen/weltkritischen Blick und Kombination gebildet werden. Dies sollte jedem selbst vorbehalten sein.
N48	Da ich in keiner politischen Partei bin, halte ich es nicht unbedingt für notwendig, meinen SuS meinen politischen Standpunkt mitzuteilen. Sollte sich dies ändern, dann würde ich meinen SuS gegenüber offen damit umgehen wollen.
N49	Überwältigungsverbot, Beutelsbacher Konsens
N50	Ich möchte wichtige Normen, Werte und Leifäden unserer Gesellschaft vermitteln und Denkanstöße geben. Dabei spielt es keine Rolle, welche

Appendix

	Partei und welche Ideologien ich vertrete.
N51	Persönliche Einstellung
N52	Ich bin bisher nicht gut genug informiert, als dass ich mir eine Meinung über aktuelles politisches Geschehen bilden könnte.
N53	Es ist für meine Fächer nicht von Relevanz
N54	Sie sollen lernen selbst eine Meinung zu bilden
N55	Nur, wenn danach gefragt wird
N56	Ich weiss es nicht. Diese Option hätte ich oben gewählt
N57	Jeder sollte das Recht haben, sich seine eigene politische Meinung zu bilden. Ausnahme: Grundwerte der Demokratie vermitteln.
N58	Ich würde als Lehrerin nicht meine Meinung sagen, sondern viele verschiedene Meinungen vorstellen und so den Schülern die Möglichkeit geben, ohne fremden Einfluss Ihre eigene zu bilden.
N59	Versuchen indirekte politische Beeinflussung zu vermeiden, nur Werte vermitteln
N60	Die Schüler sollen in der Lage sein, einen eigenen politischen Standpunkt zu entwickeln
N61	Sie sollen sich selbstständig eine Meinung bilden.
N62	Sie sollen sich ihre politische Meinung selbst bilden. Dabei unterstütze ich sie gerne möchte sie aber nicht zu sehr durch meine persönliche Einstellung/Meinung in eine bestimmte Richtung lenken
N63	ich möchte ihnen zwar demokratisches Werte und kritisches Denken vermitteln; sie jedoch so wenig wie möglich durch meine eigenen politischen Einstellungen beeinflussen, sodass sie sich eine eigene Meinung bilden können.
N64	sie sollen ein eigenes politisches und demokratisches Verständnis entwickeln
N65	es handelt sich um persönliche Interessen.

Appendix

N66	Demokratisches Denken ist das Wichtigstes
N67	SuS sollendurch Fakten eigene Meinung bilden
N68	nicht explizit werde ich meinen politischen Standpunkt teilen, dennoch ist es unausweichlich seinen politische Einschätzung zu manchen Dingen zu verbergen. Falls von den SuS nachgefragt wird, werde ich offen und ehrlich antworten. Und am wichtigsten ist es dennoch jede Schülermeinung zu akzeptieren. Genau wie die eigene Meinung muss diese immer kritisch hinterfragt werden.
N69	ich finde, dass Schüler sehr beeinflussbar sind und sie selbst die Chance haben sollten, sich einen politische Standpunkt anzueigenen.
N70	Neutralität im Lehrerberuf wichtig ist
N71	ich habe keinen ausgeprägten politischen Standpunkt
N72	Das wird in meinem fachlichen Unterricht eher nicht von Belang sein.
N73	Es kommt auf die Situation an. Aber generell ist Politik Privatsache, die nur mitnichten an den Arbeitsplatz gehört
N74	in meinen Fächern spielt der politische Standpunkt nicht immer eine herausragende Rolle.
N75	Ich lege Wert darauf allgemeine Konzepte zu vermitteln sie aber nicht zu sehr durch meine Meinung zu prägen.
N76	Mein eigener politischer Standpunkt hat sich durch verschiedene (welt-)politische Themen und Vorkommnisse in den letzten Jahren oft gewandelt.

Das Lehramt wurde schon immer politisch gedacht und politisch instrumentalisiert, es ist ein politischer Beruf. Das ermöglicht sowohl die politisch-theoretische Analyse des Lehramts als auch ein normatives Ideal einer auf Reflexivität und Kritik basierenden Demokratieprofession Lehramt zu entwickeln.

Ausgehend von einer empirischen Untersuchung der Einstellungen Heidelberger Lehramtsstudierender wird in dieser Arbeit diskutiert, wie die universitäre Lehrer*innenbildung zu einer Demokratieprofessionalisierung beitragen kann.

Matthias Heil, geb. 1993, studierte Anglistik, Politik und Wirtschaft auf Lehramt. Er promoviert in Heidelberg zum Thema „Schule und Revolution“.

Zur Reihe

In der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung* werden Arbeiten veröffentlicht, die einen Blick auf die schulische und außerschulische Bildung werfen. Im Zentrum steht dabei die Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis politischer und soziologischer Bildung aus sozialwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive.