

Peter große Prues

Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe

Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Peter große Prues

Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe

Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Osnabrück unter dem Titel „Subjektive Theorien von Lehrkräften über Demokratie und Demokratie-Erziehung“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Ingrid Kunze (Universität Osnabrück) und Prof. Dr. Matthias Busch (Universität Trier)
Tag der Disputation: 20.09.2021

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: © Peter große Prues, eigene Abbildung.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5961-5 Digital

ISBN 978-3-7815-2521-4 Print

Zusammenfassung

Nicht nur von (bildungs-)politischer, auch von wissenschaftlicher Seite her rückt das Thema Demokratie-Erziehung bzw. Demokratiebildung aktuell immer stärker in den Vordergrund. Diverse politische, wirtschaftliche, technologische und gesellschaftliche Entwicklungen geben Anlässe zur Diskussion über den Zustand der demokratischen Gesellschaftsordnung und stärken die Forderung nach einer Fokussierung der Demokratiebildung an Schulen. So betont die Kultusministerkonferenz Demokratiebildung nicht nur als Auftrag der Politischen Bildung, sondern als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer und damit aller Lehrerinnen und Lehrer. Was aber verstehen diese unter dem facettenreichen Begriff Demokratie überhaupt und wie interpretieren sie den Auftrag, die heranwachsende Generation im demokratischen Sinne zu erziehen?

Diese Studie leistet in einem bisher nur wenig bearbeiteten Forschungsfeld einen empirischen Beitrag zur Beantwortung dieser und weiterer Fragen. Mittels des qualitativen Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) wurden hier die individuellen Subjektiven Theorien von 14 Lehrerinnen und Lehrern über Demokratie und Demokratie-Erziehung rekonstruiert. Im Anbetracht des fächerübergreifenden Auftrags geht das Sample bewusst über gesellschaftsbezogene Fächer wie Politik und Geschichte hinaus und schließt etwa auch Musik-, Sport-, Englisch- und Chemielehrerinnen und -lehrer ein. Als Ergebnis der Studie stehen einerseits 14 überaus detaillierte Darstellungen in individuelle Deutungen von Demokratie und Demokratie-Erziehung, welche Einblicke in einen bisher kaum beachteten Aspekt von Lehrerprofessionalität geben. Andererseits konnte der fallübergreifende induktive Vergleich der Subjektiven Theorien sieben überindividuell bedeutsame Themen der Querschnittsaufgabe offenlegen, die in insgesamt 34 Ausprägungen die große Breite des vorhandenen Spektrums an Lehrervorstellungen aufzeigen. Die Erkenntnisse der Studie können in mehrfacher Hinsicht genutzt werden, um weitere Fragen der Bildungs- und Professionsforschung anzuschließen, um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzupassen und die schulische Praxis von Demokratiebildung weiterzuentwickeln.

Abstract

Democratic education has not only become a trending topic of education policy but has also gained much scientific interest recently. Several political, economic, technological and social developments have given rise to discussions about the state of the democratic system and strengthen the demand for more democratic education in schools. The (German) conference of ministers of education (KMK) for example, describes democratic education not only as a task of a single school subject, but as an interdisciplinary task of all school subjects and therefore of all teachers. But how do educators understand the broad term of democracy and how do they interpret the task of educating the next generation for democracy?

My study makes an empirical contribution to answering these and other questions in an otherwise barely touched field of research. Utilizing the qualitative *Research Program Subjective Theories* (FST), I was able to reconstruct 14 individual Subjective Theories of teachers about democracy and democratic education. Because of the interdisciplinary nature of this educational task, the sample deliberately goes beyond society-related subjects such as politics and history and includes also, among others, music, P.E., English and chemistry teachers. My study reveals, on the one hand, 14 extremely detailed descriptions of individual interpretations of democracy and democracy education, which provide insights into an aspect of teacher professionalism that so far has hardly been considered. On the other hand, the cross-case inductive comparison of the reconstructed Subjective Theories was able to reveal seven significant themes of democratic education of supra-individual importance. The underlying 34 different aspects of these themes highlights the great extent of the spectrum of teacher beliefs. The findings of the study can be used to further address questions of educational and professional research, to adapt teacher education and to develop school practice of democratic education.

„Zwey Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen; die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig.“

(Kant 1803, 5)

„Da aber unser demokratisches und unser erzieherisches Verhalten in Relation stehen, mit dem, was wir denken, was Demokratie oder Erziehung sind oder sein sollen, kommt der Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Demokratie‘ und dem Konzept ‚Erziehung‘ eine große Bedeutung zu.“

(Osterwalder 2011, 21)

„‚Demokratie‘ findet für die Schüler in einem konkreten Gebäude und zu konkreter Zeit statt. Demokratie hat für sie einen konkreten Namen, zwei Augen, einen Kopf, ein Herz, zwei Hände und eine Telefonnummer, die der Lehrkraft.“

(Himmelmann 2016, 269)

*Für Lehrkräfte und alle anderen Menschen,
die sich jeden Tag für den Erhalt unserer Demokratie einsetzen.*

Danksagung

Eine Dissertation ist, so durfte ich in den letzten Jahren lernen, in keinem Fall eine wissenschaftliche Arbeit, die man ganz alleine schreiben könnte. Viele Kolleginnen und Kollegen waren als Impuls- und Ideengeber, als engagierte Sparringpartner in Interpretationsprozessen oder als ‚critical friends‘ mit Ratschlägen beim erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit beteiligt und ihre Leistung soll an dieser Stelle entsprechend auch gewürdigt werden.

Zuerst danke ich Ingrid Kunze und Matthias Busch, die mich als Betreuerin und Betreuer mit großem Engagement hervorragend begleitet haben. Ohne ihre Expertise und ihre Erfahrung wäre ich angesichts der Größe und des Anspruchs der Thematik nicht selten orientierungslos gewesen. Ohne ihre Geduld und ihre Ermutigungen wäre ich wahrscheinlich an dem einen oder anderen Hindernis entlang des Weges gescheitert.

Ein weiterer Dank gilt all den Kolleginnen und Kollegen in den zahlreichen Kolloquien, Werkstätten, Austausch-, Schreib- und Interpretationsgruppen, die sich auf mein Projekt immer wieder eingelassen und bei so vielen Baustellen meiner Arbeit ‚mitgearbeitet‘ haben. Stellvertretend für viele weitere möchte ich hier das Kolloquium Bildungsgangforschung, die Osnabrücker Interdisziplinäre Forschungswerkstatt, den Interpretationskreis ‚Belief in Bielefeld‘, das Trierer Promotionskolloquium für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und natürlich meine Kolleginnen und Kollegen aus der Abteilung Schulpädagogik der Universität Osnabrück nennen.

Ein ganz besonderer Dank geht natürlich an meine vielen Forschungspartnerinnen und -partner, ohne deren Bereitschaft, ihre Vorstellungen zu Demokratie und Demokratie-Erziehung mit mir zu teilen, diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Zuletzt möchte ich ganz besonders meiner Frau Sandra für ihre unerschütterliche Geduld mit mir in dieser durchaus turbulenten Zeit danken!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Demokratie als pädagogische Aufgabe?!	15
1.1	Das schwierige Verhältnis von Schule, Erziehung und Demokratie	15
1.2	Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe des Lehrerberufs	16
1.3	Fragestellung und interdisziplinäre Verortung der Arbeit	18
1.4	Das FST als methodologischer und methodischer Zugang	19
1.5	Aufbau der Arbeit	19
2	Demokratie, Erziehung und Demokratie-Erziehung	22
2.1	Demokratie	23
2.1.1	Historische Perspektiven auf Demokratie	24
2.1.2	Normative Perspektiven auf Demokratie	33
2.1.3	Fragen für diese Arbeit	39
2.2	Demokratie und Erziehung	40
2.2.1	Demokratie und Erziehung als Spannungsfeld	40
2.2.2	Bildungspolitischer Erziehungsauftrag zur Demokratie	45
2.2.3	Fragen für diese Arbeit	49
2.3	Pädagogische und didaktische Kernfragen von Demokratie-Erziehung	50
2.3.1	Kontext: Politische Bildung und Demokratiepädagogik	51
2.3.2	Politik und Demokratie – Welcher Begriff steht im Zentrum?	53
2.3.3	Kompetenzen und Einstellungen – Welche Zielperspektive wird eingenommen?	62
2.3.4	Wissensvermittlung und Erfahrung – Wie soll das Ziel methodisch erreicht werden?	72
2.3.5	Fragen für diese Arbeit	81
3	Lehrervorstellungen – als Subjektive Theorien	83
3.1	Die Bedeutung von Vorstellungen im Kontext von Lehrerprofessionalität	84
3.2	Theoretische Modellierungen von Lehrervorstellungen	88
3.2.1	Anforderungen an das Untersuchungskonstrukt in dieser Arbeit	89
3.2.2	Konzeptionen von Lehrervorstellungen	89
3.3	Subjektive Theorien als geeignetes theoretisches Konzept	92
3.4	Empirischer Forschungsstand zu Lehrervorstellungen über Demokratie und Demokratie-Erziehung	96
3.4.1	Welche Vorstellungen von Demokratie haben (angehende) Lehrkräfte?	97
3.4.2	Was bedeutet Demokratie-Erziehung für Lehrkräfte?	101
3.4.3	Welches (Schüler-)Partizipationsverständnis haben Lehrkräfte?	107
3.4.4	Fragen für diese Arbeit	109

4	Forschungsdesign und Methodik	112
4.1	Forschungsfragen und methodische Grundausrichtung dieser Arbeit	113
4.2	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)	114
4.2.1	Die zweiphasige Grundstruktur des FST	115
4.2.2	Forschungsschritte der kommunikativen Validierung	117
4.2.3	Zum Rekonstruktionsbegriff im FST	119
4.3	Konzipierung und Durchführung von pilotierenden Vorstudien	122
4.3.1	Vorstudie zur Testung eines kombinierten Verfahrens des FST mit zwei Lehrkräften	122
4.3.2	Vorstudie mit vier Lehramtsstudierenden und der Siegener Variante des FST	125
4.3.3	Vorstudie zur Exploration der Methode und Exploration der eigenen Subjektiven Theorie	127
4.3.4	Erkenntnisse aus den Vorstudien	129
4.4	Forschungsablauf	129
4.4.1	Das Leitfadeninterview	130
4.4.2	Der Leitfaden	131
4.4.3	Informationsschreiben zur Struktur-Lege-Sitzung	132
4.4.4	Aufzeichnung und Transkription der Interviews	133
4.4.5	Analyse der Interviews und Erstellen der Inhaltskarten	134
4.4.6	Materialien und Ablauf der Struktur-Lege-Sitzungen	136
4.5	Perspektiven der Analyse Subjektiver Theorien	142
4.5.1	Idiografische Analyse	143
4.5.2	Nomothetische Analyse	148
4.6	Sample	151
4.6.1	Eingrenzung des Forschungsfeldes	151
4.6.2	Samplingstrategien	152
4.6.3	Überblick über das Sample	153
4.6.4	Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Forschungspartnerinnen und -partnern	154
5	Ergebnisdarstellung	156
5.1	Die Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie am Beispiel von Herrn Kubig	156
5.1.1	Kontextinformationen zu Herrn Kubig	156
5.1.2	Clusteridentifikation und grobe Clusterkarte	157
5.1.3	Inhaltliche Clusteranalyse	160
5.1.4	Relationale Clusteranalyse	169
5.1.5	Die Subjektive Theorie von Herrn Kubig	171

5.2	Subjektive Theorien der Lehrkräfte in Kurzdarstellung	174
5.2.1	Die Subjektive Theorie von Herrn Harding	175
5.2.2	Die Subjektive Theorie von Herrn Immen	177
5.2.3	Die Subjektive Theorie von Frau Jansen	182
5.2.4	Die Subjektive Theorie von Herrn Liekefeld	185
5.2.5	Die Subjektive Theorie von Frau Menke	189
5.2.6	Die Subjektive Theorie von Herrn Neumann	193
5.2.7	Die Subjektive Theorie von Frau Ollebeck	198
5.2.8	Die Subjektive Theorie von Herrn Percher	201
5.2.9	Die Subjektive Theorie von Frau Quentin	205
5.2.10	Die Subjektive Theorie von Frau Ratjen	210
5.2.11	Die Subjektive Theorie von Frau Schwegmann	213
5.2.12	Die Subjektive Theorie von Frau Thiele	217
5.2.13	Die Subjektive Theorie von Frau Uphues	221
5.3	Nomothetische Analyse	225
5.3.1	Ordnungsprinzipien	226
5.3.2	Zusammenhang zwischen Ordnungsprinzipien und inhaltlicher Aussage der ST	238
5.3.3	Inhaltliche Dimensionierung	240
5.3.4	Zusammenschau aller Inhalte und Ausprägungen	277
6	Diskussion der Forschungsergebnisse	278
6.1	Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	278
6.1.1	Zentrale Ergebnisse der idiografischen Analyse	279
6.1.2	Zentrale Ergebnisse der nomothetischen Analyse	282
6.2	Diskussion im Kontext von Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe ...	290
6.2.1	Demokratie in wissenschaftlichen Theorien und Subjektiven Theorien ...	290
6.2.2	Demokratie-Erziehung in wissenschaftlichen Theorien und Subjektiven Theorien	297
6.3	Diskussion im Kontext von Lehrerprofessionalität	308
6.4	Diskussion des methodischen Zugangs – die Siegener Variante des FST	311
6.5	Limitationen, Leerstellen und Ausblick(e)	318
	Verzeichnis	325
	Literaturverzeichnis	325
	Abkürzungsverzeichnis	339
	Abbildungsverzeichnis	340
	Tabellenverzeichnis	341

Anhang	343
1 Strukturbilder der Vorstudien	344
1.1 Strukturbild Frau Arens	344
1.2 Strukturbild Herr Bruning	345
1.3 Strukturbild Herr Conrad	346
1.4 Strukturbild Frau Donhauser	347
1.5 Strukturbild Frau Ebrecht	348
1.6 Strukturbild Frau Funke	349
2 Materialien und Instrumente zur Datenerhebung	350
2.1 Informationsbrief zur Gewinnung von Forschungspartnerinnen und -partnern	350
2.2 Interview-Leitfaden	351
2.3 Informationsbrief zur Struktur-Lege-Sitzung	353
3 Interviewtranskripte	356
4 Strukturbilder	357
4.1 Strukturbild Herr Harding	357
4.2 Strukturbild Herr Immen	358
4.3 Strukturbild Frau Jansen	359
4.4 Strukturbild Herr Kubig	360
4.5 Strukturbild Herr Liekefeld	361
4.6 Strukturbild Frau Menke	362
4.7 Strukturbild Herr Neumann	363
4.8 Strukturbild Frau Ollebeck	364
4.9 Strukturbild Herr Percher	365
4.10 Strukturbild Frau Quentin	366
4.11 Strukturbild Frau Ratjen	367
4.12 Strukturbild Frau Schwegmann	368
4.13 Strukturbild Frau Thiele	369
4.14 Strukturbild Frau Uphues	370

1 Einleitung: Demokratie als pädagogische Aufgabe?!

Der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama sah Anfang der 1990er Jahre nach dem Zusammenbruch der UdSSR das nahende „Ende der Geschichte“ (1992). Im Wertstreit der politischen Systeme habe sich die liberale Demokratie gegenüber anderen Herrschaftsformen durchgesetzt und werde bald auch im letzten Winkel der Erde Einzug halten. 30 Jahre später beobachten wir jedoch, dass demokratische Gesellschaften in vielerlei Hinsicht herausgefordert sind – von den Effekten der Globalisierung, der sich immer weiter beschleunigenden Digitalisierung und hetzerischen Populistinnen und Populisten. Der internationale ‚Democracy Index 2020‘ verzeichnet den schlechtesten Wert seit 15 Jahren (Economist 2021). Viele Gesellschaftsdiagnosen sprechen daher aktuell von einer „Krise der Demokratie“ (Hentges 2020) und bezeichnen sie als eine „gefährdete Lebensform“ (van Rahden 2019). In Anlehnung an Fukuyama wird das „Andere Ende der Geschichte“ (Ther 2019) erzählt, nicht vom den Siegeszug der Demokratien, sondern von ihrem langsamen Zerfall, bis sie schließlich „sterben“ (Levitsky/Ziblatt 2018). Die geteilte Sorge der Autorinnen und Autoren ist,

[...] dass die Demokratie als umfassendes Konzept einer befriedeten, rationalen und auf gemeinsame Verantwortung setzende Form praktischer Politik, die lange als stabil und im Grunde unhinterfragt galt, plötzlich in mehreren Dimensionen gleichzeitig und auf massive Art in Frage gestellt, gefährdet scheint und letztlich sogar überwunden werden soll. (Förster/Beutel/Fauser 2019, 7)

Angesichts dieser düsteren Diagnosen ist jedoch die gute Nachricht, dass die große Mehrheit der Menschen in Deutschland die Demokratie nach wie vor befürwortet. So bezeichneten sich in der jüngsten ‚Mitte-Studie‘ 71 % der Befragten als „überzeugte/r Demokrat/in“ (Zick/Dietz, 48f.). Auch unter jungen Menschen erfährt die Demokratie große Zustimmung: Zwei Drittel der Deutschen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren halten sie für die „beste Staatsform“ und 40 % sind zufrieden mit dem aktuellen demokratischen System – im europäischen Vergleich relativ hohe Werte (TUI 2019, 41f.).

Wie steht es also um den Zustand und die Zukunft der Demokratie? Meine Arbeit steht im Kontext dieser aktuellen Diskussion, ich nehme aber keine politische, philosophische oder soziologische Perspektive ein, vielmehr betrachte ich das Phänomen von einem pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Standpunkt aus. Die Demokratie gilt als die „einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – früh, im Kindergarten, aber auch im hohen Alter“ (Negt 2018, 21). Ein Teil der heutigen Probleme liegt deshalb wohl auch darin, dass Menschen weder als rational entscheidende und gemeinwohlorientierte Bürgerinnen und Bürger noch als überzeugte Demokratinnen und Demokraten geboren werden, sondern dies im Laufe ihres Lebens erst werden müssen – und hierbei spielt die Schule mit den hier arbeitenden Lehrkräfte eine große Rolle.

1.1 Das schwierige Verhältnis von Schule, Erziehung und Demokratie

Neben der Familie als wichtigem ersten Erziehungs- und Sozialisationsort ist die Schule für den Erhalt der gesellschaftlichen Demokratie von besonderer Bedeutung, denn durch die allgemeine Schulpflicht kann sie alle heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder versammeln und erreichen (KMK 2018). Die Erziehung zur Demokratie und die politische Bildung sind daher „geradezu

ein Kernauftrag der Schule“ (BMFSFJ 2020, 52). Ihr kommt dabei eine wichtige, aber auch sehr herausfordernde gesellschaftliche Aufgabe zu: So muss sie nach Fend (2009) demokratische Werte wie Solidarität, Kooperation und Toleranz reproduzieren (Enkulturationsfunktion), die junge Generation in die gegenwärtigen demokratisch-politischen Verhältnisse und Strukturen integrieren (Integrationsfunktion) und die bestehende gesellschaftliche Ordnung den Kindern und Jugendlichen gegenüber begründen (Legitimationsfunktion). Mit ganz ähnlichen Formulierungen sind diese Aufgaben in den Schulgesetzen der Bundesländer als Bildungs- und Erziehungsaufträge festgehalten (vgl. Drahmman/Cramer/Merk 2018). In Niedersachsen etwa heißt es im Schulgesetz:

Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. [...] Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen. (§ 2 NSchG)

So wichtig diese Aufgabe im gegenwärtigen Kontext ist, geht mit der Erziehung zur Demokratie dennoch ein großes pädagogisches Problem einher. Immerhin sollen die Kinder und Jugendlichen demokratische Werte und die Bereitschaft zur „demokratischen Gestaltung der Gesellschaft“ an einem Ort erlernen, den sie gewöhnlich nicht als demokratisch und selbstbestimmt erleben. Der schulische Alltag ist für Schülerinnen und Schüler größtenteils von Lernvorgaben, festen Taktungen, begrenzten Mitsprachemöglichkeiten und besonders der machtungleichen Beziehung zu den Lehrkräften geprägt. Wie aber können sie in einem unfreien, eher fremdbestimmten Zustand so etwas wie Autonomie und Selbstbestimmung als Voraussetzungen demokratischer Partizipation erfahren und erlernen? Dieses Dilemma begleitet die Pädagogik schon seit langer Zeit. Kant etwa stellte die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (1803). Sie verweist auf das schwierige Verhältnis, in dem (schulische) Erziehung und Demokratie zueinander stehen: Während Demokratie vor allem ein System sozialer und politischer Gleichberechtigung darstellt, ist in der Erziehung eine Hierarchie der Beteiligten und damit ihre Ungleichheit und Ungleichberechtigung strukturell angelegt (Weyers 2014, 259). Lehrkräfte an Schulen müssen also tagtäglich eine wichtige Aufgabe meistern, die von einem pädagogischen Dilemma geprägt ist (Helsper 2016).

1.2 Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe des Lehrerberufs

Die schwierige Aufgabe demokratischer Bildung und Erziehung betrifft zudem nicht allein Lehrkräfte einiger weniger Fächer, sondern ist ein allgemeiner, übergreifender Auftrag des Lehrerberufs. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, vor allem Politik und Geschichte, hätten zwar aufgrund ihrer thematischen Nähe zum Thema Demokratie hier einen hohen Stellenwert,

da jedoch das Erlernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe darstellt, sind alle Lehr- und Fachkräfte in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens zu fordern und zu fördern. (KMK 2018, 8)

Als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe ist Demokratie-Erziehung damit ein beruflicher Auftrag an alle schulischen Akteure in allen schulischen Bereichen (BMFSFJ 2020, 222). Zu ih-

rer Umsetzung, so die KMK weiter, bedarf es einer „aktiven demokratiefördernden Einstellung der Lehr- und Fachkräfte“ (ebd. 8) in den Schulen. Dazu gehört, dass Lehrkräfte die Potenziale ihrer jeweiligen Fächer und ihres Unterrichts für Demokratie-Erziehung reflektieren, als Vorbilder für die Kinder und Jugendlichen demokratische Werte zeigen und durch schülerbeteiligende Lehr- und Lernformen ihre Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme und Partizipation fördern. Besonders in dieser Hinsicht haben Lehrkräfte in der Schule eine zentrale „Schlüsselfunktion“ (Coelen/Wagener/Züchner 2013, 28) inne, denn als Verantwortliche ermöglichen und regulieren sie den Beteiligungsgrad der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und im Schulleben. Die von der KMK eingeforderte „demokratiefördernde Einstellung“ ist damit ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt in der Umsetzung schulischer Demokratie-Erziehung. Was aber ist damit gemeint? Zunächst möchte ich erläutern, warum ich in dieser Arbeit vor allem von Demokratie-Erziehung spreche, wenn im pädagogischen Diskurs sowie von bildungspolitischer Seite der Begriff Demokratie-Bildung aktuell häufig genannt wird (MK 2021a). Letzterer betont unter Rückgriff auf das moderne Bildungsverständnis „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit“ (Kenner/Lange 2020, 48). Der inhaltliche Fokus liegt bei der Selbst-Bildung des Individuums als eigenständiges Subjekt und Gestalter des eigenen Lernprozesses. Im Gegensatz dazu fokussiert der Begriff Demokratie-Erziehung nicht den Lernenden, sondern stärker die institutionelle und instrumentelle Vermittlung von Demokratie durch die Lehrkräfte. Demokratie-Erziehung sind demnach die von Lehrkräften ausgehenden, bewussten und intendierten Handlungen mit der spezifischen Absicht, aufseiten der Kinder und Jugendlichen jene Voraussetzungen zu schaffen, welche sie für das aktive und selbstbestimmte Leben in einer demokratischen Gesellschaft als notwendig erachten. Beide Begriffe beziehen sich daher auf den Prozess des Lernens von Demokratie in der Schule – nur jeweils aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus (Abb. 1).

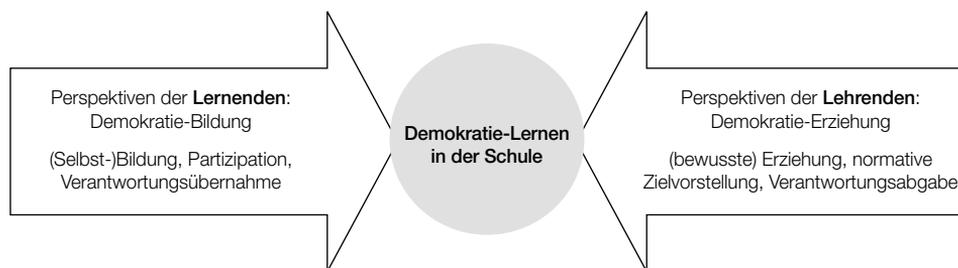


Abb. 1: Demokratie-Bildung und Demokratie-Erziehung als zwei Perspektiven auf Demokratie-Lernen

Demokratie-Lernen ist daher sowohl einer Frage Bildung aufseiten der Kinder und Jugendlichen, als auch eine Frage der Erziehung vonseiten der Lehrkräfte. Wie aber gehen die Lehrkräfte mit ihrer ebenso anspruchsvollen wie widersprüchlichen Aufgabe um? Seit einigen Jahren wird in der Auseinandersetzung um die Professionalität von Lehrkräften die Bedeutung ihrer individuellen Vorstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen auf ihr berufliches Handeln verstärkt diskutiert und beforscht (Baumert/Kunter 2013; Steffens/Posch 2019). International existieren bereits einige Studien, welche die ‚teacher beliefs‘ zu Demokratie und Demokratie-Erziehung in den Blick nehmen (bspw. Carr/Thésée 2019; vgl. Kapitel 3.4). Im deutschsprachigen Raum jedoch herrscht noch ein Mangel an aussagekräftigen Untersuchungen auf diesem Gebiet und eine entsprechende Forschungslücke. Zwar fokussieren einige Forschungsprojekte einzelne

Berufsgruppen, besonders Politiklehrkräfte (vgl. Weschenfelder 2014), die Vorstellungen der Lehrkräfte zu Demokratie-Erziehung als antinomische und fächerübergreifende Querschnittsaufgabe stellt jedoch noch eine große Forschungslücke dar.

1.3 Fragestellung und interdisziplinäre Verortung der Arbeit

Mit meiner Arbeit soll ein Teil dieser Lücke geschlossen werden. Zusammengefasst geht meine Arbeit von einer aktuell relevanten Thematik und einer zentralen pädagogischen wie professionsbezogenen Problemlage aus. Sie stützt sich auf die Befunde, dass Demokratie-Erziehung

- ... eine überaus komplexe pädagogische Aufgabe für die Schulen und ihre Lehrkräfte darstellt, die geprägt ist durch ein antinomisches Spannungsfeld von erzieherischer Hierarchie und dem demokratisch begründeten Anspruch von Gleichberechtigung.
- ... schulgesetzlich in den Bildungsaufträgen verankert ist und bildungspolitisch als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte verstanden wird.
- ... als Begriff die Perspektiven der Lehrkräfte mit ihren jeweiligen Vorstellungen, Zielen und Überzeugungen fokussiert, während Demokratie-Bildung als komplementärer Begriff die Heranwachsenden als Subjekte hervorhebt.
- ... in Deutschland wie auch im internationalen Raum bisher unzureichend empirisch erforscht wurde, insbesondere aus einer fächerübergreifenden Perspektive heraus.

Aus diesen vier Punkten heraus lässt sich ein klar umrissenes Forschungsdesiderat ableiten. Es gilt empirisch zu ermitteln, wie Lehrkräfte fächerübergreifend den Auftrag zur Demokratie-Erziehung wahrnehmen, welche Vorstellungen und Ziele sie damit in Verbindung bringen und wie sie die antinomischen Spannungen zwischen Demokratie und Erziehung dabei bearbeiten. Von besonderer Bedeutung dürften dabei auch ihre eigenen normativen Vorstellungen von Demokratie sein, denn es kann angenommen werden, dass ihre Ideen und Visionen von der demokratischen Gesellschaft ihre Praxis von Demokratie-Erziehung nachhaltig beeinflussen. Da Erziehung ein intentional ausgerichtetes soziales Handeln ist, sind darüber hinaus nicht ihre unbewussten, impliziten Vorstellungen zu erheben, sondern ihre bewussten Handlungsstrategien im Kontext von Demokratie-Erziehung im schulischen und unterrichtlichen Aktionsfeld. Gebündelt werden diese Fragen in der zentralen Fragestellung dieser Arbeit:

Welche Subjektiven Theorien haben Lehrkräfte über Demokratie und Demokratie-Erziehung?

Um Antworten zu finden, greife ich Theorien und Erkenntnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen auf. Dazu gehören für den Demokratieaspekt die historische, empirische und normative Demokratieforschung als Teildisziplinen der Politikwissenschaft sowie die pädagogische Philosophie und die Erziehungswissenschaft zur Erörterung des Erziehungsbegriffs. Die Aufgabe der Demokratie-Erziehung diskutiere ich anhand von didaktischen, fachdidaktischen und schulpädagogische Diskursen. Die Perspektive der Lehrkräfte wiederum steht im Kontext der Professions- und Einstellungsforschung bei Lehrkräften. Das Erhebungs- und Auswertungsdesign basiert auf den Grundlagen und Methoden der qualitativen Sozialforschung, im Speziellen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben/Scheele 2020). Zum einen die Vielzahl, besonders aber die Ausmaße der aufgegriffenen Disziplinen machen eine detaillierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Begriffen kaum möglich. Es erfolgt jeweils ein selektiver

und für die Fragestellung der Arbeit funktionaler Zugang, an geeigneter Stelle werde ich jedoch auf weiterführende Literatur und Überblickwerke verweisen.

1.4 Das FST als methodologischer und methodischer Zugang

Die Fragestellung nach den Vorstellungen, nach der ‚Innenperspektive‘ der Lehrkräfte auf Demokratie-Erziehung legt einen empirischen Zugang mit dem Paradigma der qualitativen Sozialforschung nahe. Innerhalb der zahlreichen methodologischen Konzeptionen und methodischen Möglichkeiten greife ich auf das in den 1980er-Jahren entwickelte ‚Forschungsprogramm Subjektive Theorien‘ (kurz: FST) zurück (Straub/Weidemann 2015; Groeben/Scheele 2020). Mithilfe des FST können individuelle Vorstellungen als handlungsleitende Subjektiven Theorien¹ rekonstruiert werden. Das FST konzipiert das beforschte Gegenüber methodologisch auf Grundlage des „epistemologischen Subjektmodells“ (Groeben/Scheele 2020, 186) als mündige und prinzipiell gleichwertige Forschungspartnerinnen und -partner. Ihnen wird das Potenzial des vernunftorientierten Handelns, der Einsicht in ihre Intentionen, und der kommunikativen Fähigkeiten zur Artikulation und Erläuterung ihrer Intentionen gegenüber anderen zugesprochen (Straub/Weidemann 2015, 16). Das Subjektmodell ist – passend zum Forschungsgegenstand – ein überaus demokratisches Menschenbild, das die prinzipielle Gleichheit und die Gleichberechtigung aller Forschungsbeteiligten betont.

Innerhalb des FST greife ich auf die ‚Siegener Variante‘ zurück (Kindermann/Riegel 2016; Kindermann 2017), da sie für das Forschungsanliegen passende Veränderungen des methodischen Ablaufs mitbringt. Mithilfe dieser Variante des FST rekonstruiere ich in meiner Arbeit die Subjektiven Theorien von 14 niedersächsischen Lehrkräften, die mit unterschiedlichen Fächern an verschiedenen weiterführenden Schulformen tätig sind. Dazu habe ich mit ihnen zu nächst Einzelinterviews geführt, welche die Grundlage für Struktur-Lege-Sitzungen gebildet haben, in denen die Lehrkräfte ihre Subjektiven Theorien in Strukturbildern argumentativ-visuell darstellen und nach dem Dialog-Konsens-Prinzip erläutern konnten (vgl. Kapitel 4.4). Die Ergebnisse der idiografischen (einzelfallbezogenen) und nomothetischen (fallvergleichenden) Auswertung dieses umfangreichen Datenmaterials bilden den Schwerpunkt meiner Arbeit.

Zum einen bieten meine Ergebnisse detaillierte und spannende Einblicke in die Subjektiven Theorien und damit in die individuellen Vorstellungen über Demokratie und Demokratie-Erziehung von vierzehn Lehrkräften. Damit kann die professionelle Wahrnehmung auf die Querschnittsaufgabe Demokratie-Erziehung und ihre pädagogische Umsetzung besser nachvollzogen werden. Zum anderen offenbar die fallvergleichende Analyse der rekonstruierten Subjektiven Theorien überindividuell relevante Aspekte und Inhalte, aus denen sich etwa Folgerungen für die Lehrerausbildung und -fortbildung ableiten lassen.

1.5 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit soll den Leserinnen und Lesern ermöglichen, den Weg meines theoretischen und empirischen Forschungsgangs von der Entwicklung und Ausschärfung der Forschungsfrage bis zu ihrer empirischen Beantwortung und Diskussion der Ergebnisse nachzuvollziehen. Sie gliedert sich dazu in acht Kapitel:

¹ Um diese Einbettung des Forschungsstrukts in das Forschungsprogramm deutlich zu machen, werde ich hier durchgehend ‚Subjektive‘ großschreiben.

Nach dieser Einleitung und Hinführung in die Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit erfolgt in **Kapitel 2** zunächst eine Klärung und Diskussion der zentralen Begriffe. Hierzu gehe ich knapp auf die historische Entwicklung der Demokratie ein, um die Wandlungsfähigkeit und Komplexität dieser besonderen Form politischer und sozialer Organisation aufzuzeigen (Kapitel 2.1). Anschließend wende ich mich der Erziehung zu und erörtere das zentrale pädagogische Paradoxon des Lernens von Autonomie in fremdbestimmten Kontexten. Zudem gehe ich hier auf bildungspolitische und bildungsadministrative Formulierungen von Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe ein (Kapitel 2.2). Im Anschluss daran folgt die (fach-)didaktische Diskussion von Demokratie-Erziehung durch den Vergleich der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik anhand von drei Begriffspaaren (Kapitel 2.3). Dabei sollen diese Ansätze nicht konträr gegenübergestellt werden, sondern vielmehr das Feld der wissenschaftlichen Theorie von Demokratie-Erziehung aufgezeigt und für die spätere Analyse der Subjektiven Theorien nutzbar gemacht werden. Im Anschluss an jedes dieser Teilkapitel werde ich jeweils Forschungsfragen für meine Arbeit festhalten.

Kapitel 3 wendet sich dann dem Aspekt und Phänomen Lehrervorstellungen zu. Als erstes zeige ich die große Bedeutung von individuellen Vorstellungen für das professionelle Handeln der Lehrkräfte auf und weshalb sie für die Umsetzung von Demokratie-Erziehung besonders entscheidend sind (Kapitel 3.1). Im Anschluss daran vergleiche ich verschiedene Konstrukte zur Erfassung kognitiver Strukturen (Kapitel 3.2) und erläutere, weshalb das psychologische Forschungskonstrukt Subjektive Theorie mit seinem einhergehenden Forschungsprogramm und dem epistemologischen Subjektmodell ein für das Anliegen dieser Arbeit geeigneten Zugang darstellt (Kapitel 3.3). Es folgt ein Einblick in den nationalen und internationalen empirischen Forschungsstand zu Lehrervorstellungen über Demokratie und Demokratie-Erziehung (Kapitel 3.4).

Kapitel 4 erläutert im Anschluss das empirische Forschungsdesign und den Forschungsverlauf meiner Studie. Zunächst fasse ich die aus der theoretischen Diskussion und dem empirischen Forschungsstand gesammelten Fragen zusammen und begründe die Grundausrichtung meiner Arbeit im qualitativen Paradigma (Kapitel 4.1). Im Anschluss widme ich mich den konkreten methodischen Schritten und den zwei Forschungsphasen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Kapitel 4.2). Da der Anspruch der ‚Rekonstruktion‘ von Subjektiven Theorien im Verlauf meines Forschungsprozesses immer wieder zu intensiven Diskussionen mit anderen Forscherinnen und Forschern geführt hat, werde ich hier das Rekonstruktionsverständnis des FST ebenfalls kurz umreißen. Im Anschluss daran beschreibe ich die Planung und Durchführung von drei pilotierenden Vorstudien, in denen ich das Verfahren des FST und einige Modifikationen erprobt habe (Kapitel 4.3). Es folgt der Forschungsablauf der Hauptstudie, hier gehe ich u. a. auf den eingesetzten Interviewleitfaden und auf den Ablauf der Struktur-Lege-Sitzungen ein (Kapitel 4.4). Im Anschluss beschreibe ich das Vorgehen der idiografischen und nomothetischen Analyse der erhobenen Daten (Kapitel 4.5). Zuletzt gehe ich auf die Akquise und die Zusammensetzung des Samples mit 14 Lehrkräften verschiedener Fächer und Schulformen ein (Kapitel 4.6).

In **Kapitel 5** folgt die Darstellung der Ergebnisse meiner FST-Studie. Zunächst steht die idiografische Analyse im Fokus, hier zeige ich am Beispiel von Herrn Kubig² ausführlich die Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie über Demokratie und Demokratie-Erziehung mittels Identifikation und Analyse von argumentativen Clustern innerhalb des Strukturbildes auf (Ka-

2 Die Namen von allen befragten Personen sind selbstverständlich anonymisiert (vgl. dazu Kapitel 5.7)

pitel 5.1). Die rekonstruierten Subjektiven Theorien der 13 weiteren Lehrkräfte werde ich dann in kompakter Darstellung anhand von differenzierten Clusterkarten vorstellen (Kapitel 5.2). Darauf folgt die nomothetische Analyse (Kapitel 5.3), hier gehe ich auf vier überindividuelle Ordnungsprinzipien ein, welche die Lehrkräfte zur Gestaltung ihrer Strukturbilder nutzten. Daran anschließend folgen die Ergebnisse der inhaltlichen Dimensionierung, bei der ich in den Subjektiven Theorien sieben fallübergreifende Themen mit insgesamt 34 Ausprägungen ermitteln konnte.

Kapitel 6 dient der Diskussion der Ergebnisse der idiografischen und nomothetischen Analyse vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens, des Forschungsstandes und der Fragestellung(en) der Arbeit. Hierzu werde ich zunächst zentrale Ergebnisse der Analysen festhalten und diese dann im Kontext von Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe und von Lehrerprofessionalität diskutieren. Zudem werde ich hier den Einsatz der Siegenger Variante des FST und einiger methodischer Anpassungen kritisch diskutieren. Abschließend verweise ich auf Limitationen meiner Arbeit und wage zugleich auf Basis meiner Ergebnisse einen Ausblick auf mögliche Anschlussperspektiven für die weiter empirische Bearbeitung der Thematik und für die Lehreraus- und -fortbildung im Kontext von Demokratie-Erziehung. Die für meine Arbeit verwendete Literatur findet sich im Literaturverzeichnis. Der Anhang enthält die wichtigsten erhobenen Daten, aufgrund des Umfangs des Datenmaterials werden die Transkripte nur im digitalen Anhang aufgeführt.

Demokratie-Erziehung bzw. Demokratie-Bildung findet aktuell starke Beachtung von bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Seite. Demokratie-Bildung wird dabei als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe verstanden.

Wie aber nehmen Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer diese Aufgabe wahr und wie wird sie in schulisch-unterrichtliche Praxis überführt? Die vorliegende Arbeit untersucht Subjektive Theorien von Lehrkräften weiterführender Schulen. Von Lehrkräften erstellte Strukturbilder werden einzelfallbezogen und fallübergreifend analysiert, um so Einblicke in einen bisher wenig beachteten Aspekt von Lehrerprofessionalität zu geben. Die Arbeit soll die Diskussionen um eine überaus wichtige Querschnittsaufgabe empirisch anreichern und zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung beitragen.



Der Autor

Peter große Prues, Jahrgang 1991, arbeitet nach einem Lehramtsstudium seit 2016 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik der Universität Osnabrück.

In Forschung und Lehre fokussiert er Fragen zum Zusammenhang von Demokratiebildung und Lehrerprofessionalisierung, zu weiteren Querschnittsaufgaben des Lehrerberufs sowie zu teacher beliefs und ihrem Einfluss auf professionelles pädagogisches Handeln.

978-3-7815-2521-4



9 783781 525214