



**Pädagogische Hochschule Freiburg**

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

# Tag der Lehre und des Lernens 2022

Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann, Katja Zaki (Hrsg.)

## Querschnittskompetenzen im Lehramt und darüber hinaus

Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022  
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg



# IMPRESSUM

## Zitiervorschlag

Brunner, G., Degenhardt, M., Herrmann, T. & Zaki, K. (Hrsg.). (2023). *Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus. Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Freiburg: OPUS-PHFR.

## Herausgeberteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Marion Degenhardt, Pädagogische Hochschule Freiburg

Thomas Herrmann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Katja Zaki, Pädagogische Hochschule Freiburg

## Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Freiburg

Lektorat: Clara Waldmann, Freiburg

Korrektur und Formatierung: Thomas Herrmann, Freiburg

## Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

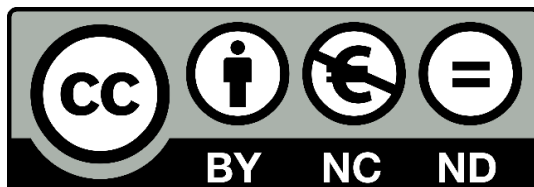
Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

[opus-phfr@ph-freiburg.de](mailto:opus-phfr@ph-freiburg.de)

**Lizenz** Creative Commons – CC BY-NC-ND –



**DOI** <https://doi.org/10.60530/opus-3175>

Freiburg im Breisgau, 2023

**Querschnittskompetenzen  
im Lehramt –  
und darüber hinaus**

Tagungsband

zum

Tag der Lehre und des Lernens 2022

an der

Pädagogischen Hochschule Freiburg

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung und Grundlagen.....</b>	<b>3</b>
<i>Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann und Katja Zaki</i> Einleitung.....	3
<i>Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann und Katja Zaki</i> Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus: Von bildungs- politischen Kontexten, theoretischen Grundlagen und Implementierungsklüften.....	10
<b>Aus der Forschung.....</b>	<b>31</b>
<i>Simone Amorocho, Hannah Berner, Barbara Geist, Friedemann Holder und Christian Pfeiffer</i> „Ah cool, die gute Jule“ – Gespräche als interaktionale Lernprozesse verstehen.....	31
<i>Jürgen Gerdes und Fabia Brune</i> Schulische Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe – Herausforderungen und Qualifikationsbedarfe.....	52
<i>Hannah Berner und Simone Gottschlich-Kempf</i> Interkulturelle Kompetenz durch Bilderbücher stärken. Ein literaturdidaktisches Analysemodell und seine Anwendung.....	70
<i>Abdel-Hakim Ourghi und Hermann Josef Riedl</i> Das Dokument von Abu Dhabi als Meilenstein des interreligiösen Dialogs – Vielfalt in Toleranz und Akzeptanz.....	93
<i>Bernd Remmele und Jana Franke</i> CirThink – Die Entwicklung eines Querschnittscurriculums zur Kreislaufwirtschaft für Hochschulen.....	106
<b>Aus der Praxis, inkl. Konzeptentwicklungen.....</b>	<b>121</b>
<i>Sabine Barth</i> Zukunft Schule – Potenzialentfaltung mit SkillUp ermöglichen.....	121
<i>Anja Bechstein und Leona Cordi</i> Gendersensibilität als Lernziel in der Lehrer*innenbildung an der PH Freiburg – Status quo und quo vadis? .....	142
<i>Ute Bender</i> Emotionen und moralische Aspekte im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Ernährung – Mut zu engagierten Unterrichtsgesprächen.....	153

<i>Verena Bodenbender, Nilanthi Ohlms und Katja Zaki</i> Global Citizenship Education zuhause? Potenziale und Ansätze einer Internationalisierung der Curricula.....	165
<i>Anne-Marie Grundmeier und Sabine Bothner</i> Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) durch Design Thinking in textilen Kontexten.....	180
<i>Nina Kulovics</i> Projektorientierte kooperative Unterrichtsformen im Kontext von Deutsch und Französisch als Fremdsprache zur Schulung sprachlicher, sozialer und transversaler Kompetenzen.....	193
<i>Jonas Schwald und Tobias Hoppe</i> Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Lehrer*innenbildung.....	208
<i>Eva-Maria Spiegelhalter</i> Religiöse Impulse für Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Lehrkonzept aus der Theologie.....	221
<b>Offene Diskussionsrunden/Diskussion.....</b>	<b>230</b>
<i>Georg Brunner, Leona Cordi und Doris Schreck</i> Entwicklungspotentiale, Visionen und Schritte zu einer diversitätsorientierten Hochschule.....	230
<b>Schlussbetrachtungen.....</b>	<b>248</b>
<i>Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann und Katja Zaki</i> Schlussbetrachtungen.....	248
<b>Autor*innenverzeichnis.....</b>	<b>251</b>

Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann und Katja Zaki

## Einleitung

Tage der Lehre und des Lernens, Hochschultage oder auch sogenannte Hochschuldidaktiktage haben inzwischen eine lange Tradition an der PH Freiburg. Diese Tage stellen einen Baustein zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre dar. Sie schaffen einen Rahmen für einen hochschulweiten Austausch zwischen Studierenden, Lehrenden und Funktionsträger\*innen über Erfahrungen in und mit der Hochschullehre sowie über Konzepte, Ideen etc. ‚guter‘ Lehre. In diesem Rahmen können Diskussionen zu spezifischen Fragen, Themen und ggf. Problemen rund um Studium und Lehre geführt, Best-Practice-Beispiele und Werkstattberichte geteilt sowie in Form von Vorträgen oder Workshops Impulse für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium an unserer Hochschule gegeben werden.

Um auf diese Weise den Dialog mit und unter allen Mitgliedern der Hochschule zu fördern und zu unterstützen, Synergien zu schaffen und eine gemeinsame Weiterentwicklung von Lehre zu ermöglichen, werden diese Tage anders als an vielen anderen Hochschulen von Studierenden und Lehrenden gemeinsam gestaltet und richten sich vorwiegend an die Mitglieder unserer Hochschule und somit weniger an ein externes Publikum.

Der erste Hochschultag dieser Art fand bereits im Dezember 2001 statt. Er stand unter dem Thema *Erfolgreicher Studieren* und beinhaltete neben einem Eröffnungsvortrag zum Thema *Akademisches Lernen als Projekt. Geschichte, Theorie und Praxis des Projektlernens an Hochschulen* (Prof. Dr. Thomas Fuhr) die Vorstellung vielfältiger Projekte Studierender und Lehrender sowie gemischte Arbeitsgruppen zur Entwicklung von Vorschlägen für neue Projekte und zur Analyse von Problemen in Studium und Lehre.

Es folgten weitere Hochschultage in den Jahren 2005 *Perspektiven der Lehre in Zeiten knapper Ressourcen*, 2011 *Umstellungen in den Lehramtsstudiengängen*, nach einer längeren Pause 2020 *Miteinander und übereinander lernen* und jetzt 2022 *Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus*. Alle diese Tage waren geprägt von einem intensiven Austausch, der von den Beteiligten zumeist sehr positiv und gewinnbringend bewertet wurde.

Um den Teilnehmenden eine größtmögliche Flexibilität zu ermöglichen, fand an diesen Tagen keine reguläre Lehre statt. Die Teilnahme war jedoch grundsätzlich verpflichtend, eine verbindliche Anmeldung zu bestimmten Workshop/Sessionangeboten allerdings nicht erforderlich bzw. bei dem Barcamp<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> „Ein Barcamp (auch Unkonferenz oder Ad-hoc-Nicht-Konferenz) genannt ist eine offene Tagung mit offenen Workshops. Ablauf und Inhalt des Camps werden gemeinsam von den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung selbst gestaltet. Wie andere Veranstaltungen und Konferenzen auch, dient das Barcamp dem fachlichen und methodischen Austausch zu einem Themenfokus.“

2020 ja auch gar nicht möglich. Dieses Vorgehen hat die Planungen teilweise erheblich erschwert und muss daher ggf. noch einmal überdacht werden, auch im Hinblick darauf, dass die Teilnahme zumeist geringer war als erhofft.

Bei der Vorbereitung dieser Tage kamen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz: Diese reichten von einer zentralen Festsetzung des Schwerpunktthemas und der Zielsetzung des Tages, einer inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung in einem Team, in dem möglichst viele Interessensvertreter\*innen der Hochschule vertreten waren (Studierende, Lehrende, Funktionsträger\*innen sowie der jeweilige Prorektor für Lehre und Studium und die Vertreterin der Hochschuldidaktik) bis hin zur Abhaltung moderierter Besprechungen, in denen jeweils eine größere Gruppe von Interessensvertreter\*innen verschiedener Bereiche der Hochschule inhaltliche Ideen sowie Vorschläge für die Gestaltung der Tage entwickelten. Auf diese Weise entstanden z.B. das Motto des Tags der Lehre und des Lernens 2020 (*Miteinander und übereinander lernen*) und die Idee, diesen Tag als Barcamp zu konzipieren.

Der Tag der Lehre und des Lernens 2022 *Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus*, auf den sich diese Publikation bezieht, fand erstmals im Online-Format statt. Dahinter stand zum einen die Überlegung, sicherzustellen, dass der Tag auch dann stattfinden kann, wenn die Corona-regelungen zum Zeitpunkt des Ereignisses keine größeren Zusammenkünfte in Präsenz erlauben. Und zum anderen erhofften wir uns durch die niederschweligen Zugangsmöglichkeiten in einem Online-Setting größere Teilnehmer\*innenzahlen als in den früheren Jahren. Leider hat sich diese Hoffnung jedoch nicht erfüllt...

Dennoch war die Veranstaltung aus unserer Sicht ein Erfolg. Insgesamt wurden von Lehrenden und Studierenden der Hochschule über 35 Sessions angeboten, mit einer Dauer von jeweils 45 bzw. 90 Minuten. Allein die Quantität dieser Angebote zeigt die Relevanz des Themas. Dies führte allerdings dazu, dass viele Sessions parallel stattfinden mussten und somit eine Teilnahme an all den interessanten Angeboten leider nicht möglich war.

Mit der vorliegenden Publikation möchten wir nun die Gelegenheit schaffen, noch einmal auf andere Weise Einblick in die Vielfalt der vorliegenden Konzepte, Forschungsergebnisse und Erkenntnisse aus offenen Diskussionsrunden zu unserem Schwerpunktthema des Tags der Lehre und des Lernens im Januar 2022 *Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus* zu geben. Die Beiträge gliedern sich entlang der folgenden Kategorien:

- Beiträge aus der Forschung
- Beiträge aus der Praxis, inkl. Konzeptentwicklungen
- Beiträge aus den offenen Diskussionsrunden

## **Beiträge aus der Forschung**

*Simone Amorocho, Hannah Berner, Barbara Geist, Friedemann Holder und Christian Pfeiffer: „Ah cool, die gute Jule“ – Gespräche als interaktionale Lernprozesse verstehen.*

Interaktionen spielen bei der Integration und Elaboration von Wissen eine zentrale Rolle. Der Beitrag von Amorocho et al. analysiert ausgehend von gesprächsanalytischen Zugängen literarische Anschlusskommunikationen unter Schüler\*innen und diskutiert deren Potenziale zur Förderung von Wissens(ko-)konstruktionen im Allgemeinen und von literarisch-kulturellem Symbolverstehen im Besonderen.

*Jürgen Gerdes und Fabia Brune: Schulische Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe – Herausforderungen und Qualifikationsbedarfe.*

Der Beitrag von Gerdes und Brune diskutiert Kontexte und Herausforderungen einer fachübergreifend verstandenen „Demokratiebildung“. Nach einer definitiven Konkretisierung werden Ergebnisse einer quantitativen Online-Umfragestudie dargestellt, die vor dem Hintergrund des 2019 in Baden-Württemberg eingeführten Leitfadens für Demokratiebildung unter Lehramtsstudierenden der PH Freiburg durchgeführt wurde.

*Hannah Berner und Simone Gottschlich-Kempf: Interkulturelle Kompetenz durch Bilderbücher stärken. Ein literaturdidaktisches Analysemodell und seine Anwendung.*

Hannah Berner und Simone Gottschlich-Kempf diskutieren und exemplifizieren das Potenzial von interkultureller Kinder- und Jugendliteratur zur Förderung interkultureller Kompetenzen sowie von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. Ihr Beitrag skizziert zunächst ein allgemein anwendbares Analysemodell, das in der Folge am Beispiel des Bilderbuchs *Am Tag, als Saída zu uns kam* (2016) angewendet wird, um interkulturelle Bezüge und Einsatzmöglichkeiten des Werks aus literaturwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive zu erschließen.

*Abdel-Hakim Ourghi und Hermann Josef Riedl: Das Dokument von Abu Dhabi als Meilenstein des interreligiösen Dialogs – Vielfalt in Toleranz und Akzeptanz.*

Das Dokument von Abu Dhabi gilt als Meilenstein des interreligiösen Dialogs. Abdel-Hakim Ourghi und Hermann Josef Riedl analysieren aus katholischer und islamischer Perspektive, welche theologischen Grundlinien dieses Dokument prägen und damit für eine interreligiöse Bildung in Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt relevant sind.



*Bernd Remmele und Jana Franke: CirThink – Die Entwicklung eines Querschnittscurriculums zur Kreislaufwirtschaft für Hochschulen.*

Mit dem Ziel, der systematischen Integration von Kreislaufwirtschaftsdenken in die akademische Lehre einen konzeptionellen Rahmen zu bieten, entwickelten Bernd Remmele und Jana Franke im Kontext des „Erasmus+“-Projekts *CirThink* ein transdisziplinäres Querschnittscurriculum für die Hochschulbildung zum Thema Kreislaufwirtschaft. In diesem Beitrag stellen die Autor\*innen dieses Curriculum vor und skizzieren anhand konkreter Beispiele, wie Themen der Kreislaufwirtschaft in unterschiedliche Fachkontexte integriert werden können.

### **Beiträge aus der Praxis, inkl. Konzeptentwicklungen**

*Sabine Barth: Zukunft Schule – Potenzialentfaltung mit SkillUp ermöglichen.*

In ihrem Beitrag beschreibt Sabine Barth die Umsetzung einer pädagogischen Grundhaltung hin zu einer Idee hin zu einem Konzept. Sich daraus entwickelnd werden die nachfolgende Initiative und das resultierende Projekt ("SkillUp") präsentiert.

*Anja Bechstein und Leona Cordi: Gendersensibilität als Lernziel in der Lehrer\*innenbildung an der PH Freiburg – Status quo und quo vadis?*

In diesem Beitrag setzen sich Anja Bechstein und Leona Cordi kritisch damit auseinander, inwieweit in der Ausbildung angehender Lehrkräfte an der PH Freiburg der Erwerb von Gendersensibilität als Querschnittskompetenz bereits fächerübergreifend Eingang in die Curricula gefunden hat. Dazu werden aus gleichstellungspolitischer und hochschuldidaktischer Perspektive exemplarisch sowohl Angebote und konkrete Beispiele an PH Freiburg vorgestellt als auch Desiderate und Herausforderungen hinsichtlich der weiteren Implementierung herausgearbeitet.

*Ute Bender: Emotionen und moralische Aspekte im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Ernährung – Mut zu engagierten Unterrichtsgesprächen.*

Verschiedene Studien belegen, dass Emotionen und moralische Aspekte in einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung didaktisch günstige Wirkungen zeigen und die damit verbundenen Querschnittskompetenzen erheblich fördern. Ausgehend von dieser Studienlage geht Ute Bender in ihrem Beitrag der Frage nach, inwieweit Lehrende durch die spezifische Gestaltung von Unterrichtsgesprächen emotionale und moralische Aspekte auf Seiten der Lernenden berücksichtigen und zugleich didaktisch produktiv fördern können. Anhand eines konkreten

Beispiels werden die Grenzen und Chancen von emotional-moralischen Gesprächen vor dem Hintergrund zweier didaktischer Konzepte zur Gesprächsführung aufgezeigt.

*Verena Bodenbender, Nilanthi Ohlms und Katja Zaki:* Global Citizenship Education zuhause? Potenziale und Ansätze einer Internationalisierung der Curricula.

In diesem Beitrag fokussieren Verena Bodenbender, Nilanthi Ohlms und Katja Zaki auf die verschiedenen Bedeutungsebenen, Interpretationsräume, Ansätze und Umsetzungsbeispiele zur *global citizenship education*. Sie leuchten dabei den bestehenden *blindspot* hinsichtlich der definitorischen Vagheit in Bezug auf Effekte und Möglichkeiten für Rahmencurricula aus und zeigen, wie insbesondere das Thema der Mobilitäten (sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden) neu gedacht und verstanden werden sollte: weg vom reinen Incoming-/Outgoing-Schema hin zu einem durchlässigeren, fluiden Verständnis von Internationalisierung auf der zeitlichen, personellen und inhaltlichen Ebene.

*Anne-Marie Grundmeier und Sabine Bothner:* Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) durch Design Thinking in textilen Kontexten.

Bezugnehmend auf die Nachhaltigkeitsdiskussion in der global agierenden Textilwirtschaft beleuchten Anne-Marie Grundmeier und Sabine Bothner Möglichkeiten der Förderung des Bewusstseins für Nachhaltigkeit im Konsumsegment Mode und Textilien und dementsprechende Handlungskompetenzen bei Schüler\*innen durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Der Beitrag bringt BNE als Leitprinzip und das Kernelement der Gestaltungskompetenz in Verbindung mit der interdisziplinären Methode Design Thinking (DT).

*Nina Kulovics:* Projektorientierte kooperative Unterrichtsformen im Kontext von Deutsch und Französisch als Fremdsprache zur Schulung sprachlicher, sozialer und transversaler Kompetenzen.

Ausgehend von ausgewählten Good-Practice-Beispielen arbeitet Nina Kulovics in ihrem Beitrag das Potenzial projektorientierter Unterrichtsformen zur integrativen Förderung von sprachlichen, interkulturellen und transversalen Kompetenzen (wie bspw. Kollaboratives Arbeiten) heraus. Die Beispiele entstammen dabei vorwiegend deutsch-französischen Kooperationsprojekten, bleiben allerdings nicht auf traditionelle Sprachtandems beschränkt, sondern schließen bspw. auch neue virtuelle Kooperationsformate (virtual exchanges) mit ein.

*Jonas Schwald und Tobias Hoppe: Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Lehrer\*innenbildung.*

In diesem Beitrag geben Jonas Schwald und Tobias Hoppe einen Einblick in die Möglichkeiten des Einsatzes von Podcasts als Lehr- und Lernmedien. Anhand von Good-Practice-Beispielen stellen sie Ansätze vor, wie Podcasts in die Hochschullehre integriert werden können. Dabei spielen sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Podcasts eine Rolle. Deren Möglichkeiten und Grenzen werden vor dem Hintergrund der Designprinzipien für Multimediaanwendungen und der Cognitive Load Theory reflektiert.

*Eva-Maria Spiegelhalter: Religiöse Impulse für Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Lehrkonzept aus der Theologie.*

Eva-Maria Spiegelhalter stellt in ihrem Beitrag ein Seminar-Lehrkonzept aus der Theologie vor. Dabei werden u.a. fachwissenschaftliche Impulse und fachdidaktische Prinzipien einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung entfaltet.

### **Beitrag aus den offenen Diskussionsrunden**

*Georg Brunner, Leona Cordi und Doris Schreck: Entwicklungspotenziale, Visionen und Schritte zu einer diversitätsorientierten Hochschule.*

In Anlehnung an das Mehrebenenmodell einer diversitätsorientierten Hochschule von Wild und Esdar (2014) fanden 2022 an der PH Freiburg zwei Fokusgruppendifkussionen mit unterschiedlichen Stakeholdern statt, um gemeinsam den Ist-Zustand sowie Weiterentwicklungsstrategien hin zu einer diversitätsorientierten Hochschule zu diskutieren. In dem vorliegenden Beitrag beschreiben Georg Brunner, Leona Cordi und Doris Schreck zunächst theoretische Hintergründe und das methodische Vorgehen. Im Weiteren werden exemplarisch Diskussionsergebnisse vorgestellt und Implikationen für eine (theoriegeleitete) Entwicklung einer sowohl partizipativen als auch diversitätsorientierten Organisationsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg formuliert.

Wir freuen uns, mit dieser Publikation zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 zum ersten Mal eine nachhaltige Dokumentation eines solchen Tags vorlegen zu können. Und in diesem Zusammenhang möchten wir uns zuallererst bei allen Beitragenden sehr herzlich bedanken!

Darüber hinaus danken wir allen, die sich neben dem Herausgeber\*innenteam am Peer-Review-Verfahren beteiligt haben: Simone Amorocho, Sabine Barth, Ute Bender, Hannah Berner, Jürgen Gerdes, Anne-Marie Grundmeier, Jan Henning-Kahmann, Friedemann Holder, Tobias Hoppe, Nina Kulovics, Christian Pfeiffer, Hermann Josef Riedl, Doris Schreck und Eva-Maria Spiegelhalter.

Nicht zuletzt gilt unser Dank zudem Clara Waldmann für das außerordentlich gründliche Redigieren der Beiträge sowie Ulrich Birtel für die Umsetzung der grafischen Gestaltung des Titelblatts.

Freiburg im März 2023

Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Hermann & Katja Zaki

Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann und Katja Zaki

## **Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus: Von bildungspolitischen Kontexten, theoretischen Grundlagen und Implementierungsklüften**

### **Zusammenfassung**

Seit den 2000er Jahren fordern schulische Lehrpläne wie auch Rahmen-curricula für die Lehrer\*innenbildung weltweit verstärkt eine transformativ, transversal und global ausgerichtete Bildungspolitik und -praxis. So enthalten einschlägige Referenzpapiere – wie in Baden-Württemberg beispielsweise die Rahmenverordnung für die Lehrer\*innenbildung von 2015 oder der Gemeinsame Bildungsplan von 2016 – neben fachlichen Kompetenzdefinitionen auch explizit überfachliche Bildungsziele, die beispielsweise als „Leitperspektiven“ (wie Bildung für nachhaltige Entwicklung/BNE, Medienbildung/MB u.a.) oder auch „Querschnittskompetenzen“ ausgewiesen werden. Der folgende Beitrag verortet die skizzierten Entwicklungen in einem erweiterten, auch internationalen bildungspolitischen Kontext, diskutiert unterschiedliche Begriffsverständnisse und fragt nach Gelingensbedingungen einer möglichen Implementierung entsprechender bildungspolitischer Empfehlungen in der Praxis – im Bereich des Lehramts und darüber hinaus.

### **Schlüsselwörter**

Agenda 2030; Querschnittskompetenzen in der Lehrer\*innenbildung; Leitperspektiven; Curriculums- und Lehrentwicklung

## **Transversal Competencies in Teacher Education (and beyond): Educational Contexts, Theoretical Foundations and Implementation Gaps**

### **Abstract**

Since the 2000s, school curricula as well as framework curricula for teacher education worldwide have increasingly called for a transformative, transversal and globally oriented educational policy and practice. Thus, rele-

vant reference papers – for the Baden-Württemberg context, for example, the Framework Ordinance for Teacher Education of 2015 or the Education Plan for School Curricula of 2016 – also contain, in addition to subject-specific competence definitions, quite explicitly supra-disciplinary educational goals, which are identified as “guiding perspectives” (e.g. education for sustainable development, media education, etc.) or “transversal competencies”. The following article locates the developments in a broader, also international educational policy context, discusses different conceptual interpretations and asks about the conditions for success of a possible implementation of the educational policy recommendations in practice – in the field of teacher education and beyond.

### **Keywords**

Agenda 2030; transversal competencies in teacher education; guiding perspectives; curriculum and teaching development

## **1 Einleitung**

„How to build a student for the 21st century“ hieß es auf dem Titelblatt der TIME-Ausgabe vom 18. Dezember 2006 (TIME, 2006), in der Vertreter\*innen aus Wirtschaft, Politik und Kultur die Frage diskutierten, welche gesellschaftlichen Transformationen und Herausforderungen sich durch tiefgreifende Prozesse der Globalisierung und Digitalisierung ergeben hätten, und wie Bildungssysteme darauf reagieren sollten, um – so der damalige Fokus – Schüler\*innen und Studierende bereit für die eine vernetzte Weltwirtschaft und eine offene Gesellschaft zu machen (vgl. Devlin-Foltz & McIlvaine, 2008). In der Folge gründeten sich Arbeitsgruppen wie das P21-Network und alsbald landete die Thematik auch auf der Agenda von Organisationen wie der OECD, den Vereinten Nationen und des Europarats, die aus ihrer jeweiligen Werte und primären Mission heraus vielfältige Rahmenpapiere und Referenzrahmen zur Integration sogenannter *21st century skills* (OECD, 2008/2018), *transversal competences* und oder auch *global competencies* (vgl. bspw. UNESCO, 2015) veröffentlichten. Ihnen gemeinsam war trotz unterschiedlicher Fokussierungen die Forderung, Bildung wieder ganzheitlicher, im umfassendsten Sinne des Wortes ‚globaler‘ zu denken, Kompetenzorientierung nicht eng fachlich zu definieren, sondern mit einer transversalen Bildungsorientierung zu fundieren. So schreibt beispielsweise die UNESCO-Kommission in der deutschen Fassung des Aktionsrahmens 2030:

„Als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie wurde in Deutschland eine Reihe bildungspolitischer Reformen angestoßen. Die dadurch erreichten Fortschritte bezüglich der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind zwar zu begrüßen. Der zunehmende Einfluss vergleichender Lernstandserhebungen birgt jedoch zugleich die Gefahr, dass Bildung ausschließlich als quantitativ messbarer Lernerfolg verstanden und im Hinblick auf ihre ökonomische Verwertbarkeit betrachtet wird. Die

Bildungsagenda 2030 wirkt solchen Verkürzungen des Bildungsbegriffs entgegen: Ihr liegt ein ganzheitliches Verständnis von Bildung zu Grunde. Dieser Bildungsbegriff stellt die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit in den Mittelpunkt, integriert nichtkognitive Aspekte von Bildung wie ästhetische, soziale, emotionale und praktische Fähigkeiten und ist an den Werten des Friedens, der Menschenwürde, der Freiheit und der Gerechtigkeit orientiert (UNESCO, 2017, S. 5).“

Nicht erst seit den 2000er Jahren spiegeln sich die skizzierten Tendenzen auch in nationalen und regionalen Lehr- bzw. Bildungsplänen wider – wiederum verbunden mit Forderungen nach einer stärker transformativen und transversalen Ausrichtung. Fachübergreifende Bildungsziele scheinen – auch unter Begriffen wie ‚Leitperspektiven‘, ‚Querschnittskompetenzen‘ oder ähnlicher Synonyme – über geographische und disziplinäre Grenzen hinweg zu einem verbindenden Schlagwort geworden zu sein. In ihrer inhaltlichen Konturierung und praktischen Umsetzung bleiben sie dabei allerdings oft vage.

Der vorliegende Beitrag diskutiert vor diesem Hintergrund überblicksartig Begriffsverständnisse, Konzeptualisierungen sowie insbesondere auch Implementierungsansätze und -hürden fachübergreifender Kompetenzen, wirft dabei einen besonderen, aber nicht ausschließlichen Blick auf die universitäre Lehrer\*innenbildung und skizziert damit schließlich jene theoretisch-konzeptionellen Grundlagen, die in die Planung und Rahmung des Tags der Lehre und des Lernens 2022 an der PH Freiburg einfließen.<sup>1</sup>

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Begrifflichkeiten und deren Auslegung

In Bildungssystemen weltweit haben transversale oder auch ‚Querschnitts‘-Kompetenzen in den vergangenen 15 Jahren Einzug in die bildungspolitische Agenda und ausgewählte Curricula gehalten, auf fachspezifischen und fächerübergreifenden Ebenen, im Schulsystem wie in der Hochschulbildung. Die schier unübersichtliche Menge an überregionalen Referenzpapieren, Definitionsansätzen und Modellen ist dabei nicht selten Fluch und Segen bzw. Impuls und Bremse zugleich (vgl. Dede, 2010, S. 51 f.) – verstellt sie durch unterschiedlichste Begrifflichkeiten, Kompetenzlisten und Zieltaxonomien doch leicht den Blick auf den gemeinsamen Nenner (vgl. Voogt & Robin, 2010, S. 2 f.): Auf ein globales Verständnis von Bildung über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinaus, auf das Ziel, Lernende ganzheitlich zu fördern (inkl. personaler, sozialer und globaler Schlüsselkompetenzen) und so auch auf die verantwortungsvolle Gestaltung sich ständig transformierender Gesellschaften.

---

<sup>1</sup> Die präferierte Verwendung des Begriffs ‚Querschnittskompetenzen‘ erklärt sich durch die Orientierung an den Rahmenvorgaben für das Lehramt in Baden-Württemberg, die sowohl die Konzeption des Tags der Lehre und des Lernens 2022 an der PH Freiburg motivierten als auch grundsätzliche Überlegungen zur Thematik an der Hochschule rahmen.

## 2.2 Transnationale Referenzpapiere in Auswahl

Neben der grundsätzlich gestiegenen Aufmerksamkeit für transversale Kompetenzen (mit Blick auf den Einzelnen und das Kollektiv bzw. Kollektive) ist zu beachten, dass verschiedene Modelle nicht ohne Berücksichtigung diverser Akteur\*innen und damit verbundener Interessen zu lesen sind und entsprechend auch unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen. Betrachten wir die Entwicklungen der vergangenen zwei Jahrzehnte, so lassen sich einige – internationale, europäische wie auch nationale/regionale – Rahmenpapiere herausgreifen, die den bildungspolitischen Diskurs bis heute prägen.

Die OECD erarbeitete bereits 2008 ein Konzept der ‚Kernkompetenzen‘, welche sich 2015 beispielsweise in OECD-Publikationen zu den sogenannten ‚4 Ks‘ (*creativity, collaboration, critical thinking and communication*) und *21st century skills* widerspiegeln.

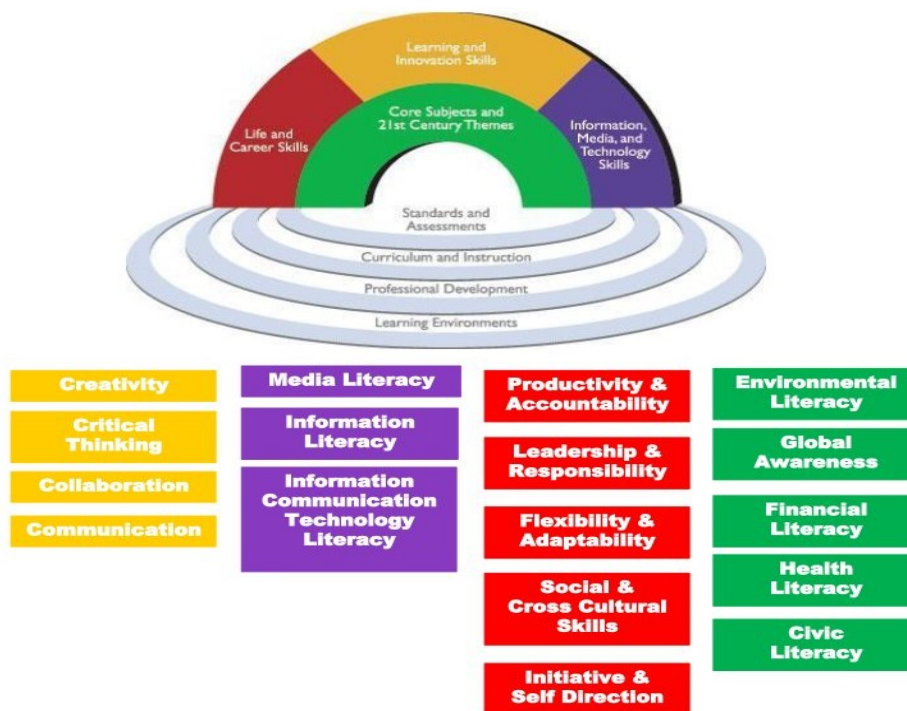


Abb. 1: OECD (2008), *21<sup>st</sup> Century Skills*

Die damals formulierten 21st Century Skills finden sich in adaptierter und mehrfach erweiterter Form mittlerweile als „transformative competencies“ in der OECD Learning Agenda 2030 wieder:

„These specific competencies are transformative both because they enable students to develop and reflect on their own perspective, and because they are necessary for learning how to shape and contribute to a changing world. Creating new value, taking responsibility, and reconciling conflicts, tensions and dilemmas are essential for thriving in and helping shape the future“ (OECD, 2019, S. 7).



Neben dem transformativen Charakter wird in der Agenda 2030 bzw. im dazugehörigen „Lernkompass“ auch der komplexe Konstruktcharakter entsprechender Kompetenzen betont, die außer handlungsrelevanten Fertigkeiten (*skills*) insbesondere auch Wissensbestände, Haltungen und Meinungen umfassen:

„A competency is a holistic concept that includes knowledge, skills, attitudes and values. The OECD Future of Education and Skills 2030 project defines a competency as more than just ‘skills’. Skills are a prerequisite for exercising a competency. To be ready and competent for 2030, students need to be able to use their knowledge, skills, attitudes and values to act in coherent and responsible ways that change the future for the better.“ (OECD, 2019, S. 7)

Inhaltlich werden die Kompetenzen dem adaptierten Modell zufolge von sogenannten ‚core foundations‘ vorstrukturiert, zu denen „not only literacy and numeracy, but also data and digital literacy, physical and mental health, and social and emotional skills“ (ebd.) zählen.

In eine ähnliche Richtung, wenn auch aus anderer – weniger wirtschafts- als vielmehr sozial und kulturell orientierter – Perspektive, zeigen die Kompetenzbereiche, die den Bildungszielen den *UN Sustainable Development Goals* zugrunde liegen, insbesondere in Goal 4.7 (Education):

„By 2030, ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“ (UN, 2015, S. 19).

Während bis 2015 die *Education for sustainable development* als übergeordnetes Ziel der Agenda betrachtet werden konnte, ist der Fokus im Programm seit 2018 verstärkt auf *Global citizenship education* (GCE) gerichtet. Ausführlich diskutiert und konkretisiert finden sich die Ziele und die damit verbundene Konzeption von ‚Bildung‘ im UNESCO-Papier zum Aktionsrahmen Bildungspolitik 2030 sowie auch im eigens herausgegebenen UNESCO-Handreichung zu *Global Citizenship Education: topics and learning objectives* (UNESCO, 2015; vgl. Abb. 2).

# Global Citizenship Education



Abb. 2: UNESCO (2015), *Global Citizenship Education*

Auf Europäischer Ebene dominieren in den vergangenen Jahren vor diesem Hintergrund ähnliche Kompetenzmodelle und Fokusse: Während Dokumente wie die EU Key Competences for Lifelong Learning der Europäischen Union relativ breit angelegt waren bzw. sind und vergleichbar mit den ersten OECD-Papieren insbesondere auf intra- und interpersonale Kompetenzen setzen, fokussiert der 2018 erschienene Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) des Europarats (Council of Europe/CoE), wie sein Titel bereits impliziert, die Entwicklung einer globalen Demokratiebildung/-kultur. Im Zentrum steht ein „model of the competences that need to be acquired by learners if they are to participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies“ (CoE, 2018, S. 11), wobei unterschiedliche Teilziele subsumiert werden und analog zum OECD Lernkompass

von 2019 (s.o.) zwischen vier Dimensionen (Wissen, Werte, Haltungen/ Einstellungen und Handlungen, vgl. Abb. 3) differenziert wird.

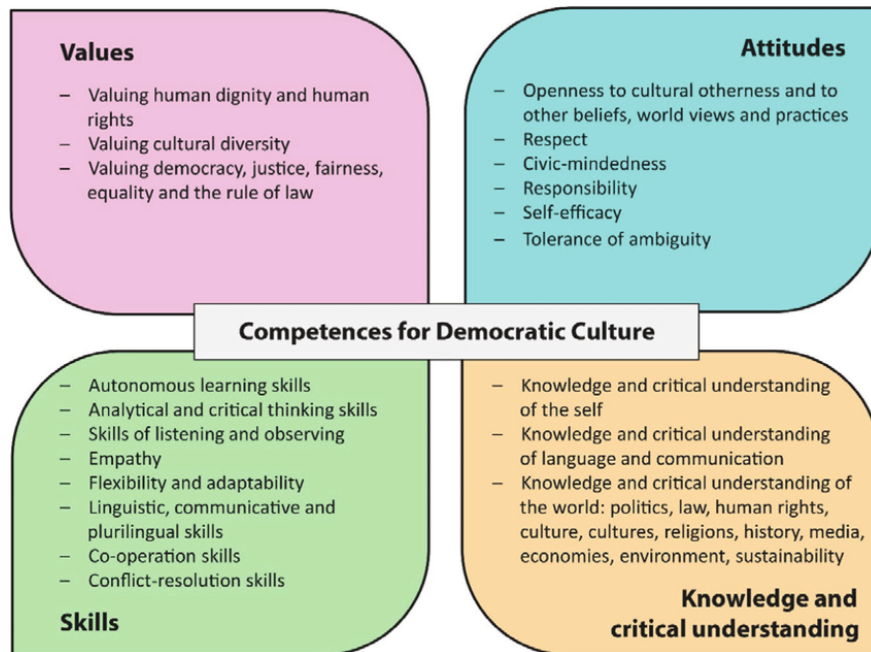


Abb. 3: RFCDC/CoE (2015), *Competences for Democratic Culture*

## 2.3 Zieldimensionen und Versuche einer Kategorisierung

Trotz unterschiedlicher Priorisierungen finden sich sowohl hinsichtlich der skizzierten Beweggründe und des Kontexts als auch bezüglich der fokussierten Zieldimensionen Gemeinsamkeiten zwischen den Konzepten unterschiedlicher bildungspolitischer Akteur\*innen (vgl. Dede, 2010; Voogt & Roblin, 2010).

Insbesondere die digitale Transformation unserer Gesellschaft(en) rückt hier nicht selten in eine Doppelrolle – als Katalysator bildungspolitischer Transformationen sowie als Instrument und Antwort auf den Wandel (vgl. van Laar, 2017; van Lehn, 2006). So betont Dede beispielsweise tiefgreifende, durch digitale Transformationen und eine „digital disorder“ hervorgerufene Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungssektor und angrenzenden gesellschaftlichen Bereichen:

„The 21st century is quite different from the 20th in regard to the skills people now need for work, citizenship, and self-actualization. Proficiency in the 21st century differs primarily due to the emergence of very sophisticated information and communication technologies (ICTs). For example the work done by people – as opposed to machines – are continually shifting as computers and telecommunications expand their capabilities to accomplish human tasks. [...] Sophisticated ICTs are changing the nature of ‘perennial’ skills valuable throughout history, as well as creating novel ‘contextual’ skills unique to new millennium work and citizenship.“

Wichtige Kompetenzfacetten, die daraus hervorgingen und sich in mehreren Referenzpapieren fänden, seien demnach u.a. eine *critical literacy*, *problem-solving* und *collaboration* (ebd.).

Voogt & Roblin betonen ähnliche Hintergründe und damit verbundene Desiderata, wobei sie neue Informationstechnologien nicht allein als Triebfeder, sondern auch als Antwort und Instrument sehen:

„[I]t is acknowledged that Information and Communication Technology (ICT) is at the core of 21st century skills. Specifically, it is regarded as both (a) an argument for the need of 21st century skills, and (b) a tool that can support the acquisition and assessment of these skills.“ (2010, S. 2)

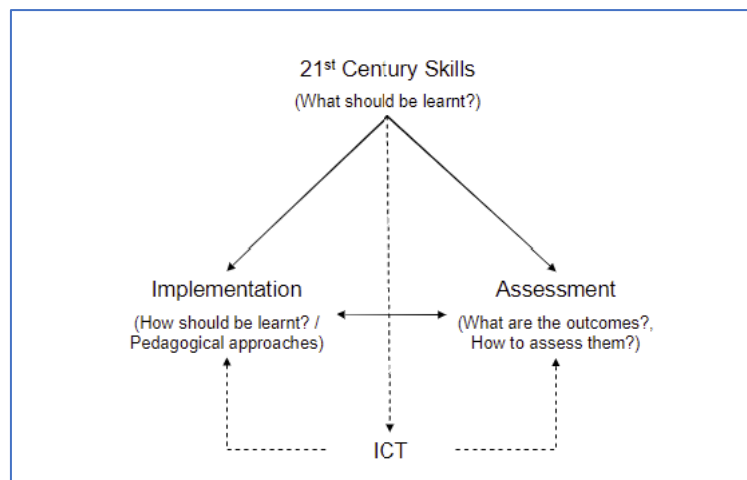


Abb. 4: Voogt & Roblin (2010), *Konzeptueller Rahmen* (S. 2)

Auch hinsichtlich der *Zieldimensionen und Kompetenzbereiche* lassen sich vor diesem Hintergrund für die skizzierten bildungspolitischen Positionen und Diskurse einige Parallelen ableiten: Die meisten Modelle und Referenzpapiere zu transversalen Kompetenzen beziehen sich i.d.R. auf drei bis vier elementare Dimensionen des Lernens bzw. der Kompetenzentwicklung (u.a. kognitive – affektive – konativ/handlungsbezogene bzw. *knowledge – values – attitudes – skills* oder auch *learning to know, to be, to act, to live together*) und umfassen gemäß der Systematisierung der UNESCO (2015) fünf bis sechs Dimensionen, die teilweise von einem „Dachkonzept“ gerahmt werden:

- Intrapersonale Kompetenzen
- Interpersonale Kompetenzen
- Thematisch konturierte Kompetenzbereiche
  - *Global Citizenship*; Demokratiebildung
  - Bildung für nachhaltige Entwicklung
  - Medienbildung
  - andere

Von früheren Konzepten, die das Individuum und dessen intra-/interpersonale Kompetenzen ins Zentrum setzen (die *21st century skills* bzw. *4 Ks* der OECD, dabei zunächst naturgemäß auch in Relation zum Arbeitsmarkt, der *global economy*), zeigen sich dabei zunehmend stärkere Tendenzen zu gesellschaftlich relevanten Themen- und Kompetenzbereichen, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung u.a. (vgl. VanLehn 2006; Voogt & Robin 2012), wobei der Detailgrad der Vorgaben und Vorschläge variiert.

Einige Referenzrahmen beinhalten ergänzend bspw. auch spezifische Passagen zu *entrepreneurship* oder ‚soziales und emotionales Lernen‘ (*social and emotional learning*, kurz: SEL), welches sich auf den Erwerb spezifischer selbstregulativer, affektiver und personaler Kompetenzen bezieht (vgl. Talvio & Lonka, 2021). SEL wird dabei verstanden als

„an umbrella term to represent a wide array of non-academic skills that individuals need in order to set goals, manage behavior, build relationships, and process and remember information. These skills and competencies develop across our lives and are essential to success in school, work, home, and community“ (Harvard-EASEL lab, 2022).

Die unter den oben genannten Kategorien zusammengefassten Einzelkompetenzen und deren Auslegungen umfassen und fokussieren ferner nicht alle auf dieselben Ziele oder *Zielgruppen*: So bietet der RFCDC des Europarats beispielsweise ein spezifisches „Modell jener Kompetenzen, die Lernende erwerben müssen, um wirksam in einer demokratischen Kultur mitzuwirken und in kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaften friedlich miteinander zu leben“ (CoE, 2018, S. 11) und ist auf die Entwicklungsförderung dieser Kompetenzen in der Primar- und Sekundarschulbildung ausgelegt, während der OECD-Lernkompass 2030 „das Wissen, die Fähigkeiten, Haltungen und Werte definiert, die Lernende brauchen, um ihr Potenzial auszuschöpfen und zum Wohlergehen ihrer Gemeinschaft und des Planeten beizutragen“, und somit eher auf das Berufsleben fokussiert ist.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags soll auf dem Bereich der Lehrer\*innenbildung liegen und wird dabei insbesondere den deutschen bzw. baden-württembergischen Kontext in den Blick nehmen.

**Zwischenfazit:** Was sind „Querschnittskompetenzen“ bzw. „transversal competencies“?

Querschnittskompetenzen – aus dem Englischen bekannt als *21st century skills*, *future skills* oder *transformative competencies* – bezeichnen Kompetenzen oder auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nicht spezifisch auf Einzeldisziplinen (bzw. im schulischen Kontext auf einzelne Schulfächer) beziehen, sondern über das gesamte Fächerspektrum universitärer und schulischer Curricula hinweg relevant sind. Ihnen wird eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, wenn es um ein ganzheitliches Verständnis von Bildung geht – um die Frage, wie Bildung dazu beitragen kann, Menschen zur vollen Ausschöpfung ihrer individuellen

Dispositionen und Potenziale zu befähigen, was ihre Bildung, ihr Privat- und Berufsleben sowie ihre Rolle als Bürger\*innen einer zunehmend globalisierten Welt einschließt.

Für Bildungssysteme ergibt sich daraus die Forderung, sicherzustellen, dass junge Menschen für die Herausforderungen einer sich schnell ändernden Welt vorbereitet sind.

*Welche Querschnittskompetenzen werden fokussiert?*

Modelle und Empfehlungen zu Querschnittskompetenzen bzw. transversalen Kompetenzen sind in den vergangenen Jahren von unterschiedlichen Institutionen – wie der OECD, der UN, der UNESCO und dem Europarat – verabschiedet worden und fokussieren dabei jeweils, auch bedingt durch die Profile und *Policies* der einzelnen Akteur\*innen, oft unterschiedliche Schwerpunkte und Zielgruppen. Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass die meisten Referenzpapiere zwischen intrapersonalen, interpersonalen und eher thematisch gefassten Bereichen differenzieren, wobei diese gesellschaftlichen Dynamiken unterliegen; aktuell sind dies u.a. Bildung für nachhaltige Entwicklung, (globale) Demokratiebildung und Medienerziehung.

### 3 Bildungspolitische Kontexte

#### 3.1 Querschnittskompetenzen im Wandel der Zeit?

Auch wenn die Integration von transversalen Kompetenzen wie Demokratie- und Medienbildung eine recht junge Forderung zu sein scheint, gehen die Grundlagen einer als transversal verstandenen Bildungsorientierung weit zurück (denken wir beispielsweise an Kants „Weltbürgerrecht“ und seine Metaphysik der Sitten von 1787, mit ihren diversen juristischen und moralischen Implikationen; vgl. Mauric, 2016, S. 15). Sie markieren dabei weniger eine Zäsur des Post-Pisa-Zeitalters als vielmehr einen weiteren Meilenstein in der Geschichte einer seit jeher auch gesellschaftlich und medial gerahmten Tradition.

Die Ziele, Facetten und Grundlagen einer „globalen Bildung“ zeigen über die Jahrhunderte hinweg schließlich sowohl Spuren ihrer Rahmung und Prägung durch gesamtgesellschaftliche Kontextfaktoren als auch, seit jeher, die Abhängigkeit von soziokulturellen, ökonomischen und auch medialen Transformationsprozessen. Betrachten wir beispielsweise die Entwicklung unterschiedlichster Konzeptionen von „Bildung“ von der Antike über die Renaissance bis zur Aufklärung, so sehen wir nicht nur Entwicklungen von eher theologisch hin zu eher vernunft- bzw. *logos*-geprägten und moralisch legitimierten Bildungskonzeptionen und -ansprüchen, sondern auch damit verwobene Einflüsse medialen Wandels – wie die revolutionäre Verbreitung bzw. Disseminierbarkeit von Bildungsvorstellungen und -materialien durch den Buchdruck, kontinuierlich neue Kanäle und Konzeptionen von Bildung sowie jeweils auch eine entsprechende Medien- bzw. Bildungsskepsis gegenüber allem Neuen, sei es im Kontext der Erfindung des Rundfunks, der Fotografie, des Fernsehens, des Internets, des

Web 3.0. – die heute vielzitierte digitale Revolution und ihre Auswirkungen auf die Konturierung so genannter *21st century skills* können bei allem „Revolutionärem“ daher nicht vorschnell als Zäsur, sondern vielmehr als Teil der kontinuierlichen Weiterentwicklung gesellschaftlicher Bilder und Spielräume von Bildung gesehen werden.

Und wenngleich ein geschichtlicher Abriss zu Konzeptionen von Bildung und Bildungszielen an dieser Stelle den Rahmen eines überblickartigen Beitrags sprengen würde, reicht bereits ein Blick in das vergangene 20. Jahrhundert, um zu verdeutlichen, wie Forderungen nach einer transversal verstandenen Bildung zweifelsfrei auch bereits vor dem Post-PISA-Paradigma der Kompetenzorientierung Konjunktur hatten – und jeweils auch in unterschiedliche Akzentuierungen von fachspezifischen wie überfachlichen Zielfacetten mündeten. „Neu“ oder zumindest prominenter wird dabei im Zuge des 20. Jahrhunderts u.a. die globale Dimension und Komponente zuvor oft national oder regional verstandener Bildungskontexte und -ziele: In diesem Zusammenhang wurden nicht zuletzt durch die *UN Declaration for Human Rights* (1948, Artikel 26.2), dem *Delors Report* von 1996 und der *Maastricht Declaration* von 2002 u.a. (vgl. Schugurensky & Wolhuter, 2022, S. 2) wichtige Standards etabliert. So prägen u.a. zentrale Punkte und Differenzierungslinien der Maastrichter Erklärung (welche bspw. *development education*, *human rights education*, *sustainability education* und *intercultural education* umfasst) die Kompetenzmodelle und Konzeptualisierungen der UN-Agenda 2030, des UNESCO-Rahmenpapiers zur *Global Citizenship Education* von 2015, als auch des RFCDCs des Europarats, die jeweils sowohl Schulen als auch Hochschulen sowie alle an lebenslangen Lernprozessen beteiligte Bürger\*innen in der Verantwortung sehen. Interessant ist dabei, mit welchen Prioritäten, Prozessen und Strategien die Vorgaben in verschiedenen Bildungskulturen und -systemen aufgenommen und in Bildungspolitik und -praxis verfolgt werden.

### 3.2 Querschnittskompetenzen im deutschen Kontext

Blicken wir vor den skizzierten Hintergründen nach *Deutschland*, so zeigt sich selbst auf nationaler Ebene hier ein relativ heterogenes Bild, was die Integration internationaler Empfehlungen in nationale und regionale Curricula betrifft. Bedingt durch die föderale Struktur und der damit verbundenen „Kultur- und Bildungshoheit“ der Bundesländer (Art. 70 Abs. 1 GG), werden überregionale Kompetenzvorgaben bekanntlich in der Regel – wenn überhaupt – nur durch die KMK geregelt und/oder für den hochschulischen Kontext durch HRK-Empfehlungen o.ä. flankiert.

Für Querschnittskompetenzen bzw. transversale Bildungsziele findet sich deutschlandweit für den universitären oder schulischen Kontext aktuell allerdings (noch) kein übergreifendes KMK- oder HRK-Rahmenpapier, lediglich eine Serie an Empfehlungen zu ausgewählten Querschnittsbereichen wie Nachhaltigkeit und Demokratiebildung; und auch in den KMK-Standards für die Lehrer\*innenbildung finden transversale Kompetenzen kaum Erwähnung. Darüber hinaus

mögen – zumindest am Rande – auch die gewählten Begrifflichkeiten interessant erscheinen: So spricht beispielsweise die KMK nicht von „Querschnittskompetenzen“ oder überfachlichen Bildungszielen, sondern relativ offen von „weiteren Themenbereichen“.

Was den schulischen Kontext betrifft, so wurden „globale Kompetenzen“ bekanntlich erstmals im Rahmen der OECD-geleiteten PISA-Erhebung von 2018<sup>2</sup> auf nationaler Ebene erfasst – damals teilweise zur Verwunderung zahlreicher Eltern, Lehrkräfte oder auch der deutschen Presselandschaft. In welchem Schulfach Schüler\*innen die abgefragten Kompetenzen hätten lernen können, fragte beispielsweise der Spiegel (SPIEGEL, 2020), und über die Bundesländer hinweg wurde sowohl bei einem Blick in die Bildungspolitik als auch in die Bildungspraxis deutlich, dass ein integrativer Erwerb von Querschnittskompetenzen im deutschen Bildungssystem – gerade im Vergleich zu skandinavischen Ländern wie z.B. Finnland (vgl. u.a. Lonka, 2018; Palsa & Mertala, 2019) – noch immer eine eher untergeordnete und vergleichsweise diffuse Rolle spielt(e).

In Baden-Württemberg sind zentrale Querschnittskompetenzen seit 2015/2016 sowohl in den Curricula für die Schulen als auch in den Rahmenvorgaben für die Lehrer\*innenbildung verankert, wobei sich die Begrifflichkeiten und Priorisierungen auch hier leicht unterscheiden. So heißt es in der Rahmenverordnung für die Lehrer\*innenbildung (RahmenVO-KM, 2015):

„Querschnittskompetenzen sind in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, in der Medienkompetenz und -erziehung, der Prävention, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, im Umgang mit berufsethischen Fragestellungen, der Gendersensibilität und in der Fähigkeit zur Teamarbeit zu sehen. Sie sind angesichts ihrer übergeordneten Bedeutung in den Bildungswissenschaften und allen Fächern zu verankern. Es werden vernetzte Kompetenzen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulpraktischen Studien angestrebt.“

Es werden also folgende fachübergreifende Querschnittskompetenzen akzentuiert und in der gemeinsamen Verantwortung der bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile verortet:

- Medienbildung
- Vermittlung DaZ/DaF
- Prävention
- BNE
- Umgang mit berufsethischen Fragestellungen
- Fähigkeit zur Teamarbeit
- Gendersensibilität

---

<sup>2</sup> Im Rahmen des PISA Global Competences Assessment wurden „globale Kompetenzen“ verstanden als „students' capacity to examine local, global and intercultural issues, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.“ (OECD, 2018). Für nähere Informationen zur Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts sowie zu den Ergebnissen der Erhebung von 2018 siehe: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> [30.01.2023].



Nicht als expliziter Teil der aufgeführten Querschnittskompetenzen, aber als ebenfalls zentrale Aufgaben der Lehrer\*innenbildung werden zudem „personale Kompetenzen“, „interkulturelle Kompetenzen“ sowie „Diagnose- und Förderkompetenz [...] im Hinblick auf integrative und inklusive Bildungsangebote“ (RahmenVO-KM, § 4, 5 und 6, Abs. 2) genannt. Zumindest verwunderlich erscheint die fehlende Kontextualisierung bzw. Kommentierung – die Auswahl wird nicht begründet, eine Bezugnahme zu überregionalen bildungspolitischen Diskursen bleibt aus. So wird im Rahmen der Verordnung weder das Verständnis von „Querschnittskompetenzen“ dargelegt noch die Verankerung über alle Fächer hinweg thematisiert. Wieso (und wie) beispielsweise auch die Vermittlung von DaZ/DaF nicht wie etwa in Nordrhein-Westfalen seit 2009 im Rahmen eines DaZ-Moduls gebündelt<sup>3</sup>, sondern als Aufgabe aller Fächer betrachtet wird, bleibt unbeantwortet.

Ähnliches ist für den schulischen Kontext zu beobachten: Der Bildungsplan für Schulen in Baden-Württemberg greift transversale Kompetenzziele in seiner Fassung von 2016 ebenfalls auf, spricht anders als die RahmenVO-KM allerdings nicht von Querschnittskompetenzen, sondern von *Leitperspektiven* bzw. einem *Leitfaden* und setzt – wiederum unkommentiert – auf folgende (teilweise auch überlappende) Elemente, die quer zu den Fachvorgaben laufen (vgl. Abb. 5):

- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
- Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)
- Prävention und Gesundheitsförderung (PG)
- Berufliche Orientierung (BO)
- Medienbildung (MB)
- Verbraucherbildung (VB)
- Leitfaden für Demokratiebildung (2019 ergänzt)

---

<sup>3</sup> Vgl. für NRW bspw. das seit 2009 von der Uni Duisburg-Essen, der TU Dortmund, der Universität zu Köln und der Stiftung Mercator entwickelte Konzept, online unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf).

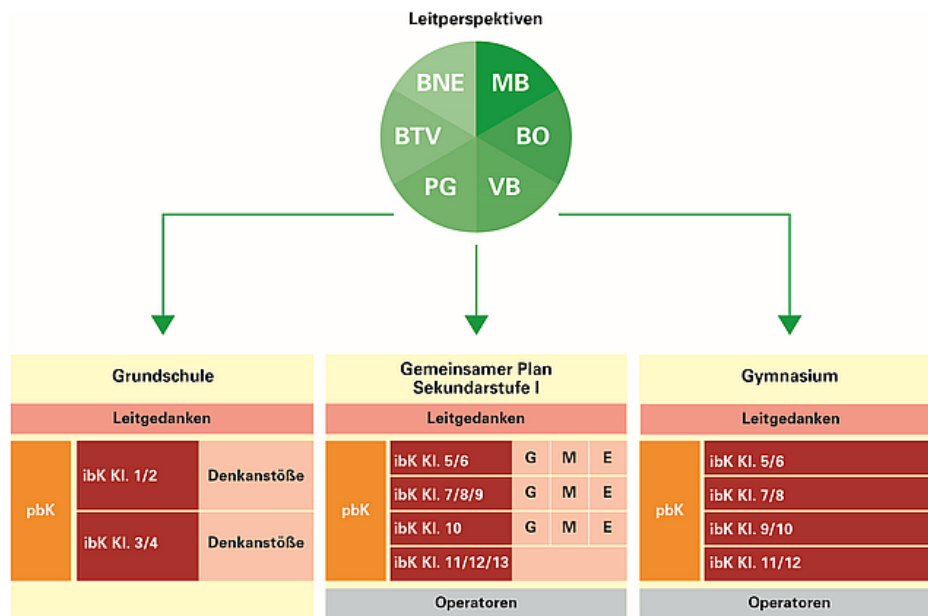


Abb. 5: Bildungspläne Baden-Württemberg (2016), Leitperspektiven

Auch hier stellen sich viele Fragen:

- Warum wurden gerade diese sechs bzw. sieben Elemente in dieser Form gewählt und nicht z.B. Kreativität oder kritisches Denken anstelle der „Fähigkeit zur Teamarbeit“?
- Weshalb gelten für baden-württembergische Studierende und Schüler\*innen andere Zielvorstellungen, Kategorien und Empfehlungen als in Brandenburg, Bayern oder Bremen?
- Wieso fokussiert selbst der erst 2019 ergänzte „Leitfaden“ zur Demokratiebildung in Baden-Württemberg eine eher lokal gefasste Demokratiebildung anstelle einer *global citizenship*?
- Weshalb werden Querschnittskompetenzen oftmals allenfalls additiv berücksichtigt, selten als integrativer Bestandteil der Fachkultur (oder, wie beispielsweise in Finnland, auch der Bewertungskultur im Fach) gesehen?

Die selbst im deutschen Kontext sehr unterschiedliche begriffliche und inhaltliche Auslegung sowie Zuordnung verschiedener Querschnittskompetenzen zeigen erneut die Relativität einzelner Listen und Priorisierungen, sowie die Notwendigkeit einer klaren Konturierung des gemeinsamen Nenners bzw. Ziels und einer kritischen Betrachtung.

**Zwischenfazit: Welchen Fokus und Stellenwert haben Querschnittskompetenzen in der deutschen Bildungslandschaft?**

Den internationalen Rahmenpapieren zur Bedeutung von Querschnittskompetenzen bzw. *transversal competencies* in der Bildung stehen im deutschen Kontext keine umfassenden nationalen Empfehlungen oder Referenzpapiere gegenüber.

Die KMK veröffentlichte in den vergangenen Jahren allerdings „Empfehlungen“ zu ausgewählten Teilaspekten bzw. „weiteren Themenbereichen“ in der Bildung, u.a. zu Demokratiebildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Blickt man auf die Ebene der Länder, so lässt sich bundesweit zwischen 2010 und 2016 die Integration von transversalen Kompetenzen in die Curricula beobachten, wobei sich sowohl die verwendete Terminologie als auch die getroffene Auswahl bzw. inhaltliche Akzentuierung unterscheidet: Baden-Württemberg wählt für den schulischen Bereich beispielsweise sechs „Leitperspektiven“, Bayern 13 „überfachliche Bildungsziele“. Allen Ländern gemeinsam ist trotz oder gerade wegen der oftmals kaum zu überblickenden Vielzahl von Leitlinien und auch ersten praktischen Leitfäden dabei die wahrzunehmende Kluft zwischen Politik und Praxis, zwischen intendierten Bildungszielen und deren Implementierung.

## 4 Implementierungsansätze und -herausforderungen

### 4.1 Die Kluft zwischen Intendiertem, Implementiertem und Erreichtem

Ein Blick auf überregionale Referenzpapiere und regionale Vorgaben suggeriert leicht, dass Querschnittskompetenzen bereits auf allen Ebenen angekommen seien – zumindest in den Curricula. Trotz oder gerade wegen der Vielfalt bekannter Referenzpapiere und Modelle sehen wir in allen europäischen Bildungssystemen aber ‚gaps and lags‘, also Lücken und Verzögerungen in der Implementierung – sei es an Schulen oder in der Lehrer\*innenbildung (Geisinger, 2016). Die Verankerung überfachlicher Bildungsziele in bildungspolitischen Referenzpapieren sagt an sich schließlich noch wenig aus über deren Implementierung in der Praxis und die Wirkungen der letzteren (vgl. Abb. 6). Unabhängig von den konkreten Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen ist über die Ländergrenzen hinweg vielmehr eine Kluft zwischen bildungspolitischen Forderungen einerseits und konkreten Maßnahmen und Umsetzungen (sowie Studien zu deren Wirksamkeit) andererseits zu beobachten.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Entgegenwirken sollen hier u.a. ergänzende Praxisleitfäden, wie die RFCDG Handreichung für die Hochschulbildung (CoE, 2020) oder allgemein auch Open Educational Resources (OER), die beispielsweise über das UNESCO Clearinghouse für Bildungsmaterialien zu GCE disseminiert werden: <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/global-citizenship-education-citizenship-education-globalizing-societies> [30.01.2023].

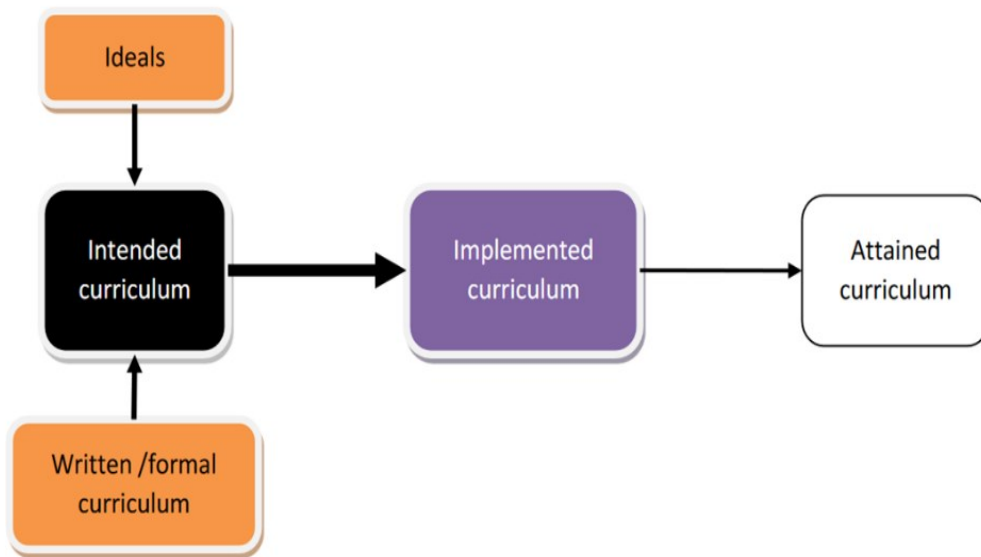


Abb. 6: Phaeton & Stears (2017), *Intendiertes, implementiertes, erreichtes Curriculum?* (S. 2)

Die Gründe für die schleppende Implementierung sind dabei zahlreich und auf verschiedenen Ebenen bzw. bei verschiedenen Akteur\*innen anzusiedeln: So kann es sein, dass Rahmenverordnungen und Bildungspläne eine Vielzahl von Querschnittskompetenzen enthalten, die Implementierung in der Praxis aber beispielsweise daran scheitert, dass Lehrende auf der Mikroebene kaum darüber informiert sind, keine Relevanz darin sehen, keine geeigneten Umsetzungsmöglichkeiten erkennen können und/oder keine Zeit haben, sich gezielt damit zu beschäftigen (vgl. van de Oudeweetering & Voogt, 2018); ebenso können auch gutgemeinte Implementierungsansätze durchgeführt werden, die in ihrer Wirkung letztendlich aber nicht den ursprünglich intendierten Zielen entsprechen (vgl. Phaeton & Stears, 2017).

Dede betont vor diesem Hintergrund u.a. die strukturelle und curriculare Verantwortung der Bildungsadministrationen. Neben der Betonung integrativer Ansätze müsse auch darüber nachgedacht werden, Anreizsysteme zu schaffen, Curricula grundsätzlich neu zu denken und evtl. auch Inhalte zu streichen bzw. neu zu akzentuieren: „Given that the curriculum is already crowded, a major political challenge is articulating what to deemphasize in the curriculum – and why – in order to make room for students to deeply master core 21st century skills“ (Dede 2010, 54).

Ein wichtiger Fokus müsse zudem auf der Aus- und Fortbildung der Lehrenden selbst liegen – im schulischen Kontext wie auch in der Hochschul- und insbesondere in der Lehrer\*innenbildung. Unter dem Stichwort „Providing educators with opportunities to learn“ müssten Lehrende in ihrer Aus- und Weiterbildung schließlich zunächst selbst für Transformationen in der Bildung sensibilisiert werden, theoretische Grundlagen und konkrete Implementierungsansätze kennenlernen oder (selbst bzw. kollaborativ) zu entwickeln wissen (vgl. Dede 2010, 55 f.; Voogt & Roblin, 2010, S. ii).

Stellt man sich davon ausgehend die Frage, inwieweit beispielsweise (angehende) Lehrkräfte in Baden-Württemberg ausreichend darauf vorbereitet werden – ob die Förderung und Vermittlung von Querschnittskompetenzen einen angemessenen Stellenwert in der Erst- und Fortbildung einnimmt, wie es die RahmenVO-KM von 2015 vorsieht, und welche Vorbereitung und Unterstützung konkret geboten wird –, so fällt der Blick unweigerlich auch auf die Strategien und Konzepte lehrkräftebildender Institutionen wie Universitäten, Pädagogischer Hochschulen und staatlicher Seminare. Um die Etablierung von Querschnittskompetenzen tatsächlich integrativ und phasenübergreifend zu stärken, muss schließlich auch an den ausbildenden Institutionen selbst eine entsprechende Bewusstseinsbildung einsetzen – sei es durch entsprechende Informationsportale, Foren für den informellen kollegialen Austausch, hybride Fortbildungsangebote oder verschiedene Anreizsysteme und Fördermaßnahmen entsprechender curricularer und instruktionaler Konzepte.

## 4.2 Querschnittskompetenzen durch Dialog und Ko-Kreation?

Um die Kluft zwischen den in den Rahmenpapieren dargelegten bildungspolitischen Intentionen und deren konkreten Implementierung in der Praxis zu verringern, auch und insbesondere in der Lehrer\*innenbildung, braucht es wie gesehen eine ganzheitliche Organisations-, Curriculums- und Lehrentwicklung, die nur durch das kollaborative und ko-kreative Handeln unterschiedlicher Akteur\*innen und Statusgruppen zu erreichen ist: Eine gemeinsame Strategieentwicklung erscheint hier ebenso elementar wie die curriculare Verankerung von fachübergreifenden Lehr-/Lerngelegenheiten und Anreize für deren Implementierung auf der Mikroebene, d.h. durch einzelne Lehrende und Lehrenden-Teams.

In diesem Zusammenhang können unter anderem hochschulweite oder auch -übergreifende Thementage – wie der Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der PH Freiburg – und die Etablierung professioneller Lehr-/Lerngemeinschaften wichtige Impulse bieten, um gemeinsam u.a.

- ...ein besseres Verständnis dafür zu erlangen, welche Querschnittskompetenzen in den jeweiligen regionalen Rahmenpapieren adressiert werden (und welche eben nicht...), wie die Auswahl dieser Kompetenzen erfolgt, auf welche Kompetenz-Referenzrahmen sich diese beziehen und aus welchen Gründen entsprechende Entscheidungen getroffen wurden.
- ...Einblicke dazu zu gewinnen, wie bestehende Vorgaben die Integration von Querschnittskompetenzen in Curricula, Studienpläne oder auch Modulkataloge einzelner Fächer unterstützen.
- ...basierend auf ausgewählten *good practice*-Beispiele über mögliche Ansätze einer transversal ausgerichteten Lehrentwicklung zu reflektieren und eine Auswahlliste an Empfehlungen zu erstellen, welche die beteiligten Akteur\*innen künftig berücksichtigen können.
- ...zu identifizieren, welche Fragen, Bedarfe und eventuell auch eigene Ideen und Ansätze bereits auf Seiten der Studierenden vorhanden sind

und in den hochschulischen Dialog mit eingebunden werden könnten und sollten.

Vor diesem Hintergrund fand an der PH Freiburg 2022 der Tag der Lehre und des Lernens statt, der sich explizit der Verankerung von Querschnittskompetenzen im Lehramt (und darüber hinaus) widmete. Im Rahmen der Veranstaltung standen u.a. die folgenden Fragen im Fokus (vgl. u.a. Voogt & Roblin, 2010), die auch in die Strukturierung und inhaltliche Gestaltung des vorliegenden Sammelbands einfließen:

- Wie hat sich die Rolle und Wahrnehmung von Querschnittskompetenzen in der Lehre/Lehrer\*innenbildung in den letzten Jahren verändert – und damit auch, wie wir (Lehrer\*innen-)Bildung verstehen, wie wir lehren?
- Welche Herausforderungen, aber auch Chancen ergeben sich aus diesen Veränderungen für Lehrende, Studierende, angehende Lehrkräfte? Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es – strukturell, Kooperationen, etc.?
- Welche *good practice*-Beispiele gibt es – aus den Fächern und Fachbereichen, kooperativen und interdisziplinären Lehrprojekten?
- Welchen Stellenwert besitzen Querschnittskompetenzen aus der studentischen Perspektive und wie nehmen sie die hochschulische Lehre hierzu wahr?
- Wie sieht die Forschungslage aus?

**Zwischenfazit: Von *gaps* und *lags* zwischen Papieren und Praxis**

Querschnittskompetenzen haben in den vergangenen Jahren Eingang in zentrale bildungspolitische Referenzpapiere weltweit sowie auch in nationale und regionale Curricula gefunden. Für eine systematische Analyse der tatsächlichen Wirkungen auf die Praxis und in der Praxis ist an dieser Stelle allerdings zu unterscheiden zwischen dem intendierten oder auch formalen Curriculum einerseits, also der bildungspolitischen Verankerung der Vorgaben an sich, und der tatsächlichen Implementierung sowie ggf. auch der Erreichung der intendierten Zielsetzungen andererseits.

Um oftmals beschriebene *gaps* und *lags*, also Klüfte und Verzögerung zwischen bildungspolitischer Verankerung und praktischer Umsetzung zu überwinden, sind konzertierte, auch ko-kreative Anstrengungen unterschiedlicher *stakeholder* im Bildungssystem von zentraler Bedeutung, wobei strategische, administrative und operationale Ebenen, gemeinsame Leitbilder, zentrale Anreizsysteme sowie kollegiale Entwicklungs- und Austauschprozesse ineinandergreifen.

## 5 Fazit und Ausblick

Primate und Paradigmen von Bildung sind einem konstanten Wandel unterworfen, der sich nicht allein durch bildungspolitische Konjunkturen, sondern stets auch in deren Rahmung durch gesamtgesellschaftliche – und dabei u.a. mediale – Transformationsprozesse gründet. Vor dem Hintergrund tiefgreifender

Prozesse der Digitalisierung und Globalisierung diskutierten internationale Akteur\*innen seit der Jahrtausendwende die Frage, welche Kompetenzen junge Menschen weltweit – als eine neue Generation von Weltbürger\*innen bzw. *global citizens* – heute bräuchte, um ihr persönliches Potenzial zu entfalten und gleichsam zu verantwortungsvollen Mitgliedern einer globalen Werte- und Wirtschaftsgemeinschaft zu werden.

Die Zeit einer engen Kompetenzorientierung post-Pisa sei vorbei, so die deutsche UNESCO-Kommission, eine neue, ganzheitlich verstandene Bildungsorientierung, die über Klassenzimmer, Seminarräume und eng definierte institutionelle Lehr-Lern-Räume hinausdenke, essentiell. Entsprechende Forderungen und daraus resultierende Ansätze wurden in der Folge von verschiedensten internationalen Organisationen, NGOs und untergeordneten Arbeitsgruppen diskutiert, in Kompetenzmodelle gegossen, über bildungspolitische Referenzrahmen, Empfehlungen und soziale Netzwerke disseminiert. Und auch auf nationaler Ebene haben die Forderungen zwischenzeitlich sowohl die Curricula für die schulische Bildung wie auch die Rahmenvorgaben für die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte erreicht.

Während die Intentionen klar erkennbar und bildungspolitisch verankert sind, hinkt die Implementierung entsprechender Konzepte allerdings vielerorts hinterher. Zu unterscheiden sind in diesem Kontext schließlich die bildungspolitisch propagierten Zielformulierungen einerseits und deren tatsächliche Implementierungen in der Bildungspraxis andererseits, wobei Letztere an strukturelle Rahmendaten, konzeptionelle Entwicklungen wie auch an personelle Faktoren gebunden sind.

Die Erprobung und Evaluierung konkreter Konzepte zur Integration transversaler Perspektiven in die Schul- und Hochschulbildung stellt daher weiterhin ein Desiderat dar – und dies nicht zuletzt in der Ausbildung angehender Lehrkräfte und Multiplikator\*innen. Um bereits im Lehramtsstudium einen wichtigen Grundstein zu legen, sollten Studierende, wie von der RahmenVO-KM formuliert, quer zu ihren bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen auch zu einer Metareflexion über Kontexte, Ansätze und *good practice*-Beispiele einer fachlich fundierten und dabei auch integrativ bzw. transversal ausgerichteten Bildung motiviert werden. Letzteres erfordert allerdings nicht allein das Umschreiben und Öffnen von Studienordnungen, sondern auch einen Austausch und ko-kreative Formate an und in Hochschulen als lernende Institutionen.

Hierfür grundlegende Rahmendaten und erste Impulse zu liefern, mit Studierenden und Dozierenden unterschiedliche Positionen zu eruieren sowie Konzepte kritisch zu hinterfragen, war der Grundgedanke des 2022 initiierten Tags der Lehre und des Lernens zu *Querschnittskompetenzen im Lehramt (und darüber hinaus)* an der PH Freiburg, aus dem die folgenden Beiträge hervorgegangen sind.

## 6 Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Justiz (2023). *Aktuelle Fassung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland*.  
<https://www.gesetze-im-internet.de/gg/index.html> [10.02.2023].
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Hrsg.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (S. 51-76). Bloomington: Solution Tree Press.
- DER SPIEGEL (2020). *Wie gut sind Deutschlands Schüler als Weltbürger?*  
<<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/pisa-studie-zu-globaler-kompetenz-wie-gut-sind-deutschlands-schueler-als-weltbuenger-a-643f23a6-0260-4320-bd97-d31fe03effd3>> [23.02.2023].
- Devlin-Foltz, B. & McIlvaine, S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change*. Falls Church: Longview-Stiftung.
- Europarat (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*.  
<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [23.02.2023].
- Europarat (2020). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance Document for Higher Education*.  
<https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/8438-pdf-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-rfcdc-guidance-document-for-higher-education.html> [23.02.2023].
- Geisinger, K.F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education* 29(4), 245-249.
- Harvard University & EASEL lab (2022). Navigate the complex field of social and emotional learning. <http://exploresel.gse.harvard.edu/> [22.02.2023].
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki et al.: Edita Publishing.
- Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungspläne Baden-Württemberg*.  
<[https://www.bildungsplaene-bw.de/,\\_Lde/Startseite](https://www.bildungsplaene-bw.de/,_Lde/Startseite)> [22.02.2023].
- Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2019). *Fächerübergreifende Themen – Leitfaden Demokratiebildung*.  
<[https://km-bw.de/,\\_Len/startseite/schule/Demokratiebildung](https://km-bw.de/,_Len/startseite/schule/Demokratiebildung)> [22.02.2023].
- Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2019). *Rechtsverordnung des Kultusministeriums für die Umstellung der Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg (2015)*.  
<<https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>> [22.02.2023].
- OECD (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?*  
<<https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>> [23.02.2023].



- OECD (2018). *PISA Global Competence Assessment*.  
<https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> [30.08.2022].
- OECD (2019). *Learning Compass 2030*.  
[https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD Learning Compass 2030 concept note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) [23.02.2023].
- Palsa, L. & Mertala, P. (2019). Multiliteracies in local curricula: conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework, *Nordic Journal of Studies in Educational Pweltbolicy* 5(2), 114-126.
- Phaeton & Stears, (2017). Exploring the Alignment of the Intended and Implemented Curriculum Through Teachers' Interpretation. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13(3), 723-740.
- Salas-Pilco, S. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management and E-Learning* 5(19), 10-24.
- Schugurenky, D. & Wolhuter, C. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. In D. Schugurenky & C. Wolhuter (Hrsg.), *Global Citizenship Education and Teacher Education*. New York und London: Routledge.
- Talvio, M., & Lonka, K. (Hrsg.). (2021). *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching Strategy*. Routledge: Taylor & Francis.
- TIME Magazine (2006). *How to build a student for the 21<sup>st</sup> century*.  
<<https://content.time.com/time/covers/0,16641,20061218,00.html>> [30.08.2022].
- UN (2015). *Sustainable Development Goals*.  
<<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>> [30.02.2023].
- UNESCO (2015): *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> [30.08.2022].
- van de Oudeweetering, K. & Voogt, J. (2018) Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula, *The Curriculum Journal* 29(1), 116-133.
- van Laar, Ester (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers and Human Behavior* 72, 577-588.
- Voogt, J. & Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Curriculum Studies* 44(3), 299-321.

Simone Amorocho, Hannah Berner, Barbara Geist,  
Friedemann Holder und Christian Pfeiffer

## **„Ah cool, die gute Jule“ – Gespräche als interaktionale Lernprozesse verstehen**

### **Zusammenfassung**

Gespräche haben eine zentrale Bedeutung für die Aneignung und Aushandlung von Wissen. Die Analyse von Unterrichtsgesprächen ist daher eine zentrale Querschnittskompetenz angehender Lehrkräfte. Grundlage des vorliegenden Beitrags ist ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen Schüler:innen, die eine gemeinsame Textdeutung erarbeiten. Der Ausschnitt wird aus mehreren Perspektiven analysiert: Aus Sicht der Literaturrezeption wird das Symbolverstehen der Schüler:innen fokussiert. Gesprächsanalytisch wird rekonstruiert, wie wissensmäßige Positionen ausgehandelt werden und welche Rolle Formulierungsübernahmen und -modifikationen spielen. Und aus Musterhaftigkeitssicht wird die Funktion von Gesprächsformeln für die Wissensaushandlung herausgearbeitet. Die unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen die Potenziale eines transdisziplinären Zugangs zu Lehr-Lern-Gesprächen in der Lehrer:innenausbildung.

### **Schlüsselwörter**

Literarisches Gespräch; Lehr-Lern-Interaktion; gemeinsame Verstehens- und Formulierungsprozesse; Transdisziplinarität

## **Understanding Conversational Interactions as Learning Processes**

### **Abstract**

Conversational interactions are vital for acquiring and negotiating knowledge. Thus, future teachers learn to plan, moderate and analyse teaching and learning interactions, often with a focus on the teachers' coordinating role. In this paper, however, we focus on conversational interaction among a group of students, considering multiple perspectives: Focusing the reception of literature, we investigate the participants' understanding of symbols. Analysing talk-in-interaction, we reconstruct the negotiating of epistemic/knowledge-related positions and the role of adopting and modifying other interactants' utterances.

From the perspective of formulaic language, we analyse the functions of routine expressions in negotiating knowledge. The integration of multiple perspectives illustrates the potential of a transdisciplinary approach to teaching and learning conversations in teacher training.

### Keywords

literary discussion, teaching-learning interaction, joint understanding and formulation, transdisciplinarity

## 1 Einleitung

Gespräche sind sehr effektive Vehikel von Lernprozessen. Das soll hier an unterschiedlichen analytischen Zugängen zu einem schulischen Gruppengespräch gezeigt werden. Dass Gespräche bei der Wissensgewinnung und -verarbeitung eine zentrale Rolle spielen, ist insofern naheliegend, als Menschen ihre Rückkopplung zur Umwelt und zu anderen vor allem sprachlich organisieren (Maturana & Varela, 1984/2011, S. 195–204, S. 257-270). Ihre sozialen Systeme entstehen durch Kommunikation. Darin sieht Tomasello (2020) das Alleinstellungsmerkmal der Menschen. Sie haben die Fähigkeit (und auch die Verpflichtung), komplexe organisierte Kooperationen in wechselseitigen Abhängigkeiten einzugehen, indem sie sie kommunikativ – vor allem im Gespräch – aushandeln. An Gesprächen teilnehmen zu können, ist demnach eine zentrale menschliche Querschnittskompetenz.

Bei Interaktionen, die auf die Herstellung einer sozialen Welt ausgerichtet sind, spielt das Gespräch – verstanden als multimodales Ereignis – eine zentrale Rolle. Es ist ein – wenn nicht sogar der – Angelpunkt der Menschwerdung. Es ist *das* basale Bordmittel zur Entwicklung und Gestaltung der sozialen Welt und zugleich Motor menschlicher Entwicklung. Zentral ist dabei die Funktion, im Gespräch einen gemeinsamen Hintergrund (*common ground*) zu entwickeln. In Gesprächen teilen Menschen ihre Aufmerksamkeit, sie übernehmen und koordinieren ihre Perspektiven (Tomasello, 2009, S. 100-108). So sind sie in der Lage, kollektive Agent:innen (Wir-Konstrukte) aus wechselseitig voneinander abhängigen Individuen zu bilden (Tomasello, 2014, S. 129; Tomasello, 2020, S. 410-412). Das macht Kooperationen möglich, auf deren Basis sich das soziale Leben der Menschen ausdifferenziert – in Familiengruppen, Interessensgruppen, Arbeitsgruppen, Initiativen und nicht zuletzt in Institutionen. An Schulen etwa sind alle Ebenen solcher Kooperationen anzutreffen: Cliques, Arbeitsgruppen, Klassen, Kollegien etc. Die Bildung dieser Gruppen geschieht zunächst im Gespräch, in beruflichen Zusammenhängen und bei zunehmender Gruppengröße allerdings auch durch schriftorientierte Kommunikationsformen wie Gruppenmails, Verträge und Gesetze. Alle Gruppenmitglieder sind gleichzeitig an diesem Prozess beteiligt, der ständig bearbeitet wird und nicht abschließbar ist, geht es doch um Herstellung und Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Hintergrunds, der für die Gruppenkonstitution unerlässlich ist. Das gilt natürlich

auch für schulische Kontexte: In Unterrichts- und/oder Kleingruppengesprächen im Unterricht erarbeiten sich Schüler:innen – so die Annahme – einen gemeinsamen Hintergrund, sie handeln ihn sprachlich-interaktional aus. Sie tauschen sich (gemeinsam) über einen Lerngegenstand (hier Literatur) aus. Es stellen sich zahlreiche Fragen des *Wies*: Wie sprechen Menschen, insbesondere Schüler:innen? Wie interagieren sie? Welchen Beitrag leisten Formulierungsübernahmen und -modifikationen auf der sozialen und inhaltlichen Ebene? Auf welche sprachlichen und kommunikativen Routinen und Muster wird im Gespräch zurückgegriffen? Wie werden wissensmäßige (epistemische) Positionen in der Gruppenarbeit verhandelt, d.h., wie konstituieren sich Gruppenmitglieder als (un-)wissend und wie positionieren sie (dadurch) ihre Mitschüler:innen? Drei Aspekte der gesprächsbasierten Hintergrundbildung sind für uns zentral:

Bei der gesprächsbasierten Erarbeitung eines gemeinsamen Hintergrunds lässt sich oft ein ausgeprägtes *prosoziales Verhalten* der Akteur:innen beobachten. Besonders wenn Gruppen vor einer gemeinsamen Aufgabe stehen, erfahren einzelne Gruppenmitglieder oft Hilfe von anderen. Das lässt sich nicht nur durch Altruismus erklären; die Gruppe als kollektive Agentin ist umso funktionsfähiger, je stärker sie sich auf einen tatsächlich geteilten Hintergrund beziehen kann. Die Mitglieder einer Gruppe haben in der Regel gute Gründe, die ganze Gruppe auf einen gemeinsamen Stand zu bringen und ggf. Hilfe in Form von Instruktionen, Schematisierungen und Erklärungen anzubieten. Kann das in gleicher Weise für Gruppenarbeiten von Jugendlichen in der Institution Schule gelten, wenn vorgegebene Aufgaben zu lösen sind und die Gruppenzusammensetzung vorgegeben wurde?

Damit ist ein weiterer zentraler Punkt berührt: Die hier anvisierte Form der Interaktion, das Gespräch, erlaubt es, *durch Instruktion zu lernen und zu lehren*. In der Phylogenese bedeutet das einen immensen Fortschritt: Nicht jeder Mensch muss sich kulturrelevantes Wissen anhand eigener Erfahrungen aneignen. „Unterricht [...] führt [...] zur kumulativen Evolution“ (Tomasello, 2014, S. 128). Darin besteht der „Wagenheber-Effekt“ evolutionärer Entwicklung. Das Gespräch ist somit nicht nur eine Methode zur Aushandlung von Bedeutung, sondern auch eine Form der (Re-)Präsentation von Wissen (vgl. Heinz et al., 2020, S. 10).

Gespräche in Lehr-Lern-Kontexten machen sichtbar, wie sich Menschen gegenseitig so instruieren, dass ein verbindlicher gemeinsamer Hintergrund entstehen kann (s.o.). An ihnen lassen sich Schemata *gelingender und misslingender Bedingungs-aushandlung* ablesen; gleichzeitig lassen sich individuelle und kollektive *Wissensrepräsentationen* rekonstruieren. Dabei wird ein dialektischer Prozess sichtbar, bei dem in der Interaktion der Gesprächsteilnehmer:innen nicht nur mentale Modelle in sprachliche Äußerungen übersetzt werden, sondern auch getätigte Äußerungen die mentalen Modelle der Sprechenden und Zuhörenden beeinflussen, formen und sie dadurch weiterentwickeln (vgl. Heinz et al., 2020, S. 11).

Die didaktisch orientierte Gesprächsforschung untersucht, wie fachliches Lernen (in verschiedenen Fächern und zu verschiedenen Lerngegenständen) und die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in Unterrichtsgesprächen stattfindet. Wiprächtiger-Geppert und Volz (2021, S. 1) betonen die Relevanz der Erforschung von Gesprächen im Deutschunterricht, in denen fachliches mit sprachlich-diskursivem Lernen verbunden werden kann, und verdeutlichen gleichzeitig das Forschungsdesiderat. Insbesondere die Kleingruppe als besondere Form des Unterrichtsgesprächs, in der die Schüler:innen weitgehend autonom interagieren, ist bislang kaum erforscht (jedoch u.a. Dann et al., 1999; Hee, 2018). Für Unterrichtsgespräche über Literatur stellt sich überdies die Frage, wie die Schüler:innen den Text oder Auszüge daraus im Gespräch aufgreifen.

Die Analyse von Unterrichtsgesprächen betrachten wir als zentrale Querschnittskompetenz im Lehramtsstudium (zur Reflexion von (Unterrichts-) Gesprächen in der Lehramtsausbildung s. u.a. Merklinger & de Boer, 2021). An einem Beispiel zeigen wir, welches Potenzial in der auch gegenstandsspezifischen Analyse von Unterrichtsgesprächen für das Verstehen von Lernprozessen steckt – und nehmen vier verschiedene Perspektiven ein:

- Rezeptionsforschung: Symbolverstehen
- Aushandlung epistemischer Positionen
- Interaktives Re- und Upcycling und Zweitspracherwerb
- Sprachliche Musterhaftigkeit

Zunächst werden der Erhebungskontext und die Kleingruppe kurz beschrieben. Anschließend folgen die vier exemplarischen analytischen Perspektiven. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf das Potenzial der Analyse von Unterrichtsgesprächen als Querschnittskompetenz im Lehramtsstudium.

## 2 Datengrundlage

### 2.1 Gruppe – Text – Setting – Methode

Das in diesem Beitrag analysierte Datenbeispiel stammt aus dem Wasserbüffel-Korpus<sup>1</sup>, das seit 2021 in Freiburg erhoben wird. Das Gespräch wurde im Literaturunterricht einer 8. Klasse in einer Werkrealschule in Baden-Württemberg gewonnen. Die Klasse besteht aus 17 Schüler:innen, vier davon sprechen Deutsch als Zweitsprache, fünf haben einen sogenannten Migrationshintergrund. An dem hier fokussierten Gespräch sind vier Schüler:innen beteiligt.

Drei davon (Britta, Carolin und Jule<sup>2</sup>) haben Deutsch als Erstsprache erworben, ein Gesprächsteilnehmer (Maksim) spricht Deutsch als Zweitsprache

<sup>1</sup> Das Korpus umfasst literarische Gespräche zur Kurzgeschichte „Der Wasserbüffel“ von Shaun Tan und wird von Hannah Berner und Friedemann Holder erhoben.

<sup>2</sup> Bei den Namen handelt es sich um im Zuge der Anonymisierung der Daten vergebene Pseudonyme.

und kommuniziert in seinem schulischen und außerschulischen Umfeld oft in russischer Sprache.



Abb. 1: Der Wasserbüffel (Tan, 2008, S. 7) © Shaun Tan, Aladin Verlag.

Gesprächsgegenstand ist Shaun Tans Kurzgeschichte *Der Wasserbüffel* (2008), die aus einem knappen, einfach zu erlesenden Text (197 Wörter, LIX: 33,94) und einem Bild besteht, das einen Wasserbüffel zeigt und auch darüber hinaus vor allem redundante Informationen beinhaltet (s. Abb. 1). Im Text berichtet ein Erzähler, der Teil der erzählten Welt ist, von einem Wasserbüffel, der früher auf einer Brache gelebt und Kindern Auskunft gegeben hat, wenn sie Fragen hatten oder nicht wussten, wohin sie gehen sollten. Weil der Büffel lediglich mit seinem Huf Richtungen angezeigt hat, statt verbal auf die Fragen einzugehen, wurde er immer weniger konsultiert. Schließlich ist er verschwunden. In der Erzählgegenwart wird der Büffel vermisst.

Der fantastische Darstellungsmodus ist deutlich: Die erzählte Welt folgt Regeln, die nicht identisch sind mit unserer lebensweltlichen Realitätskonstruktion. Der Büffel ist zwar punktuell vergleichbar, aber nicht in jeder Hinsicht identisch mit dem gleichnamigen Tier aus unserer Welt. Aus der Differenz beider Welten ergibt sich das polyvalente symbolische Deutungspotenzial der Geschichte.

Die Konzeption des Unterrichts orientiert sich an einer Variante des literarischen Gesprächs, bei der die Gespräche über literarische Gegenstände – anders als im Heidelberger Modell (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010) – vor allem in Kleingruppen stattfinden (Lösener & Frank, 2020). Bei dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass literarische Texte auf der Seite der Leser:innen Irritationen auslösen, die – als Fragen formuliert – zu Ausgangspunkten („Schlüsseln“) der Deutung des Textes werden können. Entsprechend zielen nach der Textbegegnung (1) zwei Unterrichtsphasen darauf, diese Irritationen zu ermitteln (2) und als Fragen zu formulieren (3). Anschließend sammelt und ordnet die Lehrkraft die Fragen und wählt drei „Forschungsfragen“ aus, die für eine Deutung besonders zielführend sind (4). Die Kleingruppen beschäftigen sich mit den ausgewählten Fragen (5), bevor die unterschiedlichen Ansätze im Plenum verhandelt werden (6). Das Gespräch, das den vorliegenden Überlegungen zugrunde liegt, stammt aus Phase 5.

Dieses Setting erscheint uns geeignet, um Gespräche zu initiieren, wie sie im vorliegenden Projekt als Datenbasis benötigt werden: Es erzeugt Analysegegenstände für die gesprächsanalytischen und linguistischen Herangehensweisen, durch die der Prozess und die sprachlichen Praktiken der gemeinsamen Herstellung von Lesarten rekonstruiert werden. Gleichzeitig dienen die so angebahnten Peer-Gespräche als Erhebungsmethode, um dem Anliegen nachzugehen, Verstehensprozesse (von symbolhaltigen Gegenständen) aufzudecken. Gespräche sind den Schüler:innen als didaktische Methode bereits bekannt, da sie jeden Tag im Unterricht in Gruppen- oder Partner:innen-Arbeit geführt werden. Die ökologische Validität dieses Verfahrens ist sehr hoch. Im Unterschied zu Interviews und Lautem Denken gibt es kaum Test-Effekte.

## 2.2. Transkript „Wasserbüffel“<sup>3</sup>

001 B vielleicht hat er einfach in irgend\_ne RIChtung  
gezeigt,  
002 (0.63)  
003 in der hoffnung dass man: (.) SELBST sich die  
lösung su[cht].  
004 M [od ]er das sind seine faMI:lia,  
005 und [man soll HELfen ];  
006 J [STIMMT,=des\_is ne GÜte] idee,=  
007 =dass der quasi einfach nur so ne verMÜtung hat,  
008 B E[ben und man ];  
009 J [was man bräucht;=ALso ],  
010 B und man sich SELBST die lösung sucht.  
011 (0.55)  
012 C ja,=STIMMT;  
013 (0.28)  
014 B WEIßte?  
015 J °h dann schreib doch AUF,  
016 (0.25)  
017 weil der BÜFfel;  
018 Oder,  
019 vielleicht will der büffel ja dass man eben  
SELber halt da,  
020 äh [da drauf KOMMT];  
021 B [er gibt nur: ] (.) einfach ne RIChtung an,  
022 (0.28)  
023 J [er gibt ne richtung an],=  
024 B [man sucht sich SELBST ],  
025 J =dass man ANfängt-  
026 B JA-  
027 J irgendwie was zu TUN,=  
028 =Oder ähm:-  
029 B JA;  
030 [...]  
031 C er gibt ne richtung an, dass man auch was  
selber:,  
032 MACHT,=  
033 =oder WIE jetzt,  
034 (0.93)  
035 C mh:,  
036 (1.35)  
037 C HALlo:-  
038 (0.37)  
039 B hä:,  
040 (0.24)

<sup>3</sup> Die Transkription folgt im Wesentlichen den Konventionen von GAT2 (Basistranskript) (Selting et al., 2009).



041 C er gibt [ne ] RICHTung an,=  
 042 B [SOrry].  
 043 C =dass man den rest alleIne macht;  
 044 (0.26)  
 045 C oder WIE?  
 046 (0.23)  
 047 M? (ja im)  
 048 J ja,=er gibt [halt einem nen ANfang ]-  
 049 B [dass man sich SELBST ne] eigen-  
 050 dass man sich selbst ne Lösung (.) sucht;  
 051 (0.47)  
 052 weil er gibt ja einfach nur ne RICHTung an,  
 053 (0.26)  
 054 man sucht sich ja SELBST:,  
 055 (0.27)  
 056 die Lösung,=  
 057 =den WEG (.) den man gehen will,=  
 058 =WEIßT du [wie ich mein]?  
 059 J [ich MEIN ],  
 060 GUCK mal wenn du dann,  
 061 guck mal BEIspielsweise,=  
 062 =ICH zeig jetzt einfach nur DIE richtung an,  
 063 dann GEHST du in die richtung,  
 064 (0.28)  
 065 und da is auf einmal ne EISdiele;  
 066 (0.80)  
 067 und dann MERKST du,  
 068 OH;=ich hab-=  
 069 =ich hab VOLL bock auf <<lachend> eis:>,  
 070 ((lacht kurz))  
 071 (0.26)  
 072 und dann DENK\_ste dir,  
 073 ah COOL,=  
 074 [die gut]e JUle hat,  
 075 M [mh: ],  
 076 (ja) oder [oder du LÄUFST so-  
 077 B [man sucht sich selbst] das ZIEL:,  
 078 M [oder du LÄUFST so ]-  
  
 079 M oder du läufst SO,  
 080 mit FREUNden,=  
 081 =und du weißt nicht was du MACHen kannst;  
 082 dann läufst du SO:,  
 083 und dann sagt der BULle,=  
 084 =AH:,=  
 085 =geht da HIN,=  
 086 =da ist schwimmBA:D,  
 087 geht HIN,=  
 088 =geht hin,=

089 =dann geht ihr wo (.) FREUNde habt-  
090 M (schönen morgen) habt SPASS [seines lebens ],  
091 C [ey leute schreibt]  
jemand ANders,  
092 C [(ich weiß nicht wie) ich das SCHREI][ben soll],  
093 J [dann hast du SPASS deines lebens, ]=  
094 =[und dann]  
095 machst du den BULLen dafür verantwortlich,=  
096 =dass [du den spaß deines LEbens hattest],  
097 C [jule SCHREIBST du mal ],  
098 ich weiß nicht was [ich HINschreiben soll  
],  
099 M [ja,=und dann (FÜHLST du  
dich)],  
100 wie eine GOTT;  
101 hahaHA,  
102 (2.41)  
103 M und dann gehört der zu deiner FREUNdschaft,  
104 zu deiner faMILie (von) freunde;

### 3 Exemplarische Analysen

#### 3.1 Rezeptionsforschung – Symbolverstehen

##### 3.1.1 Zum Gespräch in der Rezeptionsforschung

Die literarische Rezeptionsforschung (i.S.d. empirischen Literaturwissenschaft) fragt nicht Spezialist:innen, was literarische Texte bedeuten, sie interessiert sich für das Textverständnis normaler Leser:innen (Schmidt, 1991). Der Fokus liegt demnach nicht auf den literarischen Gegenständen, sondern auf den lesenden Subjekten. Entsprechend nutzen wir den vorliegenden Gesprächsausschnitt, um das literarische Verstehen von Schüler:innen zu verstehen, genauer: um einen Einblick zu gewinnen in ihr Verständnis von literarischen Texten, hier insbesondere von Symbolen. Im Hinblick auf die Taxierung von Verstehensniveaus ist zu beachten, dass bei den Gesprächsteilnehmer:innen ausgeprägte Wagenheber-Effekte zu beobachten sind, die durch die gegenseitige Instruktion und Stimulation zustande kommen. Bei der Deutung der Verstehens-Ergebnisse muss daher berücksichtigt werden, dass es sich um kollektive Leistungen handelt. Die Einzelnen würden, wären sie auf sich gestellt, mehr oder weniger weit hinter die vorliegenden Verstehensleistungen zurückfallen.

### 3.1.2 Zum Symbol

Leseverstehensforscher:innen gehen davon aus, dass ästhetische Lesemodi durch bestimmte textseitige Komponenten getriggert werden, auf die Rezipient:innen auf spezifische Weise reagieren (Rosebrock & Wirthwein, 2014, S. 17-22). Eine davon ist das Symbol. Symbolische Lesarten zeichnen sich dadurch aus, dass bestimmte Gegenstände oder Konzepte in bestimmten Zusammenhängen nicht nur wörtlich verstanden, sondern auch auf andere Konzepte ausgeweitet und übertragen werden. Eco illustriert dieses Phänomen am Beispiel eines an einer Fassade angebrachten Rads, dessen Bedeutung unmittelbar am Gegenstand (wörtlich) oder durch eine Übertragung (symbolisch) ermittelt werden kann. Es kann darauf hinweisen, so Eco, dass hier ein Wagenmacher wohnt oder der örtliche Rotary Club ansässig ist, aber auch auf das Fortschreiten der Zeit oder auf die perfekte Symmetrie Gottes (Eco, 1985, S. 239). Anders als bei Metaphern, bei denen der Zielbereich explizit ist, lässt sich bei Symbolen nicht aus den gegebenen Gegenständen bzw. Textgehalten ermitteln, was gemeint ist. Rezipient:innen greifen daher auf Kontexte und auf kulturelle Konventionen zurück (Schwarz-Friesel & Skirl, 2007, S. 89).

In der Geschichte *Der Wasserbüffel* wird für Leser:innen die Frage aufgeworfen, ob bei der Figur des Wasserbüffels neben der wörtlichen Lesart auch andere Deutungen zulässig sein könnten. In dem vorliegenden Gespräch zeigen sich interessante symbolische Lesarten.

### 3.1.3 Zur Datenanalyse in der Rezeptionsforschung

Die Datenanalyse zielt darauf, das Verstehen der Schüler:innen zu verstehen, d.h. nachzuvollziehen, wie und mit welchen Elementen Kohärenzen gebildet werden (Carl & Holder, 2020). Entsprechend werden die unterschiedlichen Äußerungen kategorisiert und so – über zahlreiche Gespräche hinweg – vergleichbar gemacht (Kuckartz, 2016). Eine Möglichkeit der Kategorisierung besteht darin, den Abstraktionsgrad zu taxieren, d.h. zu untersuchen, ob der Wasserbüffel wörtlich verstanden wird oder aus der Sicht der Rezipient:innen für etwas anderes steht, ob Übertragungen explizit sind (oder implizit) und ob die symbolische Lesart die wörtliche ausblendet (oder beide parallel aufrechterhalten bleiben). Im Rahmen des skizzierten Projekts (s. 2.1) sind folgende Kategorien induktiv ermittelt worden:

- Kohärenzbildung über wörtliche Referenzen
- Verknüpfung von Aspekten einer wörtlichen Lesart und einer symbolischen Lesart
- Konflikt zwischen realistischer und fantastischer (symbolischer) Lesart
- Explizite Übertragung einer wörtlichen auf eine symbolische Lesart
- Symbolische Lesart (hoher Abstraktionsgrad)

Eine strikte Begrenzung auf wörtliche Referenzen ist in den Deutungen, die sich in dem vorliegenden Gesprächsabschnitt beobachten lassen, nicht zu erkennen. Das hat u.a. mit dem Alter und der Entwicklung der Schüler:innen zu

tun. In Gesprächen von Grundschüler:innen zu demselben Text dokumentieren die meisten Äußerungen eine solche Lesart. In dem folgenden Gesprächsausschnitt von Schüler:innen einer dritten Klasse wird die Frage verhandelt, wie es sein kann, dass der Wasserbüffel sprechen kann:

*J: Vielleicht war er früher in einem Zoo und hat dort Sprechen gelernt.*

*A: Ja. Nein, du meinst Hören gelernt.*

*J: Ja, Hören gelernt.*

Gegenstand der Klärung ist auf diesem Niveau vor allem die innere Logik der dargestellten Welt: Wie kommt es, dass der Wasserbüffel die menschliche Sprache beherrscht? Warum ist er weggegangen? Wohin ist er gegangen? Hat er lediglich Urlaub gemacht, ist er seinem alten Stamplatz für immer ferngeblieben? Das sind für das Textverstehen durchaus wichtige Fragen. Indem sich Lesende mit ihnen beschäftigen, bauen sie ein mentales Modell der erzählten Welt auf. Was hier allerdings fehlt, sind Anhaltspunkte für Symbolverstehen.

In dem hier vorliegenden Gesprächsausschnitt gibt es dafür viele Indizien. Zunächst ist zu beobachten, dass Schüler:innen eine „Verknüpfung von Aspekten einer wörtlichen Lesart und einer *symbolischen Lesart* vornehmen. Das lässt sich beispielsweise in den Zeilen 1 bis 3 ablesen, wo von einer *Richtung* die Rede ist, die angezeigt wird und sich Suchende so *selbst [...] die Lösung* suchen.

Die Verknüpfung der beiden Ebenen wird hier auf unterschiedliche Weise hergestellt. Zum einen wird deutlich, dass sich Britta zunächst auf die erzählte Welt (Z. 001), dann aber auf ihre Welt bezieht. Orientierung suchen hier nicht nur die im Text dargestellten Kinder, sondern *man selbst* (Z. 003). Darin zeigt sich eine Verknüpfung beider Lesarten. Die Metalepse legitimiert sich dadurch, dass die Sprecherin dem Wasserbüffel eine symbolische Bedeutung beimisst, die über die Grenzen der erzählten Welt hinaus Gültigkeit besitzt. Außerdem wird diese Verknüpfung über die Nutzung abstrakter Konzepte hergestellt: *Richtung* und *Lösung* stammen aus dem vorliegenden Text, sie lassen sich – anders als andere Begriffe der Textoberfläche – auch symbolisch verwenden und auf allgemeine Problemlösungsszenarien beziehen. Es ist deutlich, dass Britta die zwei besagten Lesarten verknüpft bzw. beide durch diese Form der Äußerung offenhält.

Zu einer *symbolischen Lesart* mit hohem Abstraktionsgrad, bei der der Wasserbüffel auf eine Entität der Lebenswelt übertragen wird, kommt es im weiteren Verlauf des Gesprächs mehrfach, z.B. in der Äußerung von Jule (Z. 060-073), in der sie sich selbst in die Position des Wasserbüffels bringt (*ICH zeig jetzt einfach mal die Richtung an*) und damit dokumentiert, dass sie seinen symbolischen Gehalt versteht.

Interessant ist, dass diese umfassende Deutung, die Jule hier anbietet, eine große Wirkung auf weitere Überlegungen und Äußerungen zeigt: Im weiteren Verlauf des Gesprächs werden analoge Szenarien konstruiert (z.B. wird aus der *Eisdiele* ein *Schwimmbad*), außerdem wird der Wasserbüffel mit *Gott* in Verbindung gebracht. Hier zeigt sich der Wagenheber-Effekt, der von Gesprächen ausgeht. In anderen Äußerungen dieser Jahrgangsstufe wird der Büffel als

Therapeut oder Großeltern teil verstanden. In allen Fällen handelt es sich um dezidiert *symbolische Lesarten* mit hohem Abstraktionsgrad.

Es wird deutlich, dass die Wasserbüffel-Figur im vorliegenden Gespräch mehr oder weniger symbolisch verstanden wird. Es scheint also einen Gradienten des symbolischen Verstehens zu geben. Offen ist indessen, wie die verschiedenen Lesarten aus einer schulischen Bewertungsperspektive beurteilt werden sollen. Ist die abstrakte Lesart die beste? Oder zeichnet sich gutes Symbolverstehen gerade dadurch aus, dass die Spannung zwischen der wörtlichen und der symbolischen Deutung herausgearbeitet wird?

### 3.2 Aushandlung epistemischer Positionen

Ein wesentlicher Zweck der Institution Schule besteht darin, konsolidierte Wissensbestände an nachfolgende Generationen weiterzugeben (Ehlich, 2009, S. 331). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Wissensbearbeitung und -aushandlung eine zentrale Rolle in der schulischen Interaktion spielt und dass Wissensasymmetrien die Gestaltung der Unterrichtsinteraktion prägen. Insbesondere kann es als konstitutiv für die soziale Veranstaltung *Unterricht* gelten, dass Lehrkräfte durch ihre institutionelle Rolle über mehr fachliches Wissen verfügen als die Schüler:innen. Oder anders formuliert: Sie haben einen höheren epistemischen Status (Heritage 2012, S. 4-6).

In der Gruppenarbeit hingegen besteht ein solches Gefälle im epistemischen Status nicht in der gleichen Weise. Entsprechend wird in der didaktischen Literatur gerne darauf verwiesen, dass diese Sozialform den Schüler:innen ermögliche, als Partner:innen gleichberechtigt zu agieren (z.B. Rasoulifard Kashani 2014, S. 115). Diese Annahme muss allerdings als Idealvorstellung bezeichnet werden. Denn aus interaktionaler Perspektive lassen sich epistemische und soziale Positionen nicht von außen festlegen, sie werden vielmehr in der Interaktion permanent verhandelt. Im Folgenden soll daher durch eine sequenzielle Analyse der ersten 14 Zeilen des präsentierten Gesprächsausschnitts gezeigt werden, wie die Schüler:innen ihre epistemischen Positionen auf der Mikroebene aushandeln und wie sich dadurch subtile Asymmetrien ergeben.

Der Ausschnitt beginnt mit dem Beitrag von Britta (Z. 001-003). Indem sie ihre Interpretation durch den epistemic stance marker *vielleicht* einleitet (Kärkkäinen, 2003), rahmt sie diesen als einen Vorschlag. Damit lädt sie die Gruppenmitglieder ein, diesen anzunehmen (präferiert) oder abzulehnen (dispräferiert).

Überlappend mit ihrem Beitrag ergreift Maksim den Turn (Z. 004) und formuliert einen Alternativvorschlag. Obwohl er formal passend mit *oder* anschließt, ist sein Beitrag inhaltlich wenig auf den Turn von Britta bezogen. Allerdings lässt sich nicht ausmachen, ob bzw. wie die anderen Gruppenmitglieder seinen Vorschlag verstehen, da sie ihn nicht verbal kommentieren.

Vielmehr fällt Jule Maksim ins Wort, denn sie ergreift den Turn zu einem Zeitpunkt, als der Abschluss von Maksims Beitrag noch nicht projizierbar ist (Z. 005). Bereits das Timing zeigt also, dass sie Maksims Vorschlag übergeht. Dies

bestätigt sich auf der inhaltlichen Ebene: Sie bezieht sich auf Brittas Vorschlag, den sie damit – im Unterschied zu Maksims Alternativvorschlag – als kommentierungswürdig behandelt.

Ihren Beitrag eröffnet Jule durch die Responsivpartikel *STIMMT* und zeigt damit ihre Zustimmung an. Der Intersubjektivitätsmarker (vgl. Oloff, 2017, S. 226-229 für *genau*) leistet aber noch mehr: Durch den Gebrauch von *STIMMT* markiert Jule nämlich ihren unabhängigen epistemischen Zugang zu dem Wissen, das Brittas Interpretation zugrunde liegt (Betz, 2015). Ein solcher Zugang ist eine wichtige Voraussetzung, um die Interpretation bewerten zu können und zu dürfen, was Jule unmittelbar im Anschluss auch tut (*des\_is ne GUte idee*, Z. 006). Mit dieser Bewertung beansprucht sie epistemische Autorität, denn (fachliches) Bewerten ist eine typische Expertenhandlung (Klemm, 2016, S. 184). Ihre Autorität baut sie dadurch weiter aus, dass sie Brittas Vorschlag im Anschluss nicht einfach wiederholt, sondern eine neue Perspektive einbringt (Z. 007 und 009). Während Britta nämlich den Aspekt der Selbsthilfe fokussiert, hebt sie hervor, dass der Wasserbüffel kein gesichertes Wissen über die Bedürfnisse der Ratsuchenden hat.

Britta ergreift am ersten übergaberelevanten Punkt den Turn (Z. 008) und eröffnet ihren Beitrag mit dem Diskursmarker *eben*. Damit macht sie ihren Originalitätsanspruch geltend. Mit anderen Worten besteht sie darauf, dass es ihre Interpretation ist, die Jule aufgegriffen hat. Entsprechend wiederholt sie im Anschluss den Kern ihres ursprünglichen Beitrags (Z. 008 und 010).

In Zeile 012 meldet sich Carolin erstmals zu Wort. Auch sie stimmt dem Vorschlag von Britta zu. Aber obwohl sie – ebenso wie Jule in Zeile 006 – die Responsivpartikel *STIMMT* verwendet, unterscheiden sich die beiden Zustimmungsmomente in zweierlei Hinsicht. Erstens eröffnet Britta ihren Beitrag durch *ja* und zweitens expandiert sie ihn nicht über das *STIMMT* hinaus. Anders als Jule also, die einerseits zustimmt, sich aber andererseits als epistemische Autorität in Stellung bringt, hebt Carolin *secondness* hervor (Betz, 2015, S. 259), d.h., sie konzidiert durch das Format ihres Turns, dass Britta den ersten Zug gemacht hat und damit die Urheberin des Vorschlags ist, dem sie im zweiten Zug zustimmt.

Interessant ist nun Brittas nächster Turn in Zeile 014. Denn obwohl Jule und Carolin bereits Zustimmung geäußert haben, schließt sie mit *WEIßte?* an. Bei den *weißte*-Konstruktionen (und ihren phonetischen Variationen) handelt es sich um weitgehend fixierte Formen, die aus der Matrixsatz-Konstruktion *weißst du*, (*wo/wann/warum/ob/wie/dass etc.*) entstanden sind (Günthner, 2017, S. 117). *Weiße* wird sowohl äußerungsinitial als Diskursmarker als auch äußerungsfinal als *question tag* verwendet (Günthner, 2017, S. 116-117). In dem vorliegenden Beleg ist der Gebrauch insofern markiert, als die Äußerung von Britta fast zwei Sekunden zurückliegt und Carolin diese bereits ratifiziert hat. Durch dieses Timing übernimmt *weißte* eine spezifische Funktion: Die Konstruktion dient als Ressource zur Verhandlung epistemischer Positionen. Denn indem Britta hier erneut eine Reaktion einfordert, bekräftigt sie (gegenüber Jule) nochmals den

Anspruch darauf, die Urheberin des Vorschlags zu sein. Sie beansprucht folglich epistemische Autorität.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppenmitglieder – während sie eine Interpretation des literarischen Textes erarbeiten – zugleich ihre epistemischen Positionen aushandeln. Im Unterschied zum (weitgehend) konsolidierten Status der Lehrkraft sind diese Positionen in einem hohen Maße dynamisch. Ob und wie sie sich allerdings verfestigen können, wenn Gruppen immer wieder in derselben Besetzung zusammenarbeiten, wäre ein lohnenswerter Untersuchungsgegenstand.

### 3.3 Interaktives Re- und Upcycling und Zweitspracherwerb

In der Interaktion der Kleingruppe zeigt sich, wie Schüler:innen sich *gemeinsam* und kooperativ über ihre Lesart(en) austauschen. Das Wie bezieht sich hier z.B. auf die sprachliche Gestaltung und den interaktiven Vollzug. In diesem Abschnitt wird gefragt, welche Rolle Formulierungsübernahmen und -modifikationen auf der sozialen und inhaltlichen Ebene spielen. Exemplarisch wird die Formulierung „eine Richtung anzeigen“ untersucht.

Im Text von Shaun Tan heißt es: „Dann kam er langsam auf uns zu, hob seinen linken Huf und zeigte uns buchstäblich die richtige Richtung“ (Tan, 2008, S. 7). In Zeile 001ff. äußert Britta eine mit *vielleicht* markierte Vermutung: *vielleicht hat er einfach in irgend\_ne RICHTUNG gezeigt in der hoffnung, dass man: (.) SELBST sich die lösung sucht*. Durch *einfach* und die Ersetzung des bestimmten Artikels *die* durch das indefinite Artikelwort *irgendeine* baut sie einen Kontrast zu dem „buchstäblich die richtige Richtung“ im Originaltext auf und gibt einen Einblick in ihre Deutung der Handlung des Büffels. Das verallgemeinernde *man* (Z. 003) löst die Richtungsanzeige des Büffels aus dem Kontext des geschriebenen Textes heraus. Maksim leitet in Zeile 004 einen Alternativvorschlag ein. Jule schließt inhaltlich an Britta an, wählt jedoch eine fast gänzlich neue Formulierung *quasi einfach nur so ne verMutung* (Z. 007). Sie geht nicht davon aus, dass es sich um *irgendeine* Richtung handelt, sondern schreibt dem Büffel zumindest zu, eine Vermutung zu haben. Auch diese Deutung wird mit *quasi* als vage markiert. Britta geht auf Jules Vorschlag ein und ergänzt ihn erneut mit dem verallgemeinernden *man sich SELBST die lösung sucht* (Z. 010), welches sie auch in Zeile 003 bereits geäußert hat. Carolin drückt ihre Zustimmung aus (Z. 011).

Die Idee des „Richtungangebens“ wird in Zeile 021 von Britta erneut eingebracht – nun im Hinblick auf die schriftliche Fixierung *er gibt nur (.) einfach ne RICHTUNG an*, die Jule ohne Partikel umformuliert zu *er gibt ne richtung an, dass man ANfängt irgendwie was zu TUN,=Oder ähm:-* (Z. 023ff.). Die Szene ist sehr dicht aufgrund des parallelen Sprechens von Jule und Britta (Z. 023 und 024) und zeugt erneut davon, dass die beiden gemeinsam ihre Lesart verbalisieren. Britta ergänzt in Zeile 024 *man sucht sich SELBST* und in Zeile 031f. wiederholt und erweitert Carolin *er gibt ne richtung an, dass man auch was selber MACHT*, schließt jedoch mit der depräzisierenden Gesprächsformel *oder wie*

*jetzt* (Z. 033) ab. Als Schriftführerin würde sie gerne wissen, ob das nun der (genaue) Wortlaut ist, den sie notieren soll. Es folgt eine Umformulierung von Carolin *dass man den rest alleine macht oder wie* (Z. 043f.), gefolgt von einem inhaltlichen Anschluss von Jule mit *er gibt halt einem nen Anfang* (Z. 048) und einem erneuten Aufgreifen der „Richtung“ in Zeile 052 von Britta in einer Begründung *weil er gibt ja einfach nur ne Richtung an*, in der sie mit *er* den Büffel meint, durch das *ja* geteiltes Wissen anzeigt und erneut das Adverb *einfach* und die Partikel *nur* aus Zeile 021 nutzt. Im Sinne einer syntaktischen Ko-Konstruktion greifen die Schülerinnen immer wieder das *dass man ...* (u.a. Z. 003, 019, 025, 031, 043, 050) auf.

Ein weiteres Re- bzw. Upcyclen der Idee des Richtungsangebens findet in Zeile 062 statt. Nun führt Jule ein Beispiel ein: *=ICH zeig jetzt einfach nur DIE richtung an* (Z. 062). Im Anschluss an das Beispiel aus der Lebenswelt der Schülerin (Eisdiele) bringt sich Maksim wieder aktiv in das Gespräch ein (s.u.).

Es wurde gezeigt, wie die beiden Schülerinnen ihre Lesart des Textes durch ihre gemeinsame Formulierungstätigkeit hervorbringen und die Formulierung des Richtungsangebens immer wieder aufgreifen und umformulieren, was wir als „Re- bzw. Upcyclen“ bezeichnen. Die Szene gibt Einblick in ein Gespräch, in dem die Schülerinnen durch ihre Verbalisierungen Lesarten zum Text äußern, ihre Vermutungen auch als solche sprachlich z.B. mit *vielleicht* und *quasi* markieren und miteinander teilen. Sie handeln so einerseits ihr Verständnis des literarischen Textes miteinander aus und andererseits ringen sie um die schriftliche Fixierung und somit eine notwendige Dokumentation ihrer Gruppenarbeit.

Abschließend wird der Fokus auf Maksim, einen Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, gerichtet. Auch hier wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Formulierungsübernahmen und -modifikationen spielen. Darüber hinaus wird ebenso ein Einblick in die sprachlichen Fähigkeiten des Schülers gegeben.

Maksim gelingt es zu Beginn der Szene nicht, in das Gespräch zwischen Britta und Jule einzusteigen. Woran das liegt, kann hier nicht geklärt werden. Wie in Abschnitt 3.2 dargelegt, wird seine Äußerung (Z. 004 und 005) von Britta und Jule übergangen, in Zeile 047 unterbricht Jule ihn. In Zeile 076 bzw. 078 kann er aber das Rederecht an sich ziehen und gibt einen umfangreichen Einblick in seine sprachlichen Fähigkeiten und seine Deutung des Textes.

Zuvor hat Jule bereits die Deutung des Textes als *=ICH zeig jetzt einfach nur DIE richtung an* (Z. 062) auf eine konkrete Situation ihres Alltags bezogen (Eis essen). Maksim versprachlicht im Folgenden übersatzmäßig ein weiteres Beispiel für eine mögliche „Richtung“, die der Wasserbüffel (er bezeichnet ihn als „Bullen“, Z. 083, was Jule in Zeile 095 übernimmt) weisen könnte. Er zeigt sprachliche Fähigkeiten, wie z.B. die Verbletzstellung im Nebensatz (Z. 081). Im Unterschied zu Jules Beispiel nutzt Maksim die animierte Rede und gibt dem Wasserbüffel eine Stimme: *und dann sagt der bulle, geht da hin, da is schwimmbad* (Z. 083ff.). Er schließt seine Ausführungen mit *habt SPASS seines lebens* (Z. 090). Er lässt den Artikel aus, bildet den Genitiv zielsprachlich. Für die Artikelauslassung finden sich Sprachbeispiele aus der Umgangssprache in



sozialen Gruppen multiethnischer Viertel (u.a. Wiese, 2012). Jule greift diese Formulierung minimal modifiziert im Sinne des Recyclens auf *dann hast du SPASS deines lebens* (Z. 093), nachdem Carolin geäußert hat, sie wisse nicht, wie sie das (auf)schreiben soll (Z. 092). Auch Jule lässt hier den bestimmten Artikel ebenso wie Maksim aus; erst in Zeile 095-096 modifiziert sie die Formulierung im Sinne des Upcyclens zu *macht den BULLen dafür verantwortlich, =dass du den spaß deines LEbens hattest*.

Zum Schluss der Szene greift Maksim seine Idee aus Zeile 004 erneut auf und bezeichnet die Beziehung zwischen der ratsuchenden Person und dem Wasserbüffel als „Freundschaft“ (Z. 103). Der Wasserbüffel ist Teil der „Familie von Freunden“ (Z. 104).

### 3.4 Musterhaftigkeit

Die im vorigen Abschnitt beschriebenen Re- bzw. Upcycling-Prozesse lassen sich als besondere Form sprachlicher Musterhaftigkeit betrachten. Untersucht man die Frage, mit welchen sprachlichen Mitteln die Interaktionsbeteiligten in Gesprächen Verstehen sichern, kontrollieren und signalisieren, erscheinen gerade aus didaktischer Perspektive generell solche Mittel besonders interessant, die wiederholt und usuell zur Realisierung rekurrenter Handlungen eingesetzt werden und sich in diesem Sinne als sprachliche Muster oder kommunikative Routinen beschreiben lassen (vgl. Stein, 1995). Entscheidend für die Annahme kommunikativer Routinen ist die usuelle Verbindung von Handlung auf der einen und sprachlichem Ausdruck auf der anderen Seite.

Auch geschriebene Texte sind in hohem Maße von Mustern und Routinen geprägt – ein Umstand, der zuletzt insbesondere in der Schreibdidaktik gewinnbringend aufgegriffen wurde (vgl. Feilke & Rezat, 2020). In der gesprochenen Sprache liegt der Anteil an Musterhaftigkeit noch einmal deutlich höher, in der spontanen mündlichen Kommunikation etwa bei bis zu 80% (Altenberg, 1998). Ursächlich hierfür sind die prototypischen Kommunikationsbedingungen gesprochensprachlicher Interaktion, etwa die Notwendigkeit zur gleichzeitigen Planung und Verarbeitung, Flüchtigkeit u.a.m. Der Gebrauch musterhafter Sprache erhöht dabei zum einen die Verhaltenssicherheit, zum anderen kommt ihm auch eine kognitive Entlastungsfunktion zu (Stein, 1995, S. 130).

Vor diesem Hintergrund überrascht es durchaus, dass das Potenzial sprachlicher Musterhaftigkeit für mündliche Kommunikation bislang eher selten Gegenstand didaktischer Überlegungen war (vgl. zuletzt aber Grundler et al., 2020, Amorocho & Pfeiffer, i.Vb.). Auch mit Blick auf die Unterrichtskommunikation insgesamt und die hier untersuchten Gruppenarbeitsgespräche stellt die Untersuchung rekurrenter Handlungen sowie der sprachlichen Mittel, die zu ihrer Realisierung routinemäßig eingesetzt werden, ein Desiderat dar (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 4).

Eine zentrale Perspektive der Musterhaftigkeitsforschung sind vor diesem Hintergrund sog. Gesprächsformeln, d.h. sprachliche Einheiten, die zum „Vollzug

rekurrenter sprachlicher Handlungen bzw. zur Bewältigung rekurrenter kommunikativer Aufgaben dienen, die man zusammenfassend als ‚kommunikative Routinen‘ [...] verstehen kann“ (Stein, 2004, S. 265-266). Im Kontext einer Analyse von Verstehensprozessen bietet sich dabei eine Fokussierung von Handlungsmustern wie VERSTEHENSSICHERUNG<sup>4</sup> und VERSTEHENSSIGNALISIERUNG an. Dies gilt nicht zuletzt auch insofern, als die Herstellung und Dokumentation von Verstehen zu den basalen und kontinuierlichen Aufgaben in Gesprächen gehört (Deppermann & Helmer, 2013, S. 2).

Mit Blick auf den Aspekt der VERSTEHENSSICHERUNG etwa finden sich im Gesprächsausschnitt verschiedene Gesprächsformeln, die im Sinne eines prosozialen Verhaltens explizit auf die Sicherung intersubjektiven Verstehens und die Generierung eines gemeinsamen Hintergrunds ausgerichtet sind, etwa *WEIßte?* (Z. 014), *=WEIßT du wie ich mein?* (Z. 058) oder *oder WIE (jetzt)?* (Z. 033, 045). Die entsprechenden Gesprächsformeln signalisieren im Gesprächsausschnitt nicht nur das Ende eines Turns, sondern zielen darüber hinaus entweder auf die Bestätigung einer zuvor geäußerten Verstehensformulierung und damit unmittelbar auf einen gemeinsamen Hintergrund oder aber auf die gegenüberseitige Formulierung des eigenen Verstehens.

Besonders auffällig mit Blick auf den Aspekt der VERSTEHENSSIGNALISIERUNG sind im Gesprächsausschnitt die meist turneinleitenden Zustimmungformeln wie *STIMMT* (Z. 006, 012), *EBEN* (Z. 008) oder *JA* (Z. 026, 029), die mitunter auch kombiniert auftreten (Z. 012). Erwähnenswert erscheint in dieser Hinsicht im vorliegenden Gesprächsausschnitt darüber hinaus neben verschiedenen, teilweise modifizierenden Formulierungswiederholungen, auf die in Kapitel 3.3 bereits eingegangen wurde, insbesondere auch der turneinleitende Gebrauch von *dann*, der in allen belegten Fällen zur Signalisierung bzw. Vergewisserung gemeinsamen Verstehens beiträgt.

Exemplarisch betrachtet werden kann hier der Gebrauch von *dann* in Zeile 15. Britta formuliert im Vorfeld zunächst eine individuelle Lesart (Z. 001-003, 008 und 010), die sowohl von Jule *STIMMT, =des\_is ne GUte idee* (Z. 006) als auch von Carolin *ja, =STIMMT* (Z. 012) – ungeachtet verschiedener Modifikationen im Detail (vgl. oben 3.1 und 3.2) – als im Grundsatz geteiltes Verstehen qualifiziert wird. Mit der Formulierung *°h dann schreib doch AUF* bezieht sich Britta in Zeile 015 nochmals auf dieses gemeinsame Verstehen, nimmt dieses als Ausgangspunkt und formuliert auf dieser Basis und auf Grundlage einer Inferenz aus den vorangegangenen Turns eine Handlungskonsequenz: Da offenbar von einem in den wesentlichen Punkten geteilten Verstehen auszugehen ist, kann die bislang nur mündlich verbalisierte Deutung nunmehr auch schriftlich festgehalten werden. Der Gebrauch von *dann* bildet damit einerseits den Ausgangspunkt für die Handlungsaufforderung, andererseits wird auf diese Weise gleichzeitig auch der Übergang zwischen zwei Handlungskomplexen (Aushandeln der Bedeutung im Gespräch und Niederschrift von Notizen) realisiert (vgl. Deppermann & Helmer, 2013, S. 22-25).

<sup>4</sup> Handlungsmuster werden in der Pragmatik in Kapitälchen notiert.

Belege wie dieser machen exemplarisch deutlich, welch vielfältiges und differenziertes Funktionspotenzial mit musterhafter Sprache und kommunikativen Routinen verbunden sein kann. Gerade vor diesem Hintergrund liegt hier ein vielversprechender Analysebereich mit Blick auf Gespräche als Querschnittskompetenz.

## 4 Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist ein literarisches Peer-Gespräch. Die vorliegende multiperspektivische Analyse eines Ausschnitts daraus zeigt, welche Bedeutung dem Gespräch in Hinblick auf die Aneignung und Aushandlung von Wissen zukommt. Die rezeptionsorientierte Perspektive fokussiert das WAS des Gesprächs, d.h. die individuellen, leser:innenseitigen Konstruktionen des Textgegenstandes. Es lassen sich individuelle Lesarten der Wasserbüffel-Figur ausmachen. Einzelne Schüler:innen profitieren im Gespräch stark von Beiträgen der anderen und der Dynamik des Gesprächs. Trotz der Aushandlung gemeinsamer Konzepte bleiben die Deutungen des Wasserbüffel-Symbols unterschiedlich. Künftigen Deutschlehrer:innen gewährt das Gespräch einen Einblick in die Bedeutungsoffenheit literarischer Symbole.

Neben dem *Was* wird auch das *Wie* des Gesprächs in den Blick genommen: Aus gesprächsanalytischer Perspektive wird rekonstruiert, wie die Gesprächsteilnehmer:innen epistemische Positionen aushandeln, während sie (konkurrierende) Deutungen entwerfen. Ebenso wird gezeigt, welche Rolle Formulierungsübernahmen und -modifikationen für die interaktive Hervorbringung der Lesarten spielen. Aus der Perspektive der Musterhaftigkeitsforschung schließlich verdeutlicht die Analyse das vielfältige und differenzierte Funktionspotenzial musterhafter Sprache und kommunikativer Routinen für die mündliche Wissensaushandlung. Diese Ergebnisse bestätigen die These, dass der auch gegenstandsspezifischen Analyse von Unterrichtsgesprächen eine bedeutende Funktion für das Verstehen von Lernprozessen zukommt. Auf dieser Basis ist die Analyse von Unterrichtsgesprächen als Querschnittskompetenz im Lehramtsstudium anzusehen.

Der hier vorgestellte Ansatz, einen Ausschnitt eines literarischen Gesprächs im Unterrichtskontext aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, versteht sich als Votum, Lehr-Lern-Gespräche in der Lehrer:innenausbildung multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Dass solche Analyseperspektiven zur Professionalisierung sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Lehrpersonen beitragen können, zeigen inzwischen erste Initiativen wie der Arbeitskreis Gesprächsanalyse in der Lehrer:innenbildung (AK GeLB).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> <https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/> [03.08.2022].

## 5 Literaturverzeichnis

- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. In A.P. Cowie (Hrsg.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (S. 101-122). Oxford: Clarendon.
- Amorocho, S. & Pfeiffer, C. (i.Vb.). *Konstruktionsdidaktik – Grundzüge einer sprachdidaktischen Konzeption*.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2., bearbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Betz, E. (2015). Indexing epistemic access through different confirmation formats: uses of responsive (*das stimmt*) in German interaction. *Journal of Pragmatics* 87, 251-266.
- Carl, M.-O. & Holder, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung: über die Herausforderung, Verstehensprozesse zu verstehen. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3428>.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsverbund.
- Deppermann, A. & Helmer, H. (2013). Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 32(1), 1-39.
- Eco, U. (1984/2009). Symbol. In F. Berndt & H. J. Drügh (Hrsg.), *Symbol. Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft* (S. 325-335). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 327-348). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch* 281, 4-13.
- Günthner, S. (2017). Diskursmarker in der Interaktion: Formen und Funktionen univerbierter *guck mal-* und *weiß du-*Konstruktionen. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen: Reflexionen und Analysen* (S. 103-130). Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Grundler, E., Rezat, S. & Schmolzer-Eibinger, S. (2020). Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72, 99-127.
- Hee, K. (2018). Kommunikation von SchülerInnen in der Gruppenarbeit. In E. Neuland, B. Könning & E. Wessels (Hrsg.), *Jugendliche im Gespräch: Forschungskonzepte, Methoden und Anwendungsfelder aus der Werkstatt der empirischen Sprachforschung* (S. 39-61). Frankfurt: Peter Lang.

- Heinz, T., Brouër, B., Janzen, M. & Kilian, J. (2020). *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Münster: Waxmann.
- Heritage, J. (2012): Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. In *Research on language and social interaction* 45(1), 1-29.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic stance in English conversation: a description of its interactional functions, with a focus on 'I think'*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Klemm, M. (2016). Die multimediale (De-)Konstruktion der Experten: Betrachtungen am Beispiel des Klimawandel-Diskurses im Fernsehen. In A. Groß & I. Harren (Hrsg.), *Wissen in institutioneller Interaktion* (S. 177-205). Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
- Kuckartz, U. (2016<sup>3</sup>). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lösener, H. & Frank, J. (2020). Staunen als Methode. Zur Funktion der Frage in forschenden Literaturgesprächen. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hrsg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen* (S. 71-90). Berlin: Lang.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1984/2011). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Merklinger, D. & de Boer, H. (2021). Musterbrüche im Kontext des Dialogs erkennen: Studierende hinterfragen gewohnte Gesprächsroutinen. *Leseräume* 8(7), 1-15.
- Oloff, F. (2017). *Genau* als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende und sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen: Reflexionen und Analysen* (S. 207-232). Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Rasoulifard Kashani, M. (2014). *Förderung der Lernerautonomie im nahöstlichen Raum am Beispiel des Iran*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Rosebrock, C. & Wirthwein, H. (2014). *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, S. J. (1991). *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.  
<http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html>  
 [15.10.2022].
- Skirl, H. & Schwarz-Friesel, M. (2007): *Metapher*. Heidelberg: Winter.
- Stein, S. (1995). *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stein, S. (2004). Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In K. Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (S. 262-288). Berlin/New York: de Gruyter.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010<sup>2</sup>). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Literatur im Unterricht*, 07/2006 (3), 227-24.  
[https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_steinbrenner\\_wipraechtiger.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf) [27.07.2022].
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Übers. v. Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2014). *Eine Naturgeschichte menschlichen Denkens*. Übers. v. Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Übers. v. Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: C.H. Beck.
- Wiprächtiger-Geppert, M. & Volz, S. (2021). Editorial. *Leseräume* 8, 7, S. 1-2,  
<https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/04/lr-2021-1-Editorial.pdf>  
 [27.07.2022].

# **Schulische Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe – Herausforderungen und Qualifikationsbedarfe**

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag beschreibt zunächst die Aktualität und den gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext des neueren Bildungskonzepts Demokratiebildung und skizziert einige zentrale damit verbundene pädagogische Herausforderungen. Im Anschluss werden einige Ergebnisse einer quantitativen Online-Umfragestudie dargestellt, die – vor dem Hintergrund des seit dem Schuljahr 2019/2020 in Baden-Württemberg für alle Schulformen eingeführten Leitfadens für Demokratiebildung – im Rahmen einer Masterarbeit mit Lehramtsstudierenden der PH Freiburg durchgeführt wurde. Dabei hat sich herausgestellt, dass zwischen der Nachfrage nach Qualifizierung für eine querschnittsorientierte und fächerübergreifende Demokratiebildung und dem tatsächlichen Angebot an entsprechenden Lehrveranstaltungen an der PH Freiburg noch eine deutliche Kluft besteht.

## **Schlüsselwörter**

Demokratiebildung; Demokratiepädagogik; Politische Bildung; Demokratie-Lernen; Demokratieerziehung

# **Multidisciplinary Democracy Education**

## **Abstract**

The article describes the current background, social-politically and in education policy discourse, of a newly emerged term and concept of education, called democracy education (Demokratiebildung), and delineates some related main pedagogical challenges. Subsequently, we present – against the background of a newly introduced guideline for democracy education in schools in Baden-Württemberg in 2019 – some selected results of a quantitative online-survey with student teachers of the University of Education Freiburg which has been conducted in the context of a master's thesis.

It turned out that there is still a significant gap between the demand and need for courses related to democracy education as a cross-sectional and multidisciplinary task on the one hand and the university's course offerings on the other hand.

### Keywords

Democracy Education; Civic Education; Democratic Citizenship Education; Political Education; Education for Democratic Citizenship

## 1 Kontext(e) und Aktualität von Demokratiebildung

Demokratiebildung ist einerseits ein älteres, andererseits aber auch ein hochaktuelles Thema.<sup>1</sup> Der Zusammenhang von Demokratie und Bildung ist immer schon hervorgehoben worden<sup>2</sup>:

„Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft. [...] *Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ (Negt, 2010, S. 13, Hervorh. im Original)

Außerdem ist Demokratiebildung traditionell ein wesentlicher Teil des allgemeinen schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und damit überfachlicher Bildungsziele, wie dies in den meisten Landesverfassungen, Schulgesetzen und Bildungsplänen verankert ist. Es ist auch argumentiert worden, dass im Kontext der Vermittlung von demokratischen Werten und Prinzipien politische Bildung neben dem Religionsunterricht das einzige Bildungsziel mit Verfassungsrang sei (vgl. Kenner, 2020). Die politisch-demokratischen Bildungsziele nehmen in den Landesverfassungen und Schulgesetzen im Vergleich zu weiteren überfachlichen Bildungszielen, wie z.B. religiöse, personenbezogene (z.B. Persönlichkeitsentwicklung, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit) und solchen sozialen Verhaltens und Handelns (z.B. Nächstenliebe, Mitmenschlichkeit, Friedensfähigkeit) den größten Raum ein (Wiechmann & Becker, 2016). In der baden-württembergischen Landesverfassung heißt es im Art. 12, dass die Jugend u.a. auch „zu freiheitlicher und demokratischer Gesinnung zu erziehen“ sei. Nach dem Schulgesetz (§ 1) sind die Schüler\*innen u.a. „zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen“ und sollen „auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten“ vorbereitet werden, wozu die „notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“ sei.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag geht auf einen am Tag der Lehre gehaltenen Vortrag zurück. Wir danken den Teilnehmenden für Anmerkungen während der Diskussion und Volker Reinhardt für den ermunternden Zuspruch für unsere Argumentation.

<sup>2</sup> Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf den Schulbereich und das Lehramt; einige hier dargestellte Aspekte lassen sich aber auch auf weitere Bildungsbereiche beziehen.



Auch die Kultusministerkonferenz betont die Bedeutung von allgemeinen fachübergreifenden Bildungszielen und -inhalten mit jeweiligen Empfehlungen und Beschlüssen (KMK, o.J.). Dabei haben sich die verschiedenen Themenfelder sukzessive auf aktuell vierzehn ausgedehnt, wobei Demokratiebildung sowohl einen eigenen Bereich darstellt als auch mit weiteren Bereichen überlappt: insbesondere Menschenrechtsbildung, Interkulturelle Bildung, Europabil- dung, Antisemitismus, Holocaust und Nationalsozialismus. Im Ende 2018 überar- beiteten Beschluss zur Demokratiebildung wird diese explizit als Querschnitts- aufgabe bezeichnet und mit dem Ziel einer demokratischen Schulentwicklung in Verbindung gebracht. Demokratiebildung sei einerseits auf demokratische Wissensvermittlung angewiesen, andererseits gehe es darum, „Schule als Ort gelebter Demokratie“ (KMK, 2018, 4) zu verstehen, was auf eine breite Förderung von Partizipation in der Schule verweist. Eine ganze Reihe von Bundesländern hat auf den KMK-Beschluss von 2018 reagiert und landespolitische Initiativen ergriffen, um demokratische oder politische Bildung zu stärken. In Baden- Württemberg ist Ausdruck dessen der neuere Leitfaden für Demokratiebildung, durch den die im Bildungsplan schon vorhandenen sechs Leitperspektiven um diejenige der Demokratiebildung ergänzt werden, und der seit dem Schuljahr 2019/20 in allen Schulen *verbindlich* berücksichtigt werden soll. Auch hier wird Demokratiebildung explizit als Querschnittsaufgabe definiert: Demokratiebildung soll eine Rolle spielen in vier Bereichen: a) im Fachunterricht; b) als fächerüber- greifender Unterricht; c) auf Schulebene und in der Schulkultur; d) durch Koo- perationen mit außerschulischen Partnern (MK BaWü, 2019, 34-38).

Die aktuelle Hochkonjunktur von Demokratiebildung verdankt sich indessen der in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft immer breiter geteilten Einsicht, dass die Stabilität demokratischer Regierungssysteme und die Reproduktion demokratischer Verhältnisse und Einstellungen nicht selbstverständlich ist. Die bedeutendsten Herausforderungen betreffen gewachsene fundamentalistische und extremistische Tendenzen in der Gesellschaft, insbesondere den Rechtsex- tremismus und Rechtspopulismus, die Veränderungen politischer und öffent- licher Diskurse durch digitale und soziale Medien (Fake News, Hate Speech, Echokammern, fragmentierte Öffentlichkeiten) und die offenbar stark ange- wachsende Verbreitung von Verschwörungsnarrativen. Mit Blick auf diese Entwicklungen ist die fach- und populärwissenschaftliche Literatur zu Krisen- symptomen der Demokratie in den letzten Jahren immens angewachsen und kaum noch zu übersehen. Die Befürchtungen von zunehmenden Demokratie- gefährdungen werden von der politikwissenschaftlichen Demokratieforschung, die in globaler Perspektive Transformationen politischer Systeme untersucht, bestätigt (vgl. Schäfer & Zürn, S. 31-36; 49-58). Verschiedene Demokratie- indizes, unabhängig von den jeweils verwendeten Indikatoren und Demokratie- konzepten, zeigen deutlich, dass seit 2012 der Anteil der Staaten mit Autokratisierungsentwicklungen größer ist als die Anzahl von Staaten, in denen Demokratisierungstendenzen zu beobachten sind (Boese, 2021, S. 28). Seit 2010 sinkt die aggregierte Demokratiequalität weltweit, aber auch in den Staaten

der etablierten Demokratien (EU-Länder, Vereinigtes Königreich, Australien, Kanada, Neuseeland, USA, Japan) (Merkel, 2021, S. 4-6).

In den Fachdiskursen der politischen Bildung und Sozial- und Erziehungswissenschaften spiegelt sich die rasant gestiegene Aufmerksamkeit für das Thema Demokratiebildung in einer Flut von Publikationen, Zeitschriftenschwerpunkten und Handreichungen, die verschiedene Aspekte aktueller Demokratiegefährdungen mit bildungsbezogenen Überlegungen und Konzepten verbinden (vgl. Gerdes, 2021, S. 2-3). Ein Ausdruck der jüngeren Konjunktur von Demokratiebildung ist auch der aktuelle Kinder- und Jugendbericht des Ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2020), in dem die Situation und Förderung demokratischer Bildung das durchgehende Thema darstellt. Flankiert wird dieser Aufschwung von Demokratiebildung darüber hinaus von zahlreichen Initiativen europäischer und internationaler Organisationen, wie z.B. dem Europarat (Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung 2010; Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur, RFCD; Europarat 2018) und der UNESCO mit Konzepten zur Menschenrechtsbildung und zu Global Citizenship Education (vgl. Deutsche UNESCO, o.J.)

Auch im bildungspolitischen Diskurs gibt es mittlerweile einen breiten Konsens zugunsten einer Stärkung von Demokratiebildung bzw. -förderung, so dass es inzwischen z.B. kaum noch Wahlprogramme und Koalitionsverträge gibt, in denen sich keine derartigen Ankündigungen finden lassen. Im aktuellen Koalitionsvertrag der Landesregierung in Baden-Württemberg heißt es:

„Wir bauen die Demokratiebildung in allen Schularten auf Basis des entwickelten Leitfadens Demokratiebildung aus. Die Schülerinnen und Schüler sollen demokratische Grundwerte an der Schule unmittelbar und selbstwirksam erleben. Zudem sollen die partizipativen Strukturen der Schule gestärkt werden. Dazu initiieren wir entsprechende Modellprojekte. An Pilotschulen in allen Schularten werden wir Erfahrungen für eine Demokratisierung der Schulen sammeln, auswerten und schrittweise in die Fläche bringen.“ (Bündnis 90/Die Grünen & CDU Baden-Württemberg, S. 68)“

## 2 Zum Begriff ‚Demokratiebildung‘

Wenn neuerdings von Demokratiebildung im schulischen Bereich die Rede ist, besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass es sich um eine Querschnittsaufgabe handelt, die sowohl im Fachunterricht, als fächerübergreifender Ansatz, auf der Ebene der Schulentwicklung und -kultur als auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner\*innen realisiert werden soll (KMK, 2018, S. 7-11; MK BaWü, 2019, S. 8; Kenner & Lange, 2020).

Inhaltlich ist ‚Demokratiebildung‘ allerdings nicht eindeutig definiert. In verschiedenen Beiträgen, in denen der Begriff in Anspruch genommen wird, variieren die Schwerpunkte, Inhalte und Ziele. Einigkeit scheint aber darin zu bestehen, dass es sich um einen „Oberbegriff“ (Oberle, 2022, S. 66) bzw. „Integrationsbegriff“ (May, 2022) handelt, der mindestens politische Bildung und

Demokratiepädagogik beinhaltet. In vielen Fällen werden unter dem begrifflichen Dach von Demokratiebildung weitere Bildungsschwerpunkte und Konzepte einbezogen (vgl. Achour, 2021), wie z.B. häufig Wertebildung, Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen, zuweilen aber auch interkulturelle Bildung, Friedensbildung oder BNE.

Am häufigsten aber ist eine Kombination von Demokratiepädagogik<sup>3</sup> und Politischer Bildung, was z.B. am KMK-Beschluss zur Demokratiebildung, dem Leitfadens für Demokratiebildung in Baden-Württemberg oder am aktuellen Kinder- und Jugendbericht gut belegt werden kann. Während politische Bildung auf kognitive Lernprozesse und die Förderung von politischen Urteils- und Handlungskompetenzen auf der Grundlage der Vermittlung von Kenntnissen über politische Prozesse und Institutionen ausgerichtet ist (z.B. GPJE, 2004), geht Demokratiepädagogik über ‚Demokratie als Herrschaftsform‘ hinaus und fokussiert gleichermaßen ‚Demokratie als Gesellschaftsform‘ und ‚Demokratie als Lebensform‘ (paradigmatisch: Himmelmann, 2016). Demokratiepädagogik lässt sich durch die Verknüpfung von zwei zentralen Thesen charakterisieren. Die *demokratiethoretische* These lautet, dass der Fortbestand demokratischer Verhältnisse nicht allein auf politischen Institutionen, sondern ebenso sehr auf sozialen und kulturellen Voraussetzungen beruht, genauer auf einer demokratischen Werten korrespondierenden zivilgesellschaftlichen Kultur, in der durch eine breite Partizipation in gesellschaftlichen und lebensweltlichen Kontexten auch die subjektive Identifikation der Bürger\*innen mit einem demokratischen System gefördert wird (Fauser, 2011). Die *demokratiepädagogische* These der Demokratiepädagogik lautet, dass demokratische Urteils- und Handlungskompetenzen, insbesondere prodemokratische Einstellungen und Überzeugungen, nur dann erlernt und angeeignet werden können, wenn die Lernenden selbst demokratische Erfahrungen machen können, z.B. durch Mitbestimmung und die kooperative Ver- und Aushandlung von Interessen:

„Demokratie als Lebensform gründet in der Kooperation sozial verantwortlicher Individuen. Die Erfahrung gelebter Demokratie bildet den demokratischen Habitus aus, auf den Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Herrschaftsform angewiesen sind“ (Edelstein, 2012, S. 41)

### 3 Herausforderungen der Demokratiebildung

Im Folgenden werden einige zentrale pädagogische Herausforderungen – aus Platzgründen nur andeutungsweise – skizziert, die sich für Lehrkräfte im Kontext einer angemessenen Demokratiebildung stellen und auf eine explizite Berücksichtigung dieses Themenfelds in der Lehrkräftebildung verweisen.

<sup>3</sup> *Demokratiepädagogik hat sich im Rahmen des schulpädagogischen Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ und des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007) herausgebildet und knüpft an reformpädagogische Ideen an, insbesondere mit Bezug auf John Dewey. Im Jahr 2005 wurde die „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) gegründet.*

### 3.1 Das Brückenproblem

Mit der pragmatischen Zusammenführung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung unter dem Dach von Demokratiebildung bleiben einige Probleme ungelöst, die in der langwierigen Kontroverse zwischen beiden Lagern vehement debattiert worden sind (vgl. z.B. May, 2022; Gerdes, 2013; Goll, 2011; Pohl, 2009). Während in der schulischen Demokratiepädagogik die Auffassung vorherrscht, dass im Fall einer weitreichenden demokratischen Schulentwicklung und partizipativen Schul- und Unterrichtskultur gerade die „Schule potenziell mehr als andere gesellschaftliche Institutionen positive Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen“ kann (Sliwka & Nguyen, S. 1248), wurde von der schulischen Politikdidaktik die Frage aufgeworfen, wie die Übertragbarkeit von Demokratie- und Partizipationskompetenzen von der Schulebene und im lebensweltlichen Nahbereich auf die Ebene der Organisationsform repräsentativer und parlamentarischer Demokratien überhaupt möglich ist. Dieses Brückenproblem bzw. „Didaktikdilemma“ (Reinhardt, 2019, S. 51-54) ist mit einer maximal möglichen schulischen Partizipationsförderung keineswegs gelöst, weil Schulen nicht als politische, sich selbst regierende Einheiten betrachtet werden können, deren Hauptfunktion darin bestünde, demokratisch legitimierte kollektiv verbindliche Entscheidungen herzustellen. Auch können Schüler\*innen nicht ihre ‚Schulregierung‘ wählen oder über alle schulischen Vorgänge, geltenden Regeln, Lehrpläne usw. abstimmen. Mögliche Schulparlamente können auch nicht politischen Parlamenten gleichgesetzt werden; gewählte Klassensprecher\*innen unterscheiden sich zudem dadurch von politischen Repräsentant\*innen, dass sie keinen Parteien angehören, die politische Programmatiken vertreten.

Im Kontext von schulischen Partizipationsprozessen müssten ‚Brücken‘ zum politischen System didaktisch ‚gebaut‘ werden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede von sozialer und politischer Partizipation reflektiert werden (Reinhardt, 2019, S. 53). Einen günstigen Ausgangspunkt könnte hier die Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Akteur\*innen darstellen, die als ein wesentliches Handlungsfeld von Demokratiebildung aufgefasst werden (KMK 2018, S. 9-11; MK BaWü 2019, S. 8, 38, 54-56), wobei jedoch darauf zu achten wäre, dass sich entsprechende Aktivitäten und Projekte, z.B. im Rahmen des sogenannten ‚Lernen durch Engagement‘, nicht auf ein ehrenamtliches soziales Engagement beschränken (vgl. Wohnig, 2020) und dadurch entpolitisierende Konsequenzen haben (vgl. Bittlingmayer, Gerdes, Sahrai & Scherr, 2013). Zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass Schulen hierarchisch strukturierte und keine demokratischen Institutionen sind, weshalb sich Lehrkräfte im Fall der Ermöglichung von schulischer Partizipation schulinstitutionell bedingter Dilemata bzw. Antinomien (Helsper & Lingkost, 2002; Budde, 2010) ausgesetzt sehen, die eine kontinuierliche (Selbst-)Reflexion und eine transparente Kommunikation über die Grenzen der Mitbestimmung von Schüler\*innen erfordern.

### 3.2 Das Problem der politischen ‚Neutralität‘

Das Problem der Neutralität von politischer bzw. Demokratiebildung ist vor allem durch die von der AfD in zahlreichen Bundesländern eingerichteten digitalen Meldeplattformen aufgeworfen worden, auf denen Schüler\*innen und Eltern Lehrkräfte namhaft machen sollten, die sich im Unterricht politisch einseitig positionieren und das vermeintlich geltende politische Neutralitätsgebot verletzen. Dabei hat sich die AfD auf die Prinzipien des Indoktrinationsverbotes und Kontroversitätsgebotes des Beutelsbacher Konsenses berufen.<sup>4</sup> Die weitgeteilte Antwort im Fachdiskurs ist, dass staatlich verantwortete politische Bildung aufgrund ihrer grundgesetzlichen und menschenrechtlichen Wertbindung nicht neutral sein kann und stattdessen gegenüber mit dieser Wertbindung nicht kompatiblen Positionen Stellung beziehen muss (z.B. Cremer & Niendorf, 2020; Engartner, 2020). Allerdings stellt sich das Problem möglicherweise komplexer dar, als es diese Einhelligkeit suggeriert. Wenn politische Parteien bei der politischen Willensbildung des Volkes und seiner Vermittlung ‚von unten nach oben‘ in einer repräsentativen Demokratie eine herausgehobene Rolle spielen (Art. 21 GG in Verbindung mit dem Demokratieprinzip des Art. 20), wäre eine parteipolitische Unparteilichkeit bzw. die Gewährleistung der Chancengleichheit von Parteien, insbesondere der Oppositionsparteien, jedenfalls solange sie nicht verboten sind, ein wichtiges Merkmal des demokratischen Prozesses (vgl. z.B. Wrase, 2020). Hinzu kommen die Mäßigungs- bzw. Zurückhaltungspflichten des Beamtenrechts (§ 33 Beamtenstatusgesetz) und des Schulgesetzes (§ 38, Absatz 2) im Hinblick auf politische Bekundungen und Betätigungen. Andererseits ist auch das Recht auf Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) für Lehrkräfte in der Schule nicht vollkommen suspendiert. Diese kursorischen Hinweise auf verschiedene Aspekte, Vorgaben und Prinzipien sollen verdeutlichen, dass auch bei der Frage der politischen Neutralität komplexere Abwägungsprozesse erforderlich sind.

### 3.3 Das Problem der Kompetenzunterstellungen

Beiträge und Konzepte der Demokratie- oder politischen Bildung, die sich mit der Frage der politischen Neutralität und ihrer Grenzen befassen, weisen i.d.R. darauf hin, dass Lehrkräfte fachübergreifend die Verpflichtung haben, diskriminierenden, demokratie- und menschenrechtswidrigen und verfassungsfeindlichen Aussagen entgegenzutreten (z.B. KMK, 2018, S. 5).

Im baden-württembergischen Leitfadens für Demokratiebildung (MK, 2019, S. 19) heißt es dazu:

---

<sup>4</sup> Der Beutelsbacher Konsens besteht in drei in der politischen Bildung zentralen und heute weit hin geteilten professionsethischen Prinzipien: Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler\*innenorientierung. Er beruht ursächlich auf einem Beitrag des Politikwissenschaftlers Hans-Georg Wehling (1977), der diese drei Prinzipien auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Beutelsbach im Jahre 1976 – vor dem Hintergrund damals heftiger Kontroversen über die Grundlagen und Ziele der Politikdidaktik – als übergreifenden Minimalkonsens identifizierte.

„Kontroversität bedeutet allerdings nicht, dass Schulen wertneutrale Orte darstellen und alle Positionen in gleicher Weise zu akzeptieren sind. Wenn Standpunkte geäußert werden, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unvereinbar sind, dürfen Lehrkräfte dies nicht unkommentiert stehen lassen und müssen klar Position beziehen. Hierzu braucht es eine Grundrechteklarheit und Konfliktfähigkeit aufseiten der Lehrkräfte und der Schulleitungen.“

Angesichts der hier formulierten Anforderungen drängen sich Fragen und Zweifel auf: Haben Lehrkräfte das Wissen und die Kompetenzen der „Grundrechteklarheit“ und „Konfliktfähigkeit“? Sind sie in der Lage, verfassungsfeindliche und demokratieproblematische Aspekte in Äußerungen zu identifizieren und angemessen einzuschätzen? Haben sie Kriterien, anhand derer sie demokratiewidrige von noch demokratisch legitimen Aussagen unterscheiden können? Verfügen sie in Fällen demokratiewidriger Äußerungen über jeweils situationsangemessene pädagogische Interventionsstrategien? Dem Kultusministerium ist dieses Problem offenbar bewusst, worauf eine von ihm herausgegebene Handreichung in diesem Zusammenhang verweist (MK BaWü, 2020).

### 3.4 Das Problem der Demokratiekonzepte

Zur kompetenten Wahrnehmung von demokratieproblematischen Äußerungen und deren Unterscheidung von demokratisch noch akzeptablen Aussagen könnte die Befassung mit Demokratiekonzepten und -theorien beitragen. Gerade eine explizite Thematisierung von *Kernmerkmalen* von Demokratie als Regierungsform erscheint angesichts aktueller demokratiegefährdender Herausforderungen notwendig, um die subjektiven Urteilskompetenzen hinsichtlich des Unterscheidungsvermögens von Demokratie und Autokratie zu stärken. Das wäre wichtig, weil Rechtspopulist\*innen und deren Anhänger\*innen sich häufig als die eigentlichen Demokrat\*innen verstehen und es in vielen Fällen durchaus anspruchsvoll ist, die demokratiewidrigen Elemente in ihren Diskursstrategien und Programmen zu identifizieren.

Eine demokratiebezogene Urteils- und Einschätzungskompetenz wäre auch vor dem Hintergrund der Tatsache wichtig, dass seit dem Ende des Kalten Krieges Transitionsprozesse von demokratischen zu autokratischen Systemen vor allem durch zunächst demokratisch gewählte Regierungen verursacht worden sind und weniger durch offen antidemokratische Kräfte und z.B. Militärputsche (Levitsky & Ziblatt, 2018). Außerdem hat sich die Anzahl hybrider Regime bzw. defekter Demokratien, die sowohl demokratische als auch autokratische Merkmale aufweisen, in den letzten beiden Jahrzehnten drastisch erhöht (Boese, 2021, S. 25). Aufgrund einer primär individualistischen Ausrichtung auf Mündigkeit ist auch in der politischen Bildung die systematische Befassung mit Demokratiekonzepten und -theorien bislang zu kurz gekommen (Massing, 2020).

### 3.5 Das Problem der Kritik und Affirmation

Im Kontext der politischen Bildung wird immer mal wieder betont, dass diese nicht auf die Legitimation des bestehenden politischen Systems und die Affirmation bestehender Verhältnisse ausgerichtet sein darf (was tendenziell einer indoktrinierenden Staatsbürgerkunde gleichkäme), sondern auf die Kritik von aus demokratischer Perspektive defizitären Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. die Aussagen von Wohnig in: Sturzenhecker & Wohnig, 2019; vgl. auch Kenner & Lange, 2020, S. 41). Eine in diesem Sinn charakteristische Aussage lautet:

„Lehrkräfte könnten sich [...] angesichts rechtspopulistischer Entwicklungen [...] genötigt sehen, in ihrem Unterricht die Leistungsfähigkeit des politischen Systems zu betonen [...]. Legitimation ist aber nicht die Aufgabe politischer Bildung in der Demokratie. Sie sollte deshalb nie im Bestehenden verhaftet bleiben, sondern immer offen sein, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen wertgebunden zu stellen und nach neuen Lösungen zu suchen.“ (Besand, 2020, S. 9)

Hier drängt sich die Frage auf, ob es angesichts der heutigen demokratiepolitischen Herausforderungen nicht prioritär um eine gewissermaßen defensive Haltung der Verteidigung demokratischer Errungenschaften – freie und faire Wahlen, erreichte menschenrechtliche Standards, ein Rechtsstaat mit einem unabhängigen Gerichtssystem, ein unabhängiges Mediensystem, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit usw. – gehen müsste, die durch rechtsextreme und insbesondere rechtspopulistische Bewegungen und Parteien zunehmend in Frage gestellt und im Fall ihres Regierungseintritts akut gefährdet werden (vgl. Schäfer & Zürn, 2021, S. 171-178). Das müsste eine Perspektive auf weitergehende Demokratisierung nicht ausschließen, weil jede Institutionalisierung von Demokratie notwendig unvollkommen ist. Die Herausforderung von Demokratiebildung würde dann darin bestehen, Affirmation gegenüber dem Nicht-Verhandelbaren und Kritik im Sinn von Demokratisierung in eine Balance zu bringen (vgl. Stiller, 2020, S. 108). So könnte auch auf die inzwischen veränderte demokratiepolitische Problemsituation reagiert werden, die sich vom Thema der ‚Postdemokratie‘, in deren Kontext Partizipations- und Repräsentationsdefizite adressiert worden sind, zum Problem der ‚angegriffenen Demokratie‘, in der die etablierten Institutionen der Demokratie selbst zur Disposition gestellt werden und antidemokratische Auffassungen prosperieren, verschoben hat (Burth & Reinhardt, 2020, S. 9).

Bei genauerer Überlegung widersprechen sich auch eine Perspektive auf die Stabilität des demokratischen Systems (Affirmation) und ein Fokus auf individuelle Kritik(kompetenz) und Mündigkeit nicht prinzipiell, wenn man in Rechnung stellt, dass die Möglichkeiten subjektiver Mündigkeit und individueller Autonomie von den jeweils vorhandenen Institutionen und gewährten Rechten eines demokratischen Systems abhängen: vom Bildungssystem, vom Presse- und Mediensystem, von einer unabhängigen Gerichtsbarkeit usw. (vgl. z.B. Taylor, 1995).

## 4 Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung

Im Rahmen einer Masterarbeit wurde von der Co-Autorin dieses Beitrags eine quantitative Online-Umfragestudie mit Lehramtsstudierenden der PH Freiburg durchgeführt, um – vor dem Hintergrund des in Baden-Württemberg neu eingeführten Leitfadens für Demokratiebildung – herauszufinden, was und wieviel die aktuell Studierenden über Demokratiebildung und den Leitfaden für Demokratiebildung wissen, welches Interesse sie an dem Thema haben, welche Einstellungen zur Bedeutung und Umsetzungsbereitschaft von Demokratiebildung sie erkennen lassen und wie sie den aktuellen Stellenwert von Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung einschätzen (Brune, 2021).

Die Anwerbung der Umfrageteilnehmer\*innen erfolgte durch Verbreitungen des Umfragelinks über soziale Medien und über verschiedene Mailverteilerlisten an der PH. Die Erhebung fand vom 21.06. bis 21.08.2021 statt. Der Rücklauf umfasste 227 beantwortete Fragebögen von Studierenden, die nach der aktuellen Studien- und Prüfungsordnung von 2015 an der PH Freiburg studieren, wobei in 62 Fällen nicht alle Fragen des Fragebogens beantwortet wurden.

Die Stichprobe setzt sich zu fast gleichen Teilen aus Bachelor- (47,3%) und Masterstudierenden (52,7%) zusammen, wobei das Studium der Primarstufe (59,4%) gegenüber der Sekundarstufe (40,6%) leicht überwiegt. Bei den insgesamt angegebenen 19 studierten Fächern der Befragten waren Deutsch, Mathematik und Englisch am häufigsten, Islamische Theologie, Technik, Physik und Französisch am wenigsten vertreten. Nahezu alle Befragten hatten das Orientierungspraktikum bereits absolviert, über die Hälfte auch das Integrierte Semesterpraktikum.

Ein übergreifend relevantes Ergebnis der deskriptiven Auswertung der erhobenen Daten besteht darin, dass zwischen dem im Durchschnitt eher geringeren Wissen über Demokratiebildung, der dem Thema zugeschriebenen Bedeutung und dementsprechend der Lernbereitschaft und Nachfrage nach Angeboten der Qualifizierung für eine querschnittsorientierte und fächerübergreifende Demokratiebildung einerseits und dem tatsächlichen Angebot an entsprechenden Lehrveranstaltungen andererseits eine deutliche Lücke klafft.

Im *Bereich des Wissens* wurden die Kenntnisse für das Konzept Demokratiebildung, den Leitfaden für Demokratiebildung und den Beutelsbacher Konsens nach Selbsteinschätzung der Studierenden erfragt.<sup>5</sup> Den Begriff ‚Demokratiebildung‘ hatten 14,9% noch nicht gehört, aber weitere 27% antworteten, dass sie trotz Bekanntheit des Begriffs keine Ziele und Inhalte des Konzepts benennen könnten. Der Leitfaden für Demokratiebildung war über der Hälfte der befragten Studierenden gänzlich unbekannt (52,3%), knapp ein weiteres Fünftel hat zwar

<sup>5</sup> Das Antwortformat auf die entsprechenden Fragen, ob der Begriff Demokratiebildung bzw. der Beutelsbacher Konsens bekannt ist und ob die Befragten „wussten, dass es einen ‚Leitfaden für Demokratiebildung‘ gibt, der in den baden-württembergischen Bildungsplan aufgenommen worden ist“, beinhaltete vier Optionen: „Nein“, „Ja, aber ich könnte keine Ziele/Inhalte nennen“, „Ja, aber ich müsste erst nachdenken, bevor ich Ziele/Inhalte nennen könnte“ und „Ja, ich könnte spontan Ziele/Inhalte nennen“.



davon gehört, ohne aber die darin enthaltenen Ziele und Inhalte nennen zu können (18,3%), hier waren es letztlich nur 12,4%, die angaben, dass sie diese auch spontan nennen könnten. Der Beutelsbacher Konsens war der überwiegenden Mehrheit der Befragten unbekannt (59,5%), während ein Fünftel angab, über deren Bekanntheit auch die Ziele und Inhalte nennen zu können (20,5%).<sup>6</sup> In allen drei Bereichen waren die Kenntnisse von Lehramtsstudierenden des Faches Politik (N=26) allerdings überdurchschnittlich ausgeprägt: Hier gaben 69,2% zu Demokratiebildung, 50% zum Leitfaden für Demokratiebildung und 88,5% zum Beutelsbacher Konsens an, Ziele und Inhalte benennen zu können. Außerdem wurde abgefragt, wie viele Lehrveranstaltungen die befragten Studierenden bislang zum Thema Demokratiebildung besucht haben; auch hier war der Anteil der Politikstudierenden, die die Maximaloption („drei und mehr Veranstaltungen“) als Antwort gewählt haben, weit überdurchschnittlich. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kenntnisse im Themen- und Handlungsfeld Demokratiebildung vorrangig im Kontext des Studiums und hier vor allem im Politikstudium erworben werden.

Die *Bedeutung* von Lernprozessen über Demokratie und von schulischer Demokratiebildung werden von den befragten Studierenden außerordentlich hoch eingeschätzt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Items zur Bedeutung schulischer Demokratiebildung (N=175, Angaben in Prozent)

	stimme zu	stimme eher zu	teils- teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Demokratiebildung sollte künftig in der Schule einen höheren und praxiswirksameren Stellenwert erhalten.	57,1	31,4	10,3	0,0	1,1
Schulische Demokratiebildung kann die Schülerschaft für Demokratie anstiften, begeistern und deren demokratischen Kompetenzerwerb stärken.	50,3	40,6	8,6	0,6	0,0
Demokratiebildung kann demokratiegefährdenden Herausforderungen wie z.B. Rechtsextremismus, ‚Fake News‘ oder Vertrauensverlusten gegenüber demokratischen Institutionen entgegenwirken.	53,7	36,6	9,1	0,0	0,6

Die entsprechenden Zustimmungsraten zu verschiedenen Aussagen, die die Bedeutung von schulischer Demokratiebildung in verschiedener Hinsicht akzentuieren, liegen bei den hier aufgeführten Items bei um die 90%.

Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen den im Durchschnitt eher geringeren Kenntnissen über schulische Demokratiebildung und der dieser gleichwohl zugemessenen außerordentlich hohen Bedeutung, ist die sehr hohe Lernbereitschaft in diesem Bereich bemerkenswert (Tabelle 2). Sie erklärt

<sup>6</sup> Die auswertbaren Fälle betragen bei Demokratiebildung N=222 Fälle, beim Leitfaden N=218 und beim Beutelsbacher Konsens N=215.

sich offenbar daraus, dass die Studierenden sich als Lehrkräfte fächerübergreifend in einem beeindruckenden Maße für Demokratiebildung zuständig erachten (Tabelle 3).

Tabelle 2: Items zur Lernbereitschaft im Bereich Demokratiebildung (N=165, Ang. in Prozent)

	stimme zu	stimme eher zu	teils- teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Für die Umsetzung von Demokratiebildung bin ich bereit hinzuzulernen.	60,6	27,3	10,9	0,6	0,6
Ich wäre bereit, mich im Studium mit dem Thema Demokratiebildung in Theorie und Praxis auseinanderzusetzen.	63,6	26,1	6,7	3,6	0,0

Tabelle 3: Items zur Demokratiebildung als Aufgabe von Lehrkräften (N=165, Ang. in Prozent)

	stimme zu	stimme eher zu	teils- teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Ich sehe Demokratiebildung als meine Aufgabe an.	51,4	27,4	17,1	4,0	0,0
Ich bin davon überzeugt, dass ich als Lehrperson zu einer funktionstüchtigen und entwicklungsfähigen Demokratie beitragen kann.	36,6	36,6	25,1	1,7	0,0
Die Umsetzung von Demokratiebildung ist für mein Lehredasein allgemein von Nutzen.	53,3	37,0	8,5	0,0	1,2

Vor diesem Hintergrund erscheint es konsequent, dass ein starkes Interesse an Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung besteht: Den darauf bezogenen Aussagen stimmen 80% der Befragten (ganz oder eher) zu, wobei sogar ein Anteil von 70% sich dafür ausspricht, dass ein fächerübergreifendes Lehrangebot zu Demokratiebildung obligatorisch sein sollte (Tabelle 4). Dieser deutlich artikulierten Nachfrage steht jedoch gegenüber, dass der tatsächliche Stellenwert von Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung an der PH Freiburg insgesamt und in deutlicher Tendenz als suboptimal beurteilt wird (Tabelle 5). Insbesondere ist auffällig, dass es offenbar an Angeboten hinsichtlich praktischer Herausforderungen des pädagogischen Handelns mangelt: Immerhin 78% der Befragten sind der Meinung, dass „ein Handlungsrepertoire bezüglich Demokratiebildung“ nicht vermittelt wird.

Tabelle 4: Items zum Interesse an Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung  
(N=171, Angaben in Prozent)

	stimme zu	stimme eher zu	teils- teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Themen der Demokratiebildung sind in der universitären Lehramtsausbildung wichtig.	47,4	33,3	11,7	6,4	1,2
Der Stellenwert von Demokratiebildung in der universitären Lehramtsausbildung sollte erhöht werden.	44,4	35,7	15,8	2,9	1,2
Alle angehenden Lehrkräfte sollten zu einem fächerübergreifenden und verbindlichen Lernangebot der Demokratiebildung in ihrem Studium verpflichtet werden.	40,9	29,8	22,2	5,3	1,8

Tabelle 5: Items zur Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung an der PH Freiburg  
(N=166, Angaben in Prozent)

	stimme zu	stimme eher zu	teils- teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
An der PH hat Demokratiebildung einen hohen Stellenwert.	2,4	9,6	38,6	40,4	9,0
An der PH sind Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Themen der Demokratiebildung in Theorie und Praxis vorhanden.	6,0	17,5	34,3	29,5	12,7
Durch die theoretische Lehramtsausbildung an der PH werden demokratische Kenntnisse und Erfahrungen vermittelt.	3,0	13,3	33,7	39,2	10,8
Die Studierenden erhalten in ihrer Lehramtsausbildung an der PH ein Handlungsrepertoire bezüglich Demokratiebildung.	1,2	6,0	14,5	49,4	28,9

Anmerkung: Die Frage lautete: „Wie schätzen Sie die Situation der Demokratiebildung an der PH Freiburg ein?“

## 5 Ausblick

Wie deutlich geworden sein sollte, mangelt es nicht an bildungspolitischen Bekenntnissen zur Stärkung und Verankerung von schulischer Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe und ebensowenig an bildungstheoretischen Auseinandersetzungen zum Zusammenhang von Demokratie und Bildung. Es mangelt auch nicht an pädagogischen Konzepten, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien und Unterstützungsangeboten für Schulen und pädagogische Fachkräfte, deren Umfang in den letzten Jahren, z.B. auf Bildungsservern und -seiten, gewaltig angewachsen ist. Andererseits muss bezweifelt werden, dass diese

Appelle, Initiativen, Konzepte und Materialien in der schulischen und pädagogischen Praxis überhaupt ankommen, wenn Demokratiebildung nicht in einem angemessenen Maße systematisch in der Aus- und Fortbildung verankert ist, worauf in der Literatur auch durchgehend hingewiesen wird (z.B. May, 2022, S. 261; Oberle, 2022, S. 70; Schneider & Gerold, 2018).

Die durchaus komplexen didaktischen und pädagogischen Herausforderungen (vgl. Abschnitt 3) erfordern eine Berücksichtigung von demokratie-relevanten Aspekten aus Theorie und Wissenschaft ebenso wie Reflektionen und Falldiskussionen mit Blick auf pädagogische Praxis. Auch die Kenntnis des Beutelsbacher Konsenses, der als metadidaktisches Prinzip der politischen Bildung gleichzeitig für Demokratiebildung die selbstverständliche Grundlage darstellt (KMK, 2018, S. 4-5; MK, 2019, S. 10-20), kann außerhalb der Politikdidaktik nicht vorausgesetzt werden. Über dessen Kenntnis hinaus wäre eine eingehendere Auseinandersetzung mit dessen Implikationen in verschiedenen pädagogischen Situationen notwendig, worauf ein hoher Anteil von empirisch festgestellten Fehlinterpretationen selbst unter Politiklehrkräften und -referendar\*innen verweist (Oberle, Ivens & Leunig, 2018).

Wie die Ergebnisse der Studierenden-Befragung zeigen, stößt Demokratiebildung auf ein bemerkenswert großes Interesse, eine hohe Lernbereitschaft und eine ausgeprägte Nachfrage nach entsprechenden Lehrangeboten (Abschnitt 4). Der Co-Autor dieses Beitrags, der seit etlichen Semestern im bildungswissenschaftlichen Wahlpflichtbereich des Lehramtmasterstudiums regelmäßig eine Lehrveranstaltung zur Demokratiebildung anbietet, kann diese hohe Resonanz des Themas bei den Studierenden bestätigen. Ein hoher Anteil der Lehramtsstudierenden macht sich die Aufgabe der Demokratiebildung selbst zu eigen und sieht sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung und demokratiebildnerischen Einflussnahme in der Schule. Darin liegt ein immenses Potenzial, das mit der Ausweitung entsprechender Lehrangebote noch viel stärker genutzt werden sollte. Insbesondere dann, wenn wir zur Aufrechterhaltung demokratischer Verhältnisse auf Bildungsanstrengungen angewiesen sind, was ein prominenter Demokratietheoretiker einmal so formuliert hat:

„... if the institutions for civic education are weak, only one satisfactory solution remains. They must be strengthened. We who believe in democratic goals are obliged to search for ways by which citizens can acquire the competence they need.“ (Dahl, 1998, S. 80)

## 6 Literaturverzeichnis

- Achour, S. (2021). Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! *Wochenschau* 72(21s), 4-13.
- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(14-15), 4-9.
- Bittlingmayer, U.H., Gerdes, J., Sahrai, D. & Scherr, A. (2013). Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung. In H. Bremer, M. Kleemann-Göring, C. Teiwes-Kügler & C. Trumann (Hrsg.), *Politische Bildung – Politisierende Bildung – Politische Sozialisation* (S. 252-275). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Boese, V.A. (2021). Demokratie in Gefahr? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(26-27), 24-31.
- Brune, F. (2021). *Wissen über, Einstellungen zur und Umsetzungsbereitschaft von Demokratiebildung von Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Eine quantitative Umfragestudie*. Masterarbeit. Freiburg: PH Freiburg.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 384-401.
- Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg & CDU Baden-Württemberg (2021). *Jetzt für morgen. Der Erneuerungsvertrag für Baden-Württemberg*. Koalitionsvertrag 2021-2026. Stuttgart.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.
- Burth, H.P. & Reinhardt, V. (2020). Zur Wirksamkeit von Demokratielernen – Eine Einführung. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratielernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 7-25). Leverkusen-Opladen: Budrich Academic Press.
- Cremer, H. & Niendorf, M. (2020). Bildungsauftrag Menschenrechte. Zum Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70(14-15), 22-27.
- Dahl, Robert A. (1998). *On Democracy*. New Haven/London: Yale University Press.
- Edelstein, W. (2012). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In W. Beutel, P. Fauser & H. Rademacher (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012* (S. 39-51). Schwalbach: Wochenschau.
- Engartner, T. (2020). Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. Oder: Pädagogische An- und Überforderungen in Zeiten des Rechtspopulismus. *Der Staat*, 59(1), 117-143.

- Europarat (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Straßburg.  
<https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> [15.12.2020].
- Fausser, P. (2011). Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In W. Beutel & P. Fausser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft* (2. Aufl., S. 16-41). Schwalbach: Wochenschau.
- Gerdes, J. (2013). Demokratiepädagogik und die Krise der Demokratie. In H. Berkessel, W. Beutel, H. Faulstich-Wieland & H. Veith (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14* (S. 141-152). Schwalbach: Wochenschau.
- Gerdes, J. (2021). Demokratiebildung. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (2. überarb. Aufl., S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach: Wochenschau.
- Goll, T. (Hrsg.) (2011). *Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik*. Schwalbach: Wochenschau.
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132-156). Schwalbach: Wochenschau.
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau.
- Kenner, S. (2020). Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In M.P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung, und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 31-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Kenner, S. & Lange, D (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48-51). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [30.08.2022].
- Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Massing, P. (2020). Der Zusammenhang von Demokratie, Politikdidaktik und politischer Bildung. In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 295-308). Frankfurt/M.: Wochenschau.

- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration* (S. 251-264). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkel, W. (2021). Neue Krisen. Wissenschaft, Moralisierung und die Demokratie im 21. Jahrhundert. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(26-27),4-11.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MK BaWü) (2019). *Leitfaden Demokratiebildung*.  
[https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019\\_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf) [30.11.2022].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MK BaWü) (2020). *Grundrechtskollisionen in Schule und Unterricht*.  
[https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-615295859/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202020/Grundrechtsbroschüre\\_web\\_2020\\_11\\_02.pdf](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-615295859/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202020/Grundrechtsbroschüre_web_2020_11_02.pdf) [10.12.2022].
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62-73). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oberle, M., Ivens, S., & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53-61). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Pohl, K. (2009). Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? *Topologik* 6, 102-115.
- Reinhardt, V. (2019). Bezugswissenschaften für Lehramtsstudierende in den Domänen Demokratie und Politik. In M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.), *Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik* (S. 49-57). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Scheider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Sliwka, A. & Nguyen, T.L. (2020). Demokratiepädagogik in der Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1247-1259). Wiesbaden: Springer VS.
- Stiller, E. (2020). Soll Politische Bildung Haltung vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In M.P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung, und das Demokratische. Aufgaben und Züge der Politischen Bildung* (S. 95-117). Wiesbaden: Springer VS.

- Sturzenhecker, B. & Wohnig, A. (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Stellungnahmen zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. *Journal für politische Bildung* 9(2), 10-15.
- Taylor, C. (1995). Atomismus. In B. van den Brink & W. van Reijen (Hrsg.), *Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie* (S. 73-106). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173-184). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wiechmann, J. & Becker, G. (2016). Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. *Die Deutsche Schule* 108(3), 287-305.
- Wohnig, A. (2020). Aus sozialem wird politisches Lernen? Zur Wirkung und Ambivalenz des Demokratie-Lernens. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratielernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 115-135). Leverkusen-Opladen: Budrich Academic Press.
- Wrase, M. (2020). Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(14-15), 10-15.

### Internetquellen

Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.). Webseite:

<https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/menschenrechtsbildung>  
<https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education> [15.12.2022].

KMK, Kultusministerkonferenz (o.J.). Webseite:

<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html> [10.12.2022].



# **Interkulturelle Kompetenz durch Bilderbücher stärken. Ein literaturdidaktisches Analysemodell und seine Anwendung**

## **Zusammenfassung**

Angesichts zunehmender kultureller Heterogenität wird die Querschnittskompetenz *Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* in der Schule immer wichtiger. Interkulturelle Kompetenz kann auch durch interkulturellen Literaturunterricht gefördert werden. Zwar greifen viele aktuelle interkulturelle Bilderbücher Themen wie Migration, Angst vor dem Fremden, Vorurteile, Flucht und Heimatfinden auf. Doch die Grenze zwischen der Darstellung kultureller Diversität und der Ausstellung des *Fremden* ist oft fließend. Dies erfordert die Fähigkeit der Lehrpersonen, interkulturelle Bilderbücher kritisch auf ihre didaktische Eignung hin zu prüfen. Dieser Beitrag stellt ein Analysemodell vor, anhand dessen exemplarisch das interkulturelle Bilderbuch *Am Tag, als Saída zu uns kam* (2016) literaturwissenschaftlich erschlossen und auf sein didaktisches Potenzial zur Stärkung interkultureller Kompetenz hin befragt wird.

## **Schlüsselwörter**

Interkulturalität; Diversität; interkulturelle Kompetenz; Literaturunterricht; Bilderbuch

# **Strengthening intercultural competences by the use of picture books. A didactic analysis model and its application**

## **Abstract**

In the light of an increasing cultural heterogeneity, the competences of tolerance and acceptance of diversity become more and more important. Intercultural social skills could be stimulated through an intercultural education in literature. Many of the picture books nowadays deal with topics like migration, fear of the unknown, prejudice, escape and finding a new home. However, the boundary between illustrating cultural diversity and exhibiting *the foreign* is often diffuse. Therefore, the teacher's capability is required to check the intercultural picture books for their educational suitability. This paper now proposes an analytical model by which the intercultural picture book *Am Tag,*

*als Saída zu uns kam* (2016) is scientifically analysed and questioned for its educational potential to strengthen intercultural competences.

## Keywords

interculturality; diversity; intercultural competences; education in literature; picture book

## 1 Interkulturelle und literarische Kompetenzen

Je heterogener eine Gesellschaft ist, umso mehr bedarf es der Bereitschaft, die zutage tretende Vielfalt affirmativ wertzuschätzen. Dementsprechend hebt auch der Bildungsplan von 2016 als in jedem Fach zu fördernde Leitperspektive „Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ hervor (vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016). Im Zuge verstärkter Migrationsbewegungen gewinnt insbesondere die Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen zunehmend an Bedeutung. Da die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt zwar einerseits als interessant und bereichernd, auf der anderen Seite aber auch als Bedrohung und Gefährdung der eigenen (kulturellen) Identität empfunden werden kann (vgl. Dawidowski, 2013, S. 24), muss eine wertschätzende Haltung in Bezug auf kulturelle Vielfalt erlernt und in diesem Zuge eine interkulturelle Kompetenz ausgebildet werden.

Dawidowski (2013, S. 25) beschreibt den Prozess des interkulturellen Lernens als

„Vorgang und Ergebnis einer Umstrukturierung selbstorganisierter Ich- und Weltentwürfe anhand einer Neuinterpretation kultureller Repräsentationen, die durch den Rückgriff auf den Verstehenshorizont des Anderen in einer idealen Sprechsituation initialisiert wird“.

Im Zuge dieses lebenslangen Lernprozesses werden interkulturelle Kompetenzen erworben, die Menschen dazu befähigen, im Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen „einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erreichen“ (Bertels & Busmann, 2020, S. 33). Hierzu bedarf es als Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz Fähigkeiten in den Bereichen...

- des (inter-)kulturellen Wissens,
- der interkulturellen Kommunikation,
- der interpersonellen und interkulturellen Wahrnehmung und
- des wechselseitigen Verstehens.

Diese Fähigkeiten – insbesondere das Selbst- und Fremdverstehen sowie der Perspektivenwechsel (vgl. Bredella, 2002, S. 308; Dawidowski & Wrobel, 2013, S. 5) – weisen starke Bezüge zu den Teilkompetenzen auf, die im Umgang mit Literatur zu erwerben sind, sodass von positiven Auswirkungen des literarischen Fremdverstehens auf das lebensweltliche ausgegangen werden kann (vgl.

Dierckx, 2010, S. 48).<sup>1</sup> Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, die Förderung interkultureller Kompetenz mit dem literarischen Lernen zu verbinden. Im Folgenden wird auf dieser Basis der Zusammenhang zwischen literarischen und interkulturellen Kompetenzen genauer untersucht. Zu diesem Zweck stellen wir ein Analysemodell für interkulturelle Bilderbücher vor, welches das Analysemodell für Bilderbücher nach Michael Staiger (2014, S. 12-24) mit interkulturellen Fragestellungen verbindet. Zur Veranschaulichung führen wir eine Beispielanalyse anhand des interkulturellen Bilderbuchs *Am Tag, als Saída zu uns kam* (im Folgenden: *Saída*) durch und verbinden diese mit Kriterien für die Ausgestaltung eines interkulturellen Literaturunterrichts.

## 1.1 (Inter)Kulturelles Wissen

Als zentrale Dimension interkultureller Kompetenz wird von mehreren Forscher:innen das *Wissen über Kulturen* und kulturelle Prägungen genannt (vgl. Dierckx, 2010, S. 67; Weinkauff, 2006, S. 767). Dazu gehört zunächst das Wissen um unterschiedliche Kulturbegriffe und die Reflexion darüber, welcher Kulturbegriff den eigenen Überlegungen zugrunde liegt. In Anbetracht aktueller Kulturbegriffe sollte die (veraltete) Vorstellung von Kulturen als klar abgrenzbare und statische *Kugeln* infrage gestellt werden und eine Auseinandersetzung mit der Dynamik, Veränderbarkeit und wechselseitigen Beeinflussung von Kulturen stattfinden. Dieses Wissen sollte zudem die vielfältigen Möglichkeiten räumlicher (und zeitlicher) Begrenzungen von Kultur umfassen. In dem Zuge gilt es auch, Formen und Auswirkungen von Dominanzkultur *ideologiekritisch* zu überdenken und ein Bewusstsein über eigene kulturelle Prägungen zu erwerben. Des Weiteren spielt das Wissen über kulturelle Spezifika (auch über kulturspezifische und interkulturelle Regeln der Interaktion) eine wichtige Rolle. Der Literaturunterricht steht somit „vor der Herausforderung, literarische Verfahrenstechniken zu reflektieren, die – affirmativ oder subversiv – historisches, soziales und kulturelles Wissen auf spezifische Weise verarbeiten“ (Kißling, 2020, S. 309).

## 1.2 Interkulturelle Kommunikation

Eine zentrale Fähigkeit im Hinblick auf ein interkulturell kompetentes Handeln ist die interkulturelle Kommunikation, welche unter anderem die für den Deutschunterricht zentralen Bereiche des (Zu)Hörens und Sprechens umfasst.

Da interkulturelle Kommunikation unter anderem aufgrund bestehender dominanzkultureller Ungleichgewichte misslingt, stellt ein *Hinterfragen von Dominanzstrukturen und Machtverhältnissen* eine wichtige Basis der interkulturellen Kommunikation dar, die möglichst im Rahmen eines „herrschaftsfreien Raumes“ (vgl. hierzu Habermas, 1995/2019) stattfinden sollte. Auf dieser Grundlage gilt es zudem, allgemeine Gesprächsregeln wie das wechselseitige *Zuhören* zu

---

<sup>1</sup> Allerdings gibt es durchaus auch kritische Stimmen, welche die Annahme einer sozialisierenden Wirkung der Literatur im Hinblick auf ihre Wirkungsmächtigkeit zur Identitätsbildung infrage stellen (vgl. Dawidowski, 2013, S. 7).

beachten und sich einer Sprache zu bedienen, die allen an der Kommunikation Beteiligten Wertschätzung entgegenbringt. Notwendig ist also eine grundlegende *Sprachsensibilität*, die sich im interkulturellen Austausch v.a. in der Verwendung einer *rassismussensiblen Sprache* zeigt.

Eine Haltung, die die Gesprächspartner:innen als Individuen statt als Repräsentant:innen einer bestimmten Kultur betrachtet, schlägt sich sprachlich dahingehend nieder, dass möglichst auf jede Form der Verallgemeinerung, Pauschalisierung und Generalisierung verzichtet wird. Sprachliche Sensibilität zeigt sich schließlich auch in einer *Wertschätzung der Sprachenvielfalt*, die sich in einer Integration von *mehrsprachigen Gesprächs- oder auch Unterrichtssituationen* manifestiert (vgl. z.B. Rösch, 2000a, S. 52-54).

### 1.3 Interpersonelle und interkulturelle Wahrnehmung

Im Hinblick auf die für das interkulturelle und das literarische Lernen zentrale Kategorie des *Perspektivenwechsels* ist zu bedenken, dass diese die Anerkennung der perspektivischen Gebundenheit allen Wahrnehmens voraussetzt (vgl. z.B. Kant, 1781/1977, S. 132). Die Problematik unserer wahrnehmungsbedingten „Standardeinstellungen“ (Wallace, 2012, S. 12) besteht darin, dass sie darauf ausgerichtet sind, möglichst schnell und effizient Einschätzungen vornehmen zu können, weshalb sie tendenziell eher auf eine vereinfachte, generalisierte und stereotypisierte Wahrnehmung abzielen.

Überdies schlägt sich die perspektivische Gebundenheit menschlicher Perzeption dahingehend nieder, dass die wahrgenommenen Dinge und Menschen nicht in ihrer Autonomie und ihrem Selbstzweck, sondern immer in Relation zu dem wahrnehmenden Subjekt betrachtet werden. Folglich existiert zum Beispiel *das Fremde* nicht per se, sondern es bedarf eines Menschen, der – ganz im Sinne des *Othering* – aus seiner jeweiligen Perspektive heraus einen Sachverhalt oder einen Menschen zu etwas *Fremdem* deklariert. Bleibt dieser Umstand unbewusst, führt dies zu einem rassistischen Kardinalfehler: der *entfremdeten Tendenz* (Erdheim, 1988, S. 20). Diese ist dadurch ausgezeichnet, dass der Diskurs über andere Menschen und Kulturen letztlich nur zur Abgrenzung und Selbstvergewisserung des Eigenen dient und das Ziel verfolgt, die eigenkulturelle Herrschaft über die betrachtete Kultur zu legitimieren. Aber auch ein positives Vorurteil im Sinne einer *idealisierenden Tendenz* (Erdheim, 1988, S. 23) verkennt den Anderen, indem man diesen auf ein (vermeintlich) positives Bild festlegt. Besonders virulent für unsere kapitalistische Gesellschaft ist jedoch der dritte Kardinalfehler in der interkulturellen Wahrnehmung: die *verwertende Tendenz* (Erdheim, 1988, S. 21), die sich darin manifestiert, dass sich der Diskurs über die Anderen mit deren Funktionalität für die eigene Kultur beschäftigt. Auf diese Weise werden Menschen und Umwelt vorrangig unter der Perspektive ihrer Nützlichkeit betrachtet. Damit wird eine Form der Perzeption etabliert, die dem Selbstwert von Mensch und Umwelt wenig Bedeutung beimisst und so zu einer wahrnehmungsbedingten Reduktion von Vielfalt führt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutsam, die destruktiven Auswirkungen unserer immer auch kulturell geprägten „Standardeinstellungen“ einzudämmen: Es bedarf...

- einer Grundhaltung, welche die Subjektivität unserer Wahrnehmungsbedingungen anerkennt, dabei aber die Kluft zwischen erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt bzw. Subjekt nicht weiter verschärft,
- eines unvoreingenommenen, offenen Sehens, das die Anderen nicht festlegt, sondern sie in der „Schwebe des Lebendigen“ (Frisch, 1985/1998, S. 369) belässt,
- eines wechselseitigen bzw. mehrfachen Perspektivenwechsels (vgl. Rösch, 2013, S. 23), der auch Verfahren der Perspektivenübernahme und der Perspektivenkoordination (vgl. Bredella, 2012) integriert.

## 1.4 Interkulturelles Verstehen

Das Ziel hierbei stellt die Ausbildung einer *verstehenden Tendenz* dar (vgl. Bredella, 2012, S. 90). Sie entwickelt sich dort, wo das Fremde trotz aller Fremdheit das Gefühl von Vertrautheit erweckt. Statt einer verwertenden brauchen wir demnach eine wertschätzende Perspektive. Wichtig ist also, ein Verstehen auszubilden, dass das Andere als das Andere versteht (vgl. hierzu Lévinas, 1991) – es aber gleichzeitig nicht über sein Anderssein definiert (wie es beim *Othering* der Fall ist). Im Idealfall entsteht dabei – im Verhältnis Mensch zu Mensch bzw. im Verhältnis Mensch zur Kunst – ein bewegliches Gleichgewicht aus annäherndem Verstehen auf der einen und Wertschätzung der Alterität auf der anderen Seite. Wie bereits im Zusammenhang mit der interpersonellen Wahrnehmung angedeutet, ist die hierfür wohl zentralste Fähigkeit jene der *Ideologiekritik* im Sinne eines bewussten Infragestellens der eigenen Wahrnehmung und Meinungen.

## 2 Literaturdidaktische Konzeptionen im kulturellen Kontext

Vor dem Hintergrund globaler Wandlungsprozesse und deren Einfluss auf Literatur und Lebenswelt zeigt sich die Notwendigkeit, tragfähige didaktische Konzepte zur Förderung interkultureller Kompetenzen zu entwickeln. Die Basis hierfür stellt nach Rösch (2008, S. 100) eine „kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Fachs“ Deutsch dar, die nicht nur zu einer „Demokratisierung des Kulturverständnisses“, sondern auch zu einer „Ausweitung der Lerngegenstände“ führt.

Somit sollte Literatur in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen sowie in unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Ausprägungen thematisiert werden.

Dieses Bestreben bildet die Basis aller didaktischen Konzeptionen, die in dem Kontext *Interkulturalität* entstanden sind. Vor dem Hintergrund der Differenzierung zwischen multi-, inter- und transkulturellen Ansätzen<sup>2</sup> werden...

- interkulturelle Sichtweisen propagiert (vgl. Dawidowski, 2013, S. 23), die auf eine Förderung interkulturellen literarischen Lernens abzielen,
- Konzepte einer transkulturellen literarischen Bildung (vgl. Wintersteiner, 2006) verfolgt, die letztlich eine Auflösung aller binären Oppositionen anstreben,
- postkoloniale literaturdidaktische Ansätze etabliert, die eine „kolonialismusinformierte und rassismussensible“ (Kißling, 2020, S. 306) Ausrichtung betonen.

Im Sinne einer grundsätzlichen Haltung der Ideologiekritik sollten diese Ansätze sinnvoll miteinander kombiniert werden, sodass je nach Untersuchungsgegenstand Unterschiede und Fremdheitserfahrungen oder aber verbindende Gemeinsamkeiten in den Blick genommen werden können.

### **3 Literarische Gegenstände im interkulturellen Literaturunterricht**

Für die literaturdidaktische Arbeit bieten interkulturelle – und insbesondere mehrsprachige – Bilderbücher<sup>3</sup> viele Vorteile. Beachtet werden sollte jedoch, dass die interkulturelle Ausrichtung dieser Werke, die sich in deren inhaltlicher und formaler Gestaltung niederschlägt, besondere Verstehensanforderungen stellt – wie etwa das Verständnis einer kulturspezifischen Metaphorik oder ein möglicherweise erschwerter Nachvollzug der Figurenperspektive.

Hinsichtlich einer Kanon-Erweiterung ist diesbezüglich zu bedenken, dass eine interkulturelle Ausrichtung des Fachs Deutsch nicht ausschließlich an interkulturelle Literatur, schon gar nicht an sogenannte Migrantinnen- bzw. Migrationsliteratur gebunden ist. Denn Interkulturalität ist immer auch „eine Frage der Rezeptionsperspektive“ (Wrobel, 2013, S. 40). Im Zuge einer interkulturellen Öffnung des Literaturunterrichts wäre es dennoch wünschenswert, verstärkt auch interkulturelle Literatur einzubeziehen. Dabei geht es darum, dass „nicht nur Literatur anders gelesen wird, sondern dass auch andere Literatur gelesen wird“ (Rösch, 2013, S. 27).

Im Hinblick auf die Auswahl möglichst lernförderlicher Literatur – insbesondere in Bezug auf Fremdverstehen – erweisen sich im Anschluss an Nünning (2000, S. 115) besonders „multiperspektivisch erzählte Romane, in denen

---

<sup>2</sup> Die seit den 50er Jahren vorherrschende multikulturelle Perspektive wurde in den 80er Jahren weitgehend abgelöst durch eine interkulturelle Sichtweise, die Mitte der 90er Jahre um eine transkulturelle Perspektive ergänzt wurde (vgl. Rösch, 2013, S. 24).

<sup>3</sup> Auf die Besonderheiten des Bilderbuchs als Medienkombination und sein daraus ableitbares Potenzial hinsichtlich der Förderung von visual literacy sowie intermediale Kompetenzen kann und soll in diesem Kontext nicht näher eingegangen werden (vgl. hierzu beispielsweise Baum, 2010, S. 200-219).

Fremdverstehen [...] auch auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung formal inszeniert wird“ als besonders lernförderlich. Heidi Rösch (2006, S. 101) plädiert für den Einsatz einer interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur (KJL), die „einen Perspektivwechsel“ unterstütze, indem sie „ethisch mehrfachadressiert“ und auf „eine [...] typische multiethnische Leserschaft“ ausgerichtet sei.

Eine große Herausforderung in der Arbeit mit interkultureller Literatur stellt allerdings die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit dar, vor allem im Hinblick auf die Adressierung. Insbesondere Rösch (2000b, S. 126) warnt diesbezüglich vor dem Einsatz dezidiert antirassistischer Texte, die ihrer Ansicht nach „nicht wirklich poetisch“ seien, sondern mittels einer banalen Handlung passende Informationen „bis hin zu politischen Indoktrinationen“ vermitteln. Die sich hierin manifestierende verwertende Perspektive der Autor:innen führt dazu, dass sie ihre moralische Erziehungsabsicht und damit das zu fördernde Lernziel möglichst eindeutig sichtbar machen. Wird Literatur schon im Entstehungsprozess solcherart vereindeutigt, verliert sie mit ihrem Fokus auf zu vermittelnde *Handlungsrezepte* zugleich ihren poetischen Gehalt. Hinzu kommt, dass sich die Handlungsempfehlungen meist an *weiße* Schüler:innen (SuS) richten, die zu mehr Toleranz *erzogen* werden sollen.<sup>4</sup> Neben einer kritischen Prüfung v.a. der problemorientierten interkulturellen KJL ist es somit wichtig, in den Literaturunterricht auch literarische Beispiele einzubeziehen,

- in denen ein inter- oder transkulturelles Zusammenleben als Normalfall geschildert wird und
- die vielfältigen Kulturkreisen entstammen (wie z.B. Märchen aus afrikanischen Ländern, Mangas, Animes), ohne dass sie eine dezidiert interkulturelle Problemorientierung aufweisen müssen.

## 4 Analysemodell für interkulturelle (und mehrsprachige) Bilderbücher

Die vorangegangenen Überlegungen zeigen, wie hilfreich ein Analysemodell sein kann, um interkulturelle Bilderbücher literaturwissenschaftlich zu erschließen und auf ihr didaktisches Potenzial zur Stärkung interkultureller Kompetenz hin zu befragen. Bei der Vorab-Analyse ebenso wie im Literaturunterricht selbst sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die *ästhetische Darstellung* von Kultur und Interkulturalität im Zentrum steht. Auch wenn *realistische Stoffe und Themen* dazu verleiten, Faktualität und Fiktionalität zu vermischen, sollte hinsichtlich der Arbeit mit interkultureller Literatur der Fokus weniger auf der Frage liegen, welches Wissen über eine bestimmte Kultur vermittelt, sondern auf welche Weise und mit welchen literarischen Mitteln Kultur hier dargestellt wird. Es gilt darüber hinaus auch grundsätzlich zu hinterfragen, inwiefern Literatur aufgrund ihres

<sup>4</sup> Als Beispiele für dieses Phänomen seien hier Paul Maars ‚Neben mir ist noch Platz‘ (1993) und Carolin Philipps ‚Milchkaffee und Streuselkuchen‘ (1996) genannt. Insbesondere der letztgenannte Roman wirkt nach Riemhofer (2017, S. 75) in seinem explizierten „Appellcharakter fast unerträglich peinlich“.

fiktionalen Charakters überhaupt als zuverlässige Informationsquelle betrachtet werden kann – insbesondere wenn die Erzählperspektive figural an die Sicht eines Kindes gebunden ist, wie es oft in KJL der Fall ist. Interkulturelle Bilderbücher sind zudem kritisch daraufhin zu prüfen, inwiefern ihre Ästhetik „westliche [...] Normalitätsdispositive“ (Kißling, 2020, S. 12), die sich z.B. in einem *white gaze* oder in rassistischen Syndromen (vgl. Rösch, 2000b, S. 113-117) niederschlagen, produziert, stabilisiert oder subvertiert.

Um das didaktische Potenzial eines interkulturellen Bilderbuchs beurteilen zu können, ist es folglich nötig, den Gegenstand nicht nur vor dem Hintergrund interkultureller Aspekte zu beleuchten, sondern bisherige Analysemodelle um eine dezidiert literarische Perspektive zu ergänzen. Hierfür wird in diesem Kapitel ein Analysemodell für interkulturelle Bilderbücher vorgestellt, welches das Analysemodell für Bilderbücher nach Michael Staiger (2014, S. 12-24) mit interkulturellen Fragestellungen verbindet, wie sie beispielsweise von Rösch (1997, S. 25-26), Dierckx (2010, S. 88-89) oder Rudolph (2012, S. 63-64) vorgeschlagen werden. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien erläutert; am Ende des Kapitels findet sich eine tabellarische Übersicht.

#### **4.1 Narrative Dimension 1:**

##### **Was des Erzählens 1 – Interkulturalität**

Diese Kategorie umfasst die Ebene der *histoire*. Interkulturelle Bilderbücher handeln meist von interkulturellen Begegnungen (durch Reise, Migration, Flucht) oder interkulturellen Konflikten und/oder haben unterschiedliche Länder als Handlungsorte. Gerade der KJL wird diesbezüglich oftmals die Aufgabe zugewiesen, kulturspezifisches Wissen an die SuS weiterzugeben (vgl. Weinkauff, 2006, S. 767). Die Kehrseite dieser Wissensvermittlung über andere Länder und Kulturen besteht jedoch darin, dass sie „unter Umständen zu einer starren Vorstellung über die Angehörigen einer Ethnie beitragen kann“ (Dierckx, 2010, S. 68). Somit gilt es, bei der Auswahl der Literatur darauf zu achten, dass kulturelle Klischees durch eine möglichst differenzierte Figuren- und Raumdarstellung aufgebrochen und nicht etwa durch eine stereotypisierende und generalisierende Beschreibung verfestigt werden: „Interkulturelle Kompetenz ist nämlich [...] durch die Fähigkeit gekennzeichnet, die Menschen als Individuen zu betrachten und diese nicht ausschließlich als Repräsentant(inn)en ihres Kulturkreises zu sehen“ (Dierckx, 2010, S. 68). Auch der Grad der Problemorientierung und der Pädagogisierung können nicht kritisch genug überprüft werden.

#### **4.2 Narrative Dimension 2:**

##### **Was des Erzählens 2 – Figuren in ihrer kulturellen Diversität**

Diese Kategorie umfasst Figuren und ihre Entwicklung, ihre Haltung und Kommunikationsbereitschaft sowie Figurenkonstellationen insgesamt. Hierbei sind auch die von den Figuren vertretenen Standpunkte sowie ihre Einsichten, Emotionen und Motive zu untersuchen. Darüber hinaus ist die „individuelle [...]“



Sichtweise der Rezipient(innen) auf die Geschehnisse in der fiktiven Welt“ (Dierckx, 2010, S. 61-62) einzubeziehen. Diesbezüglich ist Literatur als das *Andere* in der Lage, die bisherigen Überzeugungen und Wahrnehmungsstrukturen der Schüler:innen durch unkonventionelle Sichtweisen von Figuren oder Erzählstrukturen infrage zu stellen und damit ein Bewusstsein von der perspektivischen Gebundenheit der eigenen Sichtweise zu fördern (vgl. Dierckx, 2010, S. 63). Vor diesem Hintergrund ist bei der didaktischen Beurteilung eines Bilderbuchs zu prüfen, ob das Werk eine Pluralität der Sichtweisen ermöglicht.

### **4.3 Narrative Dimension 3:**

#### **Was des Erzählens 3 – rassistische Syndrome**

Aus didaktischer Sicht wertvolle interkulturelle Bilderbücher vermeiden rassistische Syndrome<sup>5</sup> (vgl. hierzu Rösch, 2000b, S. 113-117). Entscheidet man sich dennoch für den Einsatz eines in dieser Hinsicht problematischen Bilderbuchs, müssen diese Aspekte im Literaturunterricht kritisch betrachtet werden, um den Schüler:innen zu ermöglichen, literarische Darstellungsstrategien von Kultur zu erkennen und kritisch zu reflektieren.

### **4.4 Narrative Dimension 4:**

#### **Wie des Erzählens**

Diese dem *discours* gewidmete Kategorie umfasst neben der Analyse der Zeitdarstellung die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Erzählinstanz (SEI), v.a. im Hinblick auf deren diegetischen Status, Introspektionsfähigkeit und Zuverlässigkeit (vgl. Schmid, 2014, S. 71-95). Darüber hinaus gilt es die Erzählperspektive der sprachlichen und visuellen Erzählinstanz (VEI) zu untersuchen<sup>6</sup> und dabei auch zu klären, ob Anzeichen für multiperspektivisches Erzählen unter Beteiligung von Erzähler:innen unterschiedlicher Kulturen vorhanden sind. Dies ist insofern essentiell, als ein eventuell vorhandener *white gaze* kritisch betrachtet und zudem überprüft werden muss, welche Anforderungen das Bilderbuch im Hinblick auf einen Perspektivenwechsel stellt.

### **4.5 Verbale Dimension**

Diese Kategorie umfasst Sprache und Sprachstil des Bilderbuchs (vgl. Staiger, 2014, S. 17-18); gegebenenfalls sind auch Aspekte von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen. Im Kontext interkultureller Literatur ist die sprachliche

---

<sup>5</sup> *Rassistische Syndrome können selbstverständlich auch auf der verbalen und der bildlichen Dimension entstehen. Gerade vor diesem Hintergrund gilt es, die einzelnen Bereiche stets in einem verbindenden Zusammenhang zu betrachten. In einer weiterführenden Publikation werden wir die Linearität der tabellarischen Darstellung dahingehend aufbrechen, dass wir übergreifende Kategorien integrieren.*

<sup>6</sup> *Bei der sprachlichen Erzählinstanz kann ihre Fokalisierung (vgl. Genette, 1988) oder ihre Erzählperspektive (vgl. Schmid, 2014, S. 121-142) analysiert werden. Für die Analyse der Erzählperspektive der visuellen Erzählinstanz lassen sich Verfahren der narratologischen Filmanalyse nutzen (vgl. Kuhn, 2013, S. 119-195).*

Gestaltung im Hinblick auf ihre Differenziertheit und Sprachsensibilität zu untersuchen. Hierbei ist neben dem Kommunikationsverhalten der Figuren, ihrem Redeanteil und ihrer Kommunikationsbereitschaft auch die sprachliche Gestaltung der Figurenrede relevant (z.B. im Hinblick auf die Frage, ob für bestimmte Personengruppen *gebrochenes Deutsch* verwendet wird).

#### **4.6 Bildliche Dimension**

Diese Kategorie umfasst die visuelle Darstellung der Figuren und ihrer Position zueinander sowie die Darstellung des Handlungsortes (vgl. Staiger, 2014, S. 18-19). Auch hier ist darauf zu achten, wie differenziert bzw. stereotypisiert Figuren und Handlungsräume präsentiert werden. Außerdem können die zeichnerische Technik und der bildnerische Stil in die Analyse einfließen. Gleiches gilt für (kulturspezifische) Metaphern und Symbole.

#### **4.7 Intermodale Dimension**

Diese Kategorie dient dazu, zu analysieren, in welchem Verhältnis die Informationsgehalte von Text- und Bilddimension stehen (vgl. Staiger, 2014, S. 19-20). Dieses kann als Elaboration (Text und Bild sind redundant) oder als Extension (Text und Bild sind komplementär) gestaltet sein (vgl. Stöckl, 2010, S. 58-59).

#### **4.8 Materielle und paratextuelle Dimension**

In Bezug auf interkulturelle Fragestellungen sind hier vor allem die Gestaltung von Cover und Klappentext relevant. Interessant ist hierbei vor allem, wie durch Titel und Cover auf interkulturelle Kontexte verwiesen wird und welche Zielgruppe auf diese Weise angesprochen werden soll.

Tabelle 1: Analysemodell für interkulturelle Bilderbücher

Narrative Dimension: WAS und WIE des Erzählens				Verbale Dimension	Bildliche Dimension	Intermodale Dimension	Materielle und paratextuelle Dimension
WAS		WIE					
Interkulturalität	Figuren in ihrer Diversität	rassist. Syndrome	Wie des Erzählens	Sprache und Sprachstil	visuelle Darstellung von Figuren und Orten	Verhältnis von Text und Bildern	Gestaltung von Cover & Klappentext
Handlung: Themen und Motive	Kulturelle Zugehörigkeit der Figuren, Darstellung des Fremden	Defizit- und Helfersyndrom?	SEI: Typen und Kriterien	rassismus-sensible Sprache?	zeichnerische Technik & Stil	symmetrisch	Format
Kultur: Darstellung inter- oder eher multikultureller Aspekte?	Figuren-konstellation	Kulturalisierungssyndrom?	SEI: Erzählperspektive	Mehrsprachigkeit?	Darstellung der Figuren und ihrer Position zueinander	komplementär	Größe
Lösung kultureller Konflikte? Wenn ja: Was erscheint als Lösung?	Haltung und Kommunikationsbereitschaft der Figuren	Harmonisierungssyndrom?	VEI: Erzählperspektive	Figurenrede: Dialogverhalten, Redeanteil	Darstellung des Handlungsraumes	Elaboration	Papier
Ethnische Mehrfachadressierung?		Abenteuersyndrom?	Zeitdarstellung: Ordnung, Dauer, Frequenz		Metaphern/Symbole	Extension	Gedruckte oder digitale Version

materielle Besonderheiten (z.B. Gestaltung des Vorsatzpapiers)

## 5 Anwendung des Analysemodells auf das interkulturelle mehrsprachige Bilderbuch *Am Tag, als Saída zu uns kam*

Das Bilderbuch *Saída* (spanischer Originaltext: Susana Gómez Redondo, Bilder: Sonja Wimmer, 2016 übersetzt ins Deutsche von Catalina Rojas Hauser) erschien erstmals 2013 unter dem spanischen Originaltitel *El día que Saída llegó*. Im folgenden Kapitel wird dieses Bilderbuch anhand des vorgestellten Analysemodells auf sein didaktisches Potenzial hin überprüft.

### 5.1 Was des Erzählens 1: Interkulturalität

Der Stoff des interkulturellen Bilderbuchs *Saída* umfasst die Ankunft in einem für Saída unbekanntem Land und die damit verbundenen Schwierigkeiten für die Protagonistin aus Marokko. Folglich ist das Bilderbuch der problemorientierten interkulturellen Literatur zuzuordnen.

Das „aus dem Stoff herausgearbeitete *Grundproblem*“ (Gansel, 1999, S. 16) ist die Traurigkeit Saídas verbunden mit ihrem Schweigen. Sie versteht die fremde Sprache (noch) nicht. Dies bewegt die diegetische Erzählerin dazu, nach Trost und Sprache für Saída zu suchen. Allerdings entwickelt sich Saída im Laufe des Bilderbuchs von einem recht hilflosen Objekt zu einem Subjekt: „Die Erzählung basiert auf Austausch und gegenseitige (sic!) Bereicherung“ (Rösch, 2018, S. 11): Im Bilderbuch wird Integration als ein wechselseitiger Prozess des Sprachenlernens und der Verständigung dargestellt. Die Geschichte endet mit der Überwindung (sprachlicher) Grenzen (s. Abb. 1).

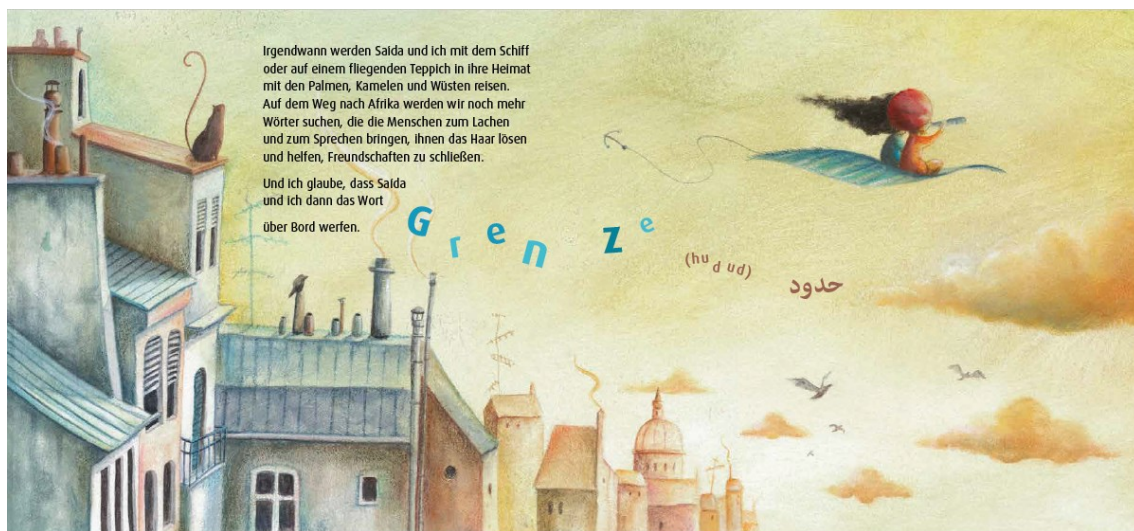


Abb. 1: Saída und ihre Freundin überwinden (sprachliche) Grenzen (Bildnachweis (auch für alle weiteren Abbildungen): Gómez Redondo/Wimmer, *Am Tag, als Saída zu uns kam*, aus dem Spanischen von Catalina Rojas Hauser, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2016)

## 5.2 Was des Erzählens 2: Figuren in ihrer kulturellen Diversität

Hauptfiguren sind die diegetische Erzählerin (ein einheimisches Mädchen, das Saída helfen möchte) und Saída (ein aus Marokko stammendes Mädchen, das nach ihrer Ankunft in einem fremden Land zunächst traurig, einsam und zumindest nach außen hin sprachlos ist). Der Erzählstrang folgt der Entwicklung der beiden Protagonistinnen, die voneinander lernen (v.a. die Sprache) und sich immer besser *verstehen*. Im Unterschied zu den Eltern der diegetischen Erzählerin, die ihrer Tochter Informationen über Marokko geben („Am Tag, als Saída zu uns kam, erzählte mir Mama von einem Land voller Wüsten und Palmen. Mit dem Finger zeigte sie mir auf dem Globus Saídas Heimat. Marokko stand darauf... Und ich sah, dass es gar nicht so weit weg war.“) und sich als kulturell aufgeschlossen erweisen („Am Tag, als Saída zu uns kam, erklärte mir Papa, dass meine Freundin ihre Sprache wahrscheinlich gar nicht verloren hatte [...]. ‚In Marokko‘, sagte er, ‚könntest du mit deiner auch nichts anfangen.‘“), kommen Saídas Eltern in der Geschichte nicht vor.

### 5.3 Was des Erzählens 3: rassistische Syndrome

Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Rösch das Bilderbuch als „eine Freundschaftsgeschichte“ klassifiziert, die „auf dem Oasen- und in gewisser Weise auch auf dem Helfersyndrom basiert“ (Rösch, 2018, S. 11). Das Oasensyndrom zeigt sich daran, dass die Einheimischen eine Mehrheit bilden, der eine einzelne eingewanderte Figur gegenübersteht (vgl. Rösch, 2000b, S. 115). Das Helfersyndrom wird darin sichtbar, dass Saída zunächst traurig und passiv dargestellt wird. Nicht sie selbst, sondern das einheimische Mädchen sucht nach einer möglichen Lösung (s. Abb. 2). Hajnalka Nagy betont, dass „Saída zunächst als stummes Opfer dargestellt wird, das sich nur mit Hilfe eines Mädchens aus der Dominanzgesellschaft mittels Sprache ermächtigen kann“ (Nagy, 2018, S. 10).

Immerhin richtet sich der Fokus im Verlauf der Handlung immer mehr auf die Wechselseitigkeit des Lern- und Entwicklungsprozesses. Das Kulturalisierungssyndrom betrifft neben einer Grundtendenz der bildlichen Darstellung in bunten und warmen „Farben einer fremden Welt“ (Klappentext) die äußerliche Beschreibung Saídas („Und sie duftete nach Orange, Datteln und Minze.“; „In ihren großen schwarzen Augen standen Fragezeichen [...]“; „Also malte ich ihr eine Umarmung. Und sie malte mir [...] ein Kamel.“; „[...] und sie schenkte mir eine Süßigkeit aus Mandeln und Honig, die am Gaumen klebte.“; „Danach gehen wir zu ihr nach Hause und essen Couscous.“) und die Darstellung Marokkos in Text (ein „Land voller Wüsten und Palmen“; „Schattenbilder von Dünen, Kamelen und Palmen“; „ihre Heimat mit Palmen, Kamelen und Wüsten“) und Bild (s. Kap. 5.6).



Abb. 2: Die Traurigkeit Saídas

### 5.4 Wie des Erzählens

Ein Ungleichgewicht entsteht dadurch, dass die Geschichte von einem weißen Mädchen als diegetischer Erzählerin erzählt wird. Die damit in engem Zusammenhang stehende figurale Erzählperspektive im Text erlaubt den Schüler:innen die Introspektion in die Gedanken- und Gefühlswelt dieses Mädchens („Am Tag, als Saída zu uns kam, wusste ich sofort, dass ich sie immer

gernhaben würde.“; „[Ich] beschloss, dass ich Saída helfen würde, unsere Sprache zu lernen. Außerdem wollte ich sie bitten, mir ihre beizubringen.“), nicht aber in Saídas Inneres. Durch diesen fehlenden Einblick wird Saída für die Schüler:innen als *Fremde* markiert. Es bleibt z.B. unklar, ob Saída als unbegleitete Geflüchtete allein im für sie neuen Land angekommen ist. Zumindest bleiben ihre Eltern bzw. ihre Familie unerwähnt (s. Kap. 5.2).

Für Rösch ist dieser Umstand Anlass zu fragen: „Warum erzählt nicht Saída? Wessen Geschichte wird erzählt – Saídas oder die des namenlosen Mädchens oder die ihrer Freundschaft? Das Ziel ist herauszuarbeiten, dass Fluchterzählungen auch Einheimische tangieren, dass sie aktiv auf Geflüchtete zugehen [...] (sollten). Damit werden sie zu denjenigen, die die *Integration* von Geflüchteten mitgestalten [...]. Integration wird so zu einer wechselseitigen Angelegenheit“ (Rösch, 2018, S. 12).

Hinsichtlich der visuellen Erzählinstanz ist meist eine übergeordnete Perspektive im Sinne der Nullfokalisierung zu erkennen. Gerade zu Beginn, als ergänzend zu den Beschreibungen der diegetischen sprachlichen Erzählinstanz Saídas weinendes Gesicht bildfüllend dargestellt wird (s. Abb. 2), kann jedoch von einer internen Fokalisierung mit Nulloktularisierung (vgl. Kuhn, 2013, S. 145-147) ausgegangen werden: Wenngleich das einheimische Mädchen im Bild zu sehen ist, ist es doch ihre auf Saídas Traurigkeit fokussierte Perspektive und damit ein *weißer* Blick, der Saída auf ihre Opferrolle festlegt. Insbesondere bei den bildhaften Vorstellungen der Kinder (s. Abb. 1 & 3) sind zudem Varianten der internen Fokalisierung im Sinne einer Introspektion festzustellen (vgl. Kuhn, 2013, S. 149-151).



Abb. 3: Vorstellungen des einheimischen Mädchens in Bezug auf Marokko

## 5.5 Verbale Dimension

Das mehrsprachige Bilderbuch enthält viel Text und zusätzlich zum Erzähltext arabische Wörter und Klänge, die als Sprachmischung (vgl. Eder, 2011, S. 174-176) in den deutschen Text integriert werden. Figurenrede ist selten. Saída selbst kommt gar nicht zu Wort. Jedoch fungiert die arabische Sprache als „Sprache der Protagonistin und konstitutives Element der Erzählung – und [ist] nicht als Adressierung an eine konkrete Zielgruppe gedacht“ (Rösch, 2018, S. 11). Gemäß Rösch liegt die Besonderheit dieses Bilderbuchs darin, dass es „die Sprache/n von Geflüchteten sichtbar macht, ihnen Anerkennung zollt und sie vermittelt. Damit wird (Migrations-)Mehrsprachigkeit als konstitutives Element der Migrationsgesellschaft thematisiert“ (Rösch, 2018, S. 12). Und mehr noch: „die beiden Sprachen – in der Übersetzung Deutsch und Arabisch – [sind] beim gemeinsamen Sprachenlernen gleichberechtigt und die Figuren lernen nicht nur die Sprache der anderen, sondern auch den Respekt vor der Verschiedenheit der Sprachen und Kulturen kennen“ (Nagy, 2018, S. 10).

## 5.6 Bildliche Dimension

Die bildliche Darstellung Marokkos erscheint zwar klischeehaft (Minarette, Wüste, Kamele, Palmen, Teekanne, Turban, Zelt, fliegender Teppich...) (s. Abb. 4), doch zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass die Bilder wohl Ausdruck kindlicher Fantasie sind (Kamel als Schattenbild, Turban als Verkleidung, Bettuch als Zelt, s. Kap. 5.4). Die beiden Mädchenfiguren sind zu Beginn sehr gegensätzlich dargestellt (Saída: dunkle Haut – schwarze, lockige offen wehende Haare – anfangs rot gekleidet vs. einheimisches Mädchen: helle Haut – blonde, kurze, akkurate Zöpfe – anfangs blau gekleidet). In der zweiten Hälfte des Bilderbuches, in der sie auf fast jeder Doppelseite gemeinsam zu sehen sind, ähneln sie sich jedoch immer mehr in Größe und Bewegung (tanzen, lesen, träumen, fliegen) und tauschen zum Schluss hin ihre Kleiderfarben. Durch die deutschen und arabischen Vokabeln sowie deren lateinische Umschrift ist die Schrift elementarer Bestandteil der Bilder. Sie illustriert den bereichernden Austausch zwischen den beiden Mädchen und löst schließlich die Bedeutung des arabischen Vornamens Saída auf: glücklich.



Abb. 4: Die bildliche Darstellung Marokkos

## 5.7 Intermodale Dimension

Sobald ungefähr in der Mitte des Buches „Arabisch“ als rotgedrucktes Signalwort erscheint, beginnt Saída zu sprechen. Diese Entwicklung wird einerseits durch immer mehr arabisch-deutsche Vokabelgleichungen und andererseits durch buntere und wärmere Farben dargestellt. Ein besonders enger intermodaler Bezug zeigt sich im typopiktoralen Wechselspiel von Schrift und Bild, das auch die Auflösung des Wortes *Grenze* auf der letzten Seite veranschaulicht (s. Abb. 1).

## 5.8 Materielle und paratextuelle Dimension

Das Titelbild (s. Abb. 5) markiert eine *weiße* Sicht auf Saída: In leichter Untersicht dargestellt steht sie verloren, aber aufrecht da, ihren kleinen Koffer in der Hand, den Blick ausdruckslos bis melancholisch zurückgewandt. Das einheimische Mädchen sieht mit Neugier und Offenheit im Blick zu ihr empor. Saída wird so zum Objekt der Betrachtung durch den *white gaze*. Zudem vollzieht der deutsche Titel des Bilderbuchs *Am Tag, als Saída zu uns kam* durch das Personalpronomen der ersten Person Plural eine Wir-Sie-Abgrenzung und Markierung Saídas als Außenstehende, die zumindest am Anfang nicht dazugehört. Diese Abgrenzung wird dadurch verfestigt, dass diese Formulierung die erste Hälfte des Bilderbuchs refrainartig durchzieht.

„Als Saída zu uns kam, hatte sie keine Wörter.“ Diese Aussage ist falsch, da Saída Arabisch spricht und schreibt. Obwohl das selbst von der kindlichen Erzählinstanz problematisiert wird („[...] schien es mir, als hätte sie ihre Sprache verloren.“), nimmt der Klappentext diese defizitorientierte Perspektive ein.



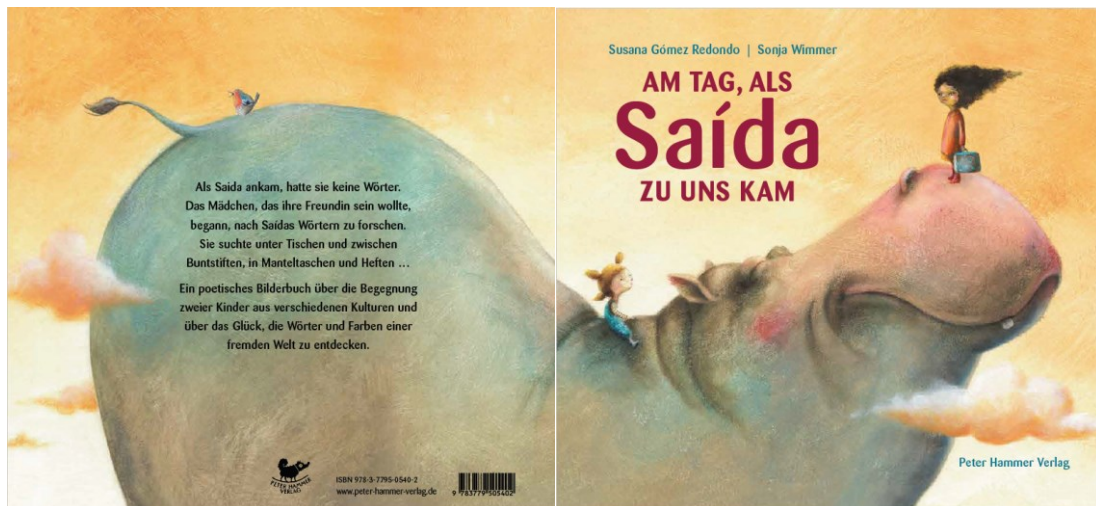


Abb. 5: Einband

## 6 Didaktische und methodische Schlussfolgerungen

Da das Bilderbuch interkulturell und mehrsprachig konzipiert ist, kann es einen Beitrag zur intendierten *Kanon-Erweiterung* des interkulturellen Literaturunterrichts leisten. Indem ein Fokus auf aktuelle Themen wie Migration und interkulturelle Begegnungen gelegt wird, regt es überdies zur kulturellen Selbstreflexion an. Insbesondere vor dem Hintergrund des zu Beginn sehr passiven Verhaltens Saídas wird jedoch offensichtlich, dass das Bilderbuch eher an *weiße* Kinder adressiert ist, denen die Notwendigkeit eines toleranten und aufgeschlossenen Verhaltens vor Augen geführt werden soll. Wünschenswert wäre demgegenüber eine interkulturelle Literatur, die noch stärker mehrfachadressiert ist – auch in dem Sinne, dass von rassistischen Zuschreibungen Betroffenen Handlungsalternativen angeboten und sie darin unterstützt werden, „einen ermächtigenden Umgang mit alltäglichen Diskriminierungserfahrungen auszubilden“ (Kißling, 2020, S. 314).

Vor allem aufgrund der problemorientierten Ausrichtung des Bilderbuchs ist zudem darauf zu achten, dass *keine vollständige pädagogische Indienstnahme von Literatur* stattfindet (vgl. Dawidowski & Wrobel, 2013, S. 9). Diese Funktionalisierung von Literatur zu pädagogischen Zwecken folgt der bereits kritisch betrachteten *verwertenden Perspektive*, die eine Reduktion von Pluralität mit sich bringt – auch im Hinblick auf die vielfältigen Bedeutungspotenziale des Unterrichtsgegenstands. Es geht hierbei also weniger um eine moralische Erziehung der Schüler:innen, sondern darum, „eine Sensibilität zu entwickeln, subtile Formen rassistischer Diskriminierung in der ästhetischen Faktur zu erkennen und zu problematisieren, um nicht zu riskieren, *weiße* Normalitätsräume in der Rezeption unbewusst zu stabilisieren“ (Kißling, 2020, S. 316). Dementsprechend sollte bei der Behandlung des Bilderbuchs im Unterricht der Fokus nicht nur auf die pädagogischen Schlussfolgerungen, sondern auch auf den literarischen Gehalt gelegt werden.

Wie bereits dargelegt, stellt die Förderung des (*mehrfachen*) *Perspektivenwechsels* im Umgang mit interkultureller Literatur eine zentrale Kompetenz dar. Erschwert wird die hierfür nötige Einfühlung in Saída allerdings dadurch, dass die Erzählinstanz über keine Introspektion in Saída verfügt und die Erzählperspektive der sprachlichen und zumindest teilweise auch der visuellen Erzählinstanz figural an die Sichtweise des einheimischen Mädchens gebunden ist. Wichtig wäre vor diesem Hintergrund, insbesondere durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren einen Perspektivenwechsel und multiperspektive Imagination anzuregen.<sup>7</sup>

Kritisch zu hinterfragen ist in dem Bilderbuch überdies die mit dem *white gaze* einhergehende recht klischeehafte Darstellung des Kontrasts Herkunftsland vs. Ankunftsland. Verstärkt wird dieser Eindruck des *Othering* durch die sprachliche Gestaltung, die immer wieder die Diskrepanz *wir* vs. *sie* zum Ausdruck bringt. Diese Stereotypisierungen müssten im Literaturunterricht ideologiekritisch hinterfragt werden. Möglich wird dies durch didaktische Konzeptionen, die eine *analytische* Distanz avisieren, um die Erzählinstanzen und ihre Perspektive sowie die Haltung der Figuren analysieren und interpretieren zu können (vgl. Dawidowski, 2013, S. 28). Das Ziel dieser Analyse besteht nicht darin, ein landeskundlich ausgerichtetes Wissen über Marokko zu erwerben, sondern die Vorstellung über und die literarische Darstellung dieses Landes und seiner Kultur zu untersuchen. Darüber hinaus bedarf es des Einbezugs *poststrukturalistischer Ansätze* und Verfahren wie der von Karl-Heinz Fingerhut entwickelten „Zweiten Lektüre“ (1995), die vornehmlich auf eine Dekonstruktion ausgerichtet sind und somit vor allem die zentrale Fähigkeit der Ideologiekritik fördern können (vgl. hierzu auch Kißling, 2020, S. 317). Zudem ist vor diesem Hintergrund eine *rassismussensible Sprachreflexion* anzustreben, welche die Interferenz zwischen Rassismus und Sprache mit den Schüler:innen sichtbar machen kann (vgl. Kißling, 2020, S. 337-341).<sup>8</sup>

In engem Zusammenhang damit steht die Notwendigkeit, bei den gewählten Verfahren und *Aufgabenstellungen* darauf zu achten, dass die Aufgaben kein Denken in binären Dichotomien und damit das *Othering* fördern, anstatt dieses abzubauen.<sup>9</sup> Im Falle von *Saída* wären dies etwa Gegenüberstellungen der marokkanisch/nordafrikanischen und der spanisch/europäischen Kultur, wie sie zumindest teilweise durch die stereotypisierte Darstellung der Figuren und Handlungsräume nahegelegt werden.

<sup>7</sup> Konkret nennt Dawidowski (2013, S. 27-28) Verfahren, die auf ein primär handlungsbezogenes Lernen abzielen. Kißling (2020, S. 325-337) betont den Mehrwert von Körperübungen unter Einbezug von theater- und spielorientierten Elementen, da sich hierüber Machtrelationen zwischen Figuren oder asymmetrische Repräsentationsverhältnisse innerhalb diegetischer Räume darstellen und diskutieren lassen.

<sup>8</sup> Diesbezüglich schlägt Kißling (2020, S. 341-346) als mögliche Verfahren der rassismussensiblen Sprachreflexion im Umgang mit literarischen Texten „Verfahren der Dechiffrierung, die temporäre Zensur sowie Sprache als Vehikel zur Herstellung von Lebenswelt“ vor.

<sup>9</sup> Beispielsweise wird in dem von dtv publizierten Unterrichtsvorschlag (Dorst, 2007, S. 21) zu Marie-Thérèse Schins Roman ‚In Afrika war ich nie allein‘ (1999) empfohlen, „den Tagesablauf eines deutschen Kindes dem eines afrikanischen Kindes gegenüberstellen“ zu lassen.

Stattdessen schlägt beispielsweise Dawidowski (2013, S. 27-29) das Unterrichtsprinzip des „*simulativen Lernens*“ vor, „das die Verfremdung der längst initialisierten eigenkulturellen Perspektive über einen *ethnologischen Blick* [...] einübt“. Auf diese Weise kann auch der Gefahr entgegengewirkt werden, „über die Materialauswahl und Aufgabenstellungen [...] implizit *weiß-deutsche* Schüler\*innen zu bevorzugen“ (Kißling, 2020, S. 351). Analog zu dem im Kontext des gendersensiblen Literaturunterrichts thematisierten *Gender-Paradoxons* (vgl. zum Beispiel Glockentöger, 2017, S. 144) ist diesbezüglich auch ein *Kultur-Paradox* zu bedenken: Eine Fokussierung auf kulturelle Unterschiede oder kulturbedingte Diskriminierungsstrukturen in der Literatur kann zu einer Verfestigung von Stereotypen und Klischees führen. Entsprechend ist auch hier auf eine Balance zwischen *Dramatisierung* und *Entdramatisierung* zu achten, um kulturbedingte Vorurteile tatsächlich ideologiekritisch infrage stellen zu können. Dieses Bestreben wirkt sich nicht nur auf Literatúrauswahl und didaktische Prinzipien, sondern auch auf die *Phasierung* des Unterrichts aus, die Ideologiekritik und (mehrfachen) Perspektivenwechsel ermöglichen sollte.<sup>10</sup>

Besonderes Potenzial bietet *Saída* dadurch, dass es sich um einen interlingualen Text handelt. Somit kann das Bilderbuch genutzt werden, um Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu thematisieren und zu reflektieren. Aus didaktischer Sicht sehr positiv zu werten ist zudem, dass die in dem Bilderbuch enthaltenen Stereotypisierungen im Hinblick auf Figuren- und Raumdarstellungen zumindest teilweise aufgebrochen werden: Nachdem *Saída* zu Beginn noch in die passive Opferrolle gedrängt und fast schon zum fremdartigen Untersuchungsgegenstand des einheimischen Mädchens degradiert wird, wandelt sich dies im weiteren Verlauf des Bilderbuchs dahingehend, dass ein *wechselseitiger* Lernprozess in der Begegnung verschiedener Sprachen und Kulturen dargestellt wird. Entschärft wird die stereotypisierte Darstellung Marokkos auch dadurch, dass zunehmend die *Realität* in den Hintergrund rückt und der Fokus auf die Fantasie der Kinder gelegt wird: Es geht nicht um eine realistische Darstellung von Kultur, sondern um die kindliche Vorstellungskraft, die in der Lage ist, Grenzen zu überwinden und damit auch kulturelle Dichotomien aufzuheben. Auf diese Weise wird der Weg zu interkultureller Kompetenz im Sinne einer *verstehenden Tendenz* geebnet, die das Andere als das Andere toleriert und akzeptiert.

---

<sup>10</sup> Dawidowski (2013, S. 30-32) empfiehlt einen vierstufigen Lernprozess, der von der Irritation über die Phasen der Transparenz und des Perspektivenwechsel zum Transfer führen kann.

## 7 Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Gómez Redondo, S., Wimmer, S. & Rojas Hauser, C. (2016). *Am Tag, als Saída zu uns kam*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Frisch, M. (1985/1998). Tagebuch 1946-1949. In *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge* (zweiter Band). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wallace, D.F. (2012). *Das hier ist Wasser: Anstiftung zum Denken*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

### Sekundärliteratur

- Baum, Michael (2010). Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik: Lesen und verstehen piktoraler Texte. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik Bd. 2* (S. 200-219). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bertels, U. & Bussmann, C. (2020). Handbuch interkulturelle Didaktik (2. korr. u. rev. Aufl.). Münster u.a.: Waxmann.
- Bildungsplan 2016. *Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. Verweisstruktur der Leitperspektive*.  
<https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>  
 [15.08.2022].
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Dawidowski, C. (2013). Theoretische Entwürfe zur interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven* (S. 18-37). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dawidowski, C. & Wrobel, D. (2013). Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven* (S. 1-18). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dierckx, H. (2010). *Literatur als Weg zum Fremden. Der Beitrag belletristischer Texte zu interkultureller Kompetenz am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur über Südamerika*. Frankfurt a.M. Marburg: Tectum-Verlag.
- Dorst, A. (2007). *Lesen in der Schule mit dtv junior: Marie-Thérèse Schins: In Afrika war ich nie allein – Ein Unterrichtsvorschlag für die Klassen 4-6*.  
[LESEN IN DER SCHULE MIT DTV JUNIOR \(marie-therese-schins.de\)](http://www.marie-therese-schins.de)  
 [22.08.2022]

- Eder, U. (2011). Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht oder „Ja sam ja und du bist du“. In J. Knobloch (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt: Chancen und Risiken* (S. 170-180). München: Kopaed.
- Erdheim, M. (1988). Die Wissenschaften, das Unbewußte und das Irrationale. Vier Tendenzen im ethnologischen und psychiatrischen Denken. In M. Erdheim, *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur* (S. 15-28). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fingerhut, K. (1995). Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben: Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne ›doppelte Lektüre‹. *Der Deutschunterricht* 47(6), 40-55.
- Gansel, C. (1999). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Genette, G. (1998). *Die Erzählung*. München: Fink.
- Glockentöger, I. (2017). Gender-Mainstreaming-Konzepte in der Schule als Paradox. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 139-151). Münster u.a.: Waxmann.
- Habermas, J. (1995/2019). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, I. (1768/1971). *Werkausgabe in 12 Bänden. Bd. III: Kritik der reinen Vernunft 1*. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kißling, M. (2020). ‚Weiße‘ Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- Kuhn, M. (2013). *Filmnarratologie: ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin: De Gruyter.
- Laing, R. D., Phillipson, H. & Lee, A. R. (1971). *Interpersonelle Wahrnehmung*. Aus dem Engl. v. H.-D. Teichmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (1991). *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. Aus d. Franz. v. F. Miething. München: Hanser.
- Nagy, H. (2018). Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht. *Leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität* (2), 2-15.  
[https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/625/2018\\_2\\_de\\_nagy.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/625/2018_2_de_nagy.pdf) [15.08.2022].
- Nünning, A. (2000). „Intermisunderstanding“ – Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S. 84-132). Tübingen: Narr.

- Riemhofer, A. (2017). *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr*. Baden-Baden: Tectum.
- Rösch, H. (1997). *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rösch, H. (2000a). *Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rösch, H. (2000b). *Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rösch, H. (2006). Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 58(2), 94-103.
- Rösch, H. (2008). Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (2. Aufl., S. 91-111). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Rösch, H. (2013). Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In P. Josting (Hrsg.), *„Das ist bestimmt was Kulturelles“ – Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*“ (S. 21-33). München: kopaed.
- Rösch, H. (2018). Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich. *Leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität* (2), 2-18.  
[https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018\\_2\\_de\\_roesch.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf) [15.08.2022].
- Rudolph, S. (2012). *Bunte Fenster zur Welt. Mit Bilderbüchern interkulturelles Lernen fördern*. Hamburg: Diplomica.
- Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie* (3., erw. u. überarb. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *BilderBücher. Bd. 1: Theorie* (S. 12-23). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Stöckl, H. (2010). Sprach-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H.-J. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorie, Methoden, Fallbeispiele* (S. 45-70). Berlin: Erich Schmidt.
- Weinkauff, G. & Seifert, M. (2006). *Ent-Fernungen. Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945: Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität*. München: ludicum.
- Wilpert, G.v. (2001). *Sachwörterbuch der Literatur* (8., verb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- Wrobel, D. (2013). Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Element des interkulturellen Literaturunterrichts. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven* (S. 37-53). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

## **Das Dokument von Abu Dhabi als Meilenstein des interreligiösen Dialogs – Vielfalt in Toleranz und Akzeptanz**

### **Zusammenfassung**

Das Dokument von Abu Dhabi bzw. das „Dokument über die Brüderlichkeit aller Menschen für ein friedliches Zusammenleben in der Welt“ wurde gemeinsam von Papst Franziskus und dem Großimam von Al-Azhar Ahmad Al-Tayyeb am 4. Februar 2019 veröffentlicht und ist ein Meilenstein des interreligiösen Dialogs. Der vorliegende Artikel analysiert aus katholischer und islamischer Perspektive, welche theologischen Grundlinien dieses Dokument prägen und damit für eine interreligiöse Bildung in Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt relevant sind.

### **Schlüsselwörter**

Geschwisterlichkeit; Frieden; Einheit; Dialog

## **The Abu Dhabi Document as a Milestone in Interreligious Dialogue - Diversity in Tolerance and Acceptance**

### **Abstract**

The Abu Dhabi Document or “Document on Human Fraternity for Peaceful Coexistence in the World” was published jointly by Pope Francis and the Grand Imam of Al-Azhar Ahmad Al-Tayyeb on February 4, 2019 and is a milestone of the interreligious dialogue. This article analyzes from a Catholic and Islamic perspective which theological principles characterize this document and are therefore relevant for interreligious education in tolerance and acceptance of diversity.

### **Keywords**

fraternity; peace; freedom; dialogue



## 1 Interreligiöser Dialog – Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt

Der interreligiöse Dialog zwischen Christentum und Islam ist essenziell für die Förderung der allgemeinen Leitperspektive des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ und entspricht damit einer zentralen Forderung des Bildungsplans in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, nämlich die Wertschätzung eines jeden Menschen unabhängig von seiner Weltanschauung und Religion zu fördern und zu realisieren. Abgesehen von rein pragmatischen Überlegungen hinsichtlich der Notwendigkeit dieses Dialogs stellt sich die Frage, welche theologischen Argumente aus der Perspektive der jeweiligen Religion bzw. Konfession dafürsprechen, diesen Dialog zu führen. Diese Argumente haben eine entscheidende Bedeutung, um bei allen Personen, die an Bildungsprozessen beteiligt sind, eine dialogische Offenheit für den interreligiösen Dialog zu begründen und zu motivieren. In diesem Zusammenhang gewinnt ein interreligiöses Dokument, das Papst Franziskus und der Großimam von Al-Azhar Ahmad Al-Tayyeb am 4. Februar 2019 in Abu Dhabi gemeinsam unterzeichnet und veröffentlicht haben, eine herausragende Bedeutung. Es trägt den Titel „Dokument über die Brüderlichkeit aller Menschen für ein friedliches Zusammenleben in der Welt“ (Papst Franziskus & Großimam Al-Tayyeb, 2019).<sup>1</sup> Dieser Beitrag soll der Frage nachgehen, inwiefern das Dokument von Abu Dhabi hinsichtlich des interreligiösen Dialogs und einer Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt wegweisend sein kann.

## 2 Das Dokument von Abu Dhabi aus katholisch-theologischer Perspektive

Die Initiative von Papst Franziskus und Großimam Ahmad Al-Tayyeb, ein gemeinsames Dokument über die Brüderlichkeit bzw. Geschwisterlichkeit aller Menschen zu veröffentlichen, ist außergewöhnlich. Erstmals in der Geschichte haben zwei herausragende Vertreter des Christentums und des Islam gemeinsam eine programmatische Schrift verfasst. Wie der Titel dieses Dokuments bereits zum Ausdruck bringt, verfolgen die Autoren das Ziel, das friedliche Zusammenleben der Menschen zu fördern, und entfalten dazu eine große Bandbreite von thematischen Aspekten, die aus ihrer Perspektive unabdingbar für den Frieden sind.

Dieses Dokument rief unterschiedliche Reaktionen hervor. Einerseits kamen sehr kritische Stimmen von Seiten konservativer katholischer Theologen und Bischöfe, die teilweise eine Relativierung des christlichen Glaubens zu erkennen

---

<sup>1</sup> In der deutschen Übersetzung des Dokuments von Abu Dhabi wird nicht der inklusive Begriff der ‚Geschwisterlichkeit‘, sondern nur der exklusive Begriff der ‚Brüderlichkeit‘ verwendet. Diese exkludierende Terminologie wird im Dokument nicht begründet. Wir verwenden in unserem Beitrag den inklusiven Begriff der ‚Geschwisterlichkeit‘.

meinten (vgl. Altmann, 2020). Andererseits würdigten mehrere katholische Theologen und Bischöfe dieses Dokument (vgl. Körner, 2020; Müller, 2020). Wir möchten auf drei theologische Grundlinien hinweisen, die unseres Erachtens dieses Dokument prägen und damit zentrale Bedeutung für die theologische Grundlegung des interreligiösen Dialogs aus katholischer Perspektive haben, nämlich die Einheit der Menschheit, die Universalität des Reiches Gottes und die Geschwisterlichkeit aller Menschen.

## 2.1 Die Einheit der Menschheit

Papst Franziskus und der Großimam Ahmad Al-Tayyeb beginnen die Erklärung mit der Feststellung: „Der Glaube lässt den Gläubigen im anderen einen Bruder sehen, den man unterstützt und liebt“ (Papst Franziskus & Großimam Al-Tayyeb, 2019). Sie verwenden die Rede vom „Glauben an Gott“ und von den „Gläubigen“ als Argument, um menschliche Geschwisterlichkeit einzufordern.

„Im Namen Gottes“ formulieren sie gemeinsam diese Erklärung und erheben ihre Forderungen als diejenigen, „die wir an Gott und an die endgültige Begegnung mit ihm und an sein Gericht glauben“. Diese gemeinsame theologische Perspektive bringt von Seiten der Autoren eine Einheit zum Ausdruck, die in dieser Form herausragend ist.

Aus dieser Haltung der Einheit bringen sie ihre gemeinsame Bereitschaft zum Ausdruck, „dass sie die Kultur des Dialogs als Weg, die allgemeine Zusammenarbeit als Verhaltensregel und das gegenseitige Verständnis als Methode und Maßstab annehmen wollen.“ Ebenso erheben sie zentrale Forderungen an sich selbst und die führenden Persönlichkeiten der Welt, nämlich sich für eine „Kultur der Toleranz, des Zusammenlebens und des Friedens“ zu engagieren. Die Autoren unterstreichen die Notwendigkeit, sich für die Einheit der Menschheit einzusetzen, indem sie auf Phänomene hinweisen, die diese Einheit verletzen und stören können. Sie erwähnen eine Reihe von Ursachen, die ihres Erachtens „Hauptursachen für die Krise der modernen Welt“ sind, nämlich „ein betäubtes menschliches Gewissen und eine Entfremdung von religiösen Werten sowie die Dominanz von Individualismus und materialistischen Philosophien“.

Die beiden Autoren sehen in ihrem Plädoyer für die Einheit der Menschheit die Religionen in der Pflicht, ihren Beitrag zum Aufbau des weltweiten Friedens zu leisten. Sie betonen, die Religionen dürften niemals zum Krieg aufwiegeln und bitten alle „aufzuhören, die Religionen zu instrumentalisieren, um Hass, Gewalt, Extremismus und blinden Fanatismus zu entfachen.“ Die Religionen haben ihres Erachtens eine zentrale Bedeutung für den Aufbau des Friedens.

Diese Inhalte stehen in Kontinuität zu wichtigen theologischen Aussagen zur Einheit der Menschheit, wie sie durch das Zweite Vatikanische Konzil formuliert wurden. So betont die Konzilserklärung „Nostra aetate“ über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, die Kirche habe die Aufgabe, „Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern“

(Rahner & Vorgrimler, 1976, S. 355). Aus diesem Grund fasst die Konzilserklärung vor allem das ins Auge, was den Menschen gemeinsam ist und sie zur Gemeinschaft untereinander führt.

Diese Einheit der Menschheit wird in Artikel 5 der Konzilserklärung *Nostra aetate* theologisch durch den Schöpfungsglauben begründet. Nach der Überzeugung der Konzilsväter sind die Menschen nach dem Ebenbild Gottes geschaffen und es sei undenkbar, Gott den Vater anzurufen, wenn wir diesen Menschen die geschwisterliche Haltung verweigern. Die Gottebenbildlichkeit aller Menschen hat insofern zentrale Bedeutung, um die Einheit der Menschheit theologisch zu begründen. Damit wird eine grundlegende Einheit der Menschen postuliert, vor deren Hintergrund die Konzilserklärung die verschiedenen Religionen würdigt.

Wenn diese grundlegende Einheit der Menschheit aber in dieser Form besteht, ist es folgerichtig und notwendig, auch den interreligiösen Dialog zu pflegen, mit den Mitgliedern anderer Religionen gemeinsame Projekte in Angriff zu nehmen und für eine friedliche Zukunft der Menschheit zu arbeiten. Die theologische Position, die Papst Franziskus und der Großimam Ahmad Al-Tayyeb hinsichtlich der Einheit der Menschheit vertreten, ist insofern eine wichtige Bestätigung und Fortsetzung der theologischen Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils. Aus diesem Grund ist die Einheit der Menschheit von zentraler Bedeutung für die Förderung der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ in der interreligiösen Bildung.

## 2.2 Die Universalität des Reiches Gottes

Ein wichtiges Element für die theologische Grundlegung des interreligiösen Dialogs besteht in der Universalität des Reiches Gottes, denn dieses Reich ist nicht auf das Christentum und die Kirche begrenzt, sondern umfasst auch Mitglieder anderer Religionen (vgl. Furlinger, 2009, S. 95). In diesem Zusammenhang ist es hilfreich und notwendig, auf die Enzyklika „Redemptoris missio“ (Papst Johannes Paul II., 1990) zu verweisen, in der Papst Johannes Paul II. wegweisende Aussagen über die Präsenz des Reiches Gottes formuliert. Zunächst erläutert er in Artikel 20 dieser Enzyklika die Bedeutung der Kirche im Dienst für das Reich Gottes. Er versteht sie als „treibende Kraft auf dem Weg der Menschheit auf das eschatologische Reich hin“, als „Zeichen und Förderin der evangelischen Werte unter den Menschen“.

Es ist für den interreligiösen Dialog bedeutsam, dass Papst Johannes Paul II. in diesem Artikel darauf hinweist, Elemente des Reiches Gottes seien auch außerhalb der Kirche zu finden. So vertritt er die Position, die evangelischen Werte der Seligpreisungen seien authentischer Ausdruck des Reiches Gottes und die Wirklichkeit dieses Reiches lasse sich auch jenseits der Grenzen der Kirche in der gesamten Menschheit finden, sofern diese die evangelischen Werte lebe. Wie die Seligpreisungen der Bergpredigt zeigen, sind unter diesen Werten u.a. Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Friedensstiftung und die Liebe zu den Armen und Kleinen zu verstehen (vgl. Mt 5,3-11).

Damit stellt sich die Frage, welche evangelischen Werte als authentischer Ausdruck des Reiches Gottes auch im Dokument über die Brüderlichkeit aller Menschen artikuliert werden. Papst Franziskus und der Großimam Ahmad Al-Tayyeb vertreten die Überzeugung, Gott habe die Menschen dazu berufen, „die Werte des Guten, der Liebe und des Friedens“ zu verbreiten. Sie fordern von sich selbst und allen führenden Persönlichkeiten der Welt „ein ernsthaftes Engagement zur Verbreitung einer Kultur der Toleranz, des Zusammenlebens und des Friedens“. Mehrfach nehmen sie Bezug auf Werte wie Gerechtigkeit und Friedensstiftung und fordern sie ein. Wörtlich stellen sie fest: „Die Gerechtigkeit, die auf der Barmherzigkeit gründet, ist der Weg, der beschritten werden muss, um zu einem Leben in Würde zu gelangen, auf das jeder Mensch Anspruch hat.“

Papst Franziskus und der Großimam Ahmad Al-Tayyeb verwenden zwar nicht den Begriff des „Reiches Gottes“ oder der „Herrschaft Gottes“, sprechen jedoch verschiedene evangelische Werte an, die ein authentischer Ausdruck des Reiches Gottes sind. Diese Werte sind für sie unverzichtbar, um den Frieden in der Welt zu schaffen und zu bewahren. Wenn diese Werte aber Ausdruck der Universalität des Reiches Gottes sind und sich diese Werte in allen Religionen finden, ist diese Form der Rede vom Reich Gottes ein hilfreicher Weg, um den interreligiösen Dialog und das interreligiöse Lernen theologisch zu begründen und zu motivieren. Aus diesem Grund ist die Universalität des Reiches Gottes, die im Dokument von Abu Dhabi implizit zum Ausdruck kommt, von zentraler Bedeutung für die Förderung der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ in der interreligiösen Bildung.

### **2.3 Die Geschwisterlichkeit aller Menschen**

Am 3. Oktober 2020 veröffentlichte Papst Franziskus die Enzyklika „Fratelli tutti. Über die Geschwisterlichkeit und die soziale Freundschaft“ (Papst Franziskus, 2020). Einleitend weist er in Artikel 5 darauf hin, dass er sich bei der Abfassung dieser Enzyklika „besonders vom Großimam Ahmad Al-Tayyeb“ habe anregen lassen, und zitiert darin mehrfach das Dokument von Abu Dhabi. Damit ist diese Enzyklika in gewisser Weise eine Fortführung des Dokumentes von Abu Dhabi, weil der Papst diejenigen Passagen des Dokumentes zitiert, die ihm besonders wichtig hinsichtlich der Geschwisterlichkeit aller Menschen erscheinen. Insofern ist es hilfreich, diese Passagen der Enzyklika in den Blick zu nehmen, um zentrale Inhalte des Dokumentes von Abu Dhabi hervorzuheben.

Zunächst ist es aber erforderlich darauf hinzuweisen, dass Papst Franziskus bereits seit Beginn seines Pontifikats Formulierungen bei interreligiösen Begegnungen verwendete, die im Sinne einer geschwisterlichen Haltung gegenüber Mitgliedern anderer Religionen zu verstehen sind (vgl. Riedl, 2018, S. 143). Insofern sind seine Ausführungen zur Geschwisterlichkeit aller Menschen im Dokument von Abu Dhabi und in der Enzyklika „Fratelli tutti“ eine Bestätigung und Bekräftigung seiner interreligiösen Offenheit, die sich in vielen Begegnungen und in vielen Ansprachen vor Vertreter:innen anderer Weltreligionen zeigt.

In der Enzyklika *Fratelli tutti* stellt Papst Franziskus mit dem Hinweis auf Großimam Ahmad Al-Tayyeb fest, beide hätten in Abu Dhabi daran erinnert, dass Gott alle Menschen mit gleichen Rechten, gleichen Pflichten und gleicher Würde erschaffen habe und sie dazu berufen habe, als Brüder und Schwestern zusammenzuleben (vgl. Papst Franziskus, 2020, Nr. 5).

Diese Zielsetzung wird zum Anlass dafür genommen, problematische und negative gesellschaftliche Entwicklungen zu kritisieren und zukunftsorientierte Lösungen einzufordern. Dies gilt bezüglich „Globalisierung und Fortschritt ohne gemeinsamen Kurs“ (ebd., Nr. 29), bezieht sich auf die Einforderung eines vollwertigen Bürger:innenrechts bzw. auf eine diskriminierende Verwendung des Begriffs Minderheiten (vgl. ebd., Nr. 131) und nimmt den Austausch und Dialog der Kulturen im Westen und im Osten in den Blick (vgl. ebd., Nr. 136). Die beiden Autoren betonen, es sei wichtig, die allgemeinen Menschenrechte zu festigen, um ein würdiges Leben für alle Menschen im Westen und im Osten zu ermöglichen (vgl. ebd., Nr. 136).

Im fünften Kapitel der Enzyklika, das dem Thema „Die beste Politik“ gewidmet ist, zitiert Papst Franziskus erneut aus dem Dokument von Abu Dhabi und fordert von den Architekten der internationalen Politik und von der globalen Wirtschaft „ein ernsthaftes Engagement zur Verbreitung einer Kultur der Toleranz, des Zusammenlebens und des Friedens, ein schnellstmögliches Eingreifen, um das Vergießen von unschuldigem Blut zu stoppen“ (ebd., Nr. 192).

Das achte Kapitel der Enzyklika hat den Titel „Die Religionen im Dienst an der Geschwisterlichkeit in der Welt“ und beinhaltet vier Bezugnahmen auf das Dokument von Abu Dhabi. Zunächst werden darin als „Hauptursachen für die Krise der modernen Welt ein betäubtes menschliches Gewissen und eine Entfremdung von religiösen Werten sowie die Dominanz von Individualismus und materialistischen Philosophien...“ (ebd., Nr. 275) benannt. Die zweite Bezugnahme ist dem Thema „Religion und Gewalt“ gewidmet. Papst Franziskus und Großimam Ahmad Al-Tayyeb verurteilen mit aller Deutlichkeit einen Terrorismus, der die Religion instrumentalisiert, und fordern dazu auf, die Unterstützung für die terroristischen Bewegungen einzustellen (vgl. ebd., Nr. 283).

Die beiden Autoren wenden sich mit deutlichen Worten gegen den Missbrauch der Religion und gegen den Missbrauch des Glaubens an Gott und formulieren abschließend einen „Aufruf für Frieden, Gerechtigkeit und Geschwisterlichkeit“ (ebd., Nr. 285), der in voller Länge dem Dokument von Abu Dhabi entnommen ist.

Die von Papst Franziskus und dem Großimam Ahmad Al-Tayyeb konzipierte und eingeforderte Form der Geschwisterlichkeit bezieht sich auf viele Lebensbereiche des Menschen, hat in der Beziehung zu Gott ihren Grund und gibt dem Menschen eine besondere Würde als Geschöpf Gottes, das in Gott sein Ziel hat. Diese Geschwisterlichkeit ist ein bedeutsamer Ansatz, um die interreligiöse Bildung theologisch zu begründen und zu motivieren. Aus diesem Grund ist die Geschwisterlichkeit aller Menschen von zentraler Bedeutung für die Förderung der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“.

### 3 Das Dokument von Abu Dhabi aus islamisch-theologischer Perspektive

Zuerst muss darauf hingewiesen werden, dass Papst Franziskus am 08. Juli 2013 in einer Predigt auf der Insel Lampedusa zum ersten Mal den Terminus „Globalisierung der Gleichgültigkeit“ verwendete. Damit meinte er gewiss die Haltung der Gleichgültigkeit von Menschen gegenüber dem vielschichtigen Leid vieler Menschen in unserer globalen Welt. „Die christliche Idee von der Brüderlichkeit ist ein Synonym für das Solidaritätsprinzip der katholischen Soziallehre, das in letzter Konsequenz den Gedanken der Einheit der Menschheit auf den Punkt bringt“ (Bohrmann, 2014, S. 8-9). Ein solcher Grundsatz als gesamt-menschheitliche Dimension, der die engen Grenzen eigener Interessen außer Kraft setzt, findet sich auch im Koran in der Sure 49, Vers 13: „Ihr Menschen! [...] und wir haben euch zu Verbänden und Stämmen gemacht, damit ihr euch untereinander kennt.“ Solch eine koranische Stelle zeigt in ihrer Friedensbotschaft unterschiedliche Dimensionen der Geschwisterlichkeit und gilt als Weg für den weltlichen Frieden. Anknüpfend an derselben Koranstelle: „Als der Vornehmste gilt bei Gott derjenige von euch, der am frömmsten ist“, bedeutet dies, dass alle Menschen gleich sind.

Soziale Krisensituationen und bewaffnete Konflikte entstehen häufig aufgrund fehlender interkulturell-interreligiöser Dialoge oder durch politische Instabilität wie etwa in den muslimisch-arabischen Ländern, allerdings nicht aufgrund religiöser Pluralität und verschiedener Interpretationen der kanonischen Quellen. Religionen sind jedoch plural und existieren nur durch ihre Vielfalt. Religiös sein bedeutet heute tatsächlich, interreligiös zu sein. Dafür steht das Dokument und es ist so im Koran zu lesen: „Wir [Muslime] glauben an das, was auf uns herabgesandt und was auf euch [Juden und Christen] herabgesandt wurde. Unser Gott und euer Gott sind einer“ (Koran 29:46). Das Grundprinzip ist dabei: übereinander, voneinander und miteinander zu lernen. Die religiöse Vielfalt in den westlichen Gesellschaften ist dann kein abstrakter Terminus mehr, sondern eine gelebte Realität. In den Bildungsinstitutionen und den Medien ist religiöse Pluralität längst gelebte Realität. Und tatsächlich ist die religiöse Pluralität ein multikultureller Reichtum und somit wird die Religion ein sinnstiftendes Teilsystem der Gesellschaft. Solch ein Grundsatz negiert die konservative Lesart des Koran, dass der Islam bei Gott die einzige wahre Religion sei (vgl. Koran 3:19).

Man kann in dieser pluralen und säkularen Welt kaum übersehen, dass die monotheistischen Religionen nur miteinander und nicht nebeneinander leben können. In einer postmodernen Welt gilt die Religion nur im Plural und die Identitätsbildung als Stiftung von Einheit ist gerade auch durch die Vielfalt der Religionen realisierbar. Die religiöse Pluralität darf nicht als Bedrohung der eigenen Identität empfunden werden, sondern stellt eine individuelle und kollektive Entfaltung dar.

Das Dokument akzentuiert die Freiheit eines jeden Menschen. Nur dadurch kann man von der Einheit in der Vielfalt im westlichen Kontext sprechen, denn alle drei monotheistischen Religionen können sich als verschiedene Lebenswege betrachten, die zu demselben Gott führen. Deshalb ist diese religiöse Pluralität das Ergebnis des monotheistischen Glaubens und bedeutet für uns gleichzeitig die Freiheit in der eigenen Religion als mündige Menschen und die Toleranz den anderen gegenüber in der versöhnten Vielfalt. In der gegenwärtigen Kultursituation gibt es keine einzige Religion, die sich bewusst von anderen Religionen abschirmt. Religionen leben miteinander und voneinander. Darüber hinaus steht das Dokument für die Befreiung von den Ketten heteronomer Regeln und die Bevormundung durch Fundamentalisten und besonders durch die muslimischen Islamisten, die sich selbst als Vertreter Gottes auf der Erde bevollmächtigt haben. Es wird mit Nachdruck betont, dass die Angehörigen der Religionen freie Menschen über alle Dinge und niemandem untertan sind. Die wahre Freiheit manifestiert sich im Umgang des Menschen mit sich selbst, seinen Mitmenschen und seiner Umwelt im Rahmen der Liebe und der Nächstenliebe.

Das Dokument betont die Freiheit im Glauben, die zur Liebe der Menschen führt. Genauer gesagt: frei im Glauben und im Glauben befreit zur Liebe. Solch ein Ansatz erinnert uns an den kantischen Grundsatz, dass die Menschen sich selbst aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit befreien (vgl. Kant, 1999, S. 20-22). Allerdings ist diese Freiheit nicht ohne Grenzen und sie darf nicht mit Verantwortungslosigkeit verwechselt werden. Aus eigener Überzeugung und vernunftgeleiteter Verantwortung können die Menschen sich für das Wohl ihrer Mitmenschen und ihrer Welt einsetzen.

Die absolute Priorität der unbegrenzten Güte Gottes rückt in den Vordergrund des Dokuments. Die Autoren bringen zur Geltung, dass die monotheistische Überzeugung, an denselben Gott zu glauben, eine neue Sicht auf die Gerechtigkeit auf der Basis der *Barmherzigkeit und dem Schutz der Rechte der Alten, Schwachen, Behinderten und Unterdrückten* impliziert. Die „Gerechtigkeit auf der Grundlage der Barmherzigkeit“ muss als eine freie, eigene Entscheidung für das Gute, nicht nur für den Einzelnen oder für seine Gemeinde, sondern das für jeden Gute und damit immer auch als das Wohl aller Menschen begriffen werden. Christ:innen und Muslim:innen sind nicht nur Freunde ihrer Freunde, sondern aller Menschen, egal zu welcher Religion oder Weltanschauung sie gehören. Diese Gerechtigkeit auf der Basis der Barmherzigkeit gilt auch denen, wo Schwache, Behinderte und Unterdrückte auf Not und Elend, Feindschaft und Ablehnung stoßen.

Die Geschichte hat immer gezeigt, dass die Religionen in bewaffneten Konflikten instrumentalisiert werden, wie etwa die islamische Expansion, die Kreuzzüge oder die Rolle der Kirche im Nationalsozialismus. Jedoch können die Religionen nicht nur Ursache oder Brandbeschleuniger dafür sein. Sie haben zwar ein Gewaltpotenzial, können aber auch als Friedenstifter dienen. Daher kann das Dokument über die Brüderlichkeit als religionsbasierte Friedensinitiative betrachtet werden. Vor allem für viele der Anhänger:innen der beiden

Religionen scheinen solche Appelle an das Friedenspotenzial der Religionen glaubwürdig. Denn dies bedeutet, dass sowohl das Christentum als auch der Islam konfliktlösend wirken können.

Es ist eine nie abgeschlossene Dialektik, sich auf diejenigen einzulassen, die einem feind oder fremd sind. Das Dokument beinhaltet selbstverständlich aus ethisch-koranischer Sichtweise, dass die Würde des Menschen unantastbar ist. Hierbei kann der folgende, koranische Vers erwähnt werden: „Wenn einer jemanden tötet, der Unheil auf der Erde gestiftet hat, soll es so sein, als ob er die Menschen alle getötet hätte“ (Koran 5:32). Solch eine Meinung will bewusst die Entpolitisierung der Religion zum Inhalt haben. Dies bedeutet auch die Entzauberung des islamisch-radikalisierten Konservatismus, der als die Intensivierung des politischen Islams gilt.

Die Religionen können gemeinsam in der Lage sein, den Frieden unter allen Menschen auf der Erde zu stiften. Und dabei spielt nicht nur der Glaube eine zentrale Rolle, sondern auch die Vernunft. Angesichts neuer Herausforderungen enthalten alle Religionen neben ihrem konfessionellen Glauben auch ein wesentliches und sogar ein unverzichtbares Vernunftpotenzial, das ihre Anhänger:innen im Dienst der Menschheit verbinden kann. Solch eine These erinnert uns an den Terminus *Religio duplex* von dem Philosophen Theodor Ludwig Lau (1670-1740), der die Doppelstruktur der Religion als die einer Religion der Vernunft und einer Religion der Offenbarung betrachtet hat (vgl. Schieder, 2014, S. 115). Besonders in Krisensituationen können Vertreter:innen bzw. Wortführer:innen aller Religionen auf Grundlage der reflektierenden Vernunft und der in ihren Heiligen Schriften vorliegenden, ethischen Werte Lösungen anbieten. Der Begriff *Religio duplex* als Handlungsanleitung kann sogar durch einen weiteren Aspekt erweitert werden: Hierbei handelt es sich um die „zivile Dimension der Religionen“ als eine *theologia civilis* (Ziviltheologie), wodurch die Anhänger:innen der Religionen Konzepte als Orientierung für aktuelle Probleme skizzieren. Alle Menschen werden dadurch an die humanistisch-ethischen Werte erinnert. Diese *theologia civilis*, die man im Dokument konstatiert, will die Stabilisierung der Herrschaft der Herrschenden nicht. Sie möchte die Vertreter:innen der Politik an ihre Pflichten erinnern. Daher bedeutet sie keine Einmischung der Religionen in politische Fragen oder die politische Instrumentalisierung der Religion. Sondern sie möchte schlicht nachdenkende Entwürfe über die aktuellen Gefahren, wie etwa den „islamisch-radikalisierten Konservatismus“, der eine gesteigerte Version des politischen Islams ist, liefern. Sie will auch bewusst die Menschen daran erinnern, dass sie alle Geschwister sind, gleichberechtigt und frei. Sie sind auch verpflichtet, die Rechte anderer zu achten. Gleichzeitig wird die Religionsfreiheit betont. Solch eine Ziviltheologie will auch die Menschen an ihre Pflichten als Staatsbürger:innen des Landes, in dem sie leben, erinnern.

Wer von Religionen als Brandbeschleuniger in den bewaffneten Konflikten spricht, der muss die Religionen auch unbedingt als Friedenstifter betrachten. Zum Gewaltpotenzial des politisch-juristischen Korans gehört auch sein Frie-



denspotenzial im humanistisch-ethischen Koran. Das Dokument über die Brüderlichkeit verhandelt grundsätzlich keine theologischen Fragen oder religiösen Themen. Es will bewusst für zeitgenössische Christ:innen und Muslim:innen und die nächsten Generationen einen orientierenden Leitfaden für die kulturelle Situation des friedlichen Zusammenlebens und des gegenseitigen Respekts entwerfen. Die beiden religiösen Autoritäten möchten deutlich zeigen, dass die Religionen ein integraler Teil der Lösungen gesellschaftlicher Probleme und politischer Konflikte sein können und nicht Teil des Problems sind.

Auch wenn das Dokument von Abu Dhabi bisher auf wenig Echo in der islamischen Welt stieß, ist es der Anfang der Geburt eines neuen Menschen, der sich respektiert und die anderen respektiert. Es soll die Herzen und die Vernunft der Menschen erreichen, die sich gemeinsam trotz ihrer religiösen Unterschiede für das Gemeinwohl aller einsetzen. Die bislang schwache Resonanz hat damit zu tun, dass der Großimam der Kairoer Al-Azhar Universität bei vielen konservativen Muslim:innen als zu liberal gilt und als ein Instrument der ägyptischen Militärdiktatur angesehen wird. Viele Muslim:innen befürchten, dass der eigene Glauben dadurch relativiert wird und eine Mischreligion zwischen Christentum und Islam entsteht. Für die einen mag solch ein Dokument eine Häresie sein, für die Christ:innen und die Muslim:innen im westlichen Kontext soll es allerdings als fundierte Grundlage für den interreligiösen Dialog gelten.

Der 4. Februar 2019 ist ein historisches Datum und wird daher in die Geschichte eingehen. Durch den Versuch, die Menschen einander nahe zu bringen, ist es gelungen, die beiden Religionen trotz theologischer Unterschiede miteinander zu versöhnen, den Islam mit dem Christentum, sowie Glaube und Nichtglaube, Modernisierung, soziale Gerechtigkeit und wirtschaftliche Entwicklung, Politik und Spiritualität. Die Lösung dringender Probleme, wie die Gewaltentstehung durch missbrauchte Religionen, die Unterdrückung der anderen und die Nicht-Gleichbehandlung und Nicht-Gleichstellung der Menschen sind selbstverständlich politisch-soziale Probleme, bei deren Entstehung verschiedene Aspekte eine Rolle spielen. Das Heilmittel dafür mag vielleicht in einer durchdacht erneuerten Wertschätzung für die Religionen selbst liegen. Selbstverständlich können die Religionen einen versöhnlichen Beitrag für den Einzelnen und die Gesellschaften leisten. Die Autoren des Dokuments der Brüderlichkeit haben dies offensichtlich erkannt und sind sich der Tatsache bewusst, dass der ideologisierte Missbrauch der Religionen durch Fundamentalisten nicht so einfach durch Bekenntnisse aus der Welt zu schaffen ist. Jedoch ist eine Annäherung zwischen den unterschiedlichen Anhänger:innen monotheistischer Religionen realisierbar. Es ist ein bedeutender Erfolg für die Etablierung eines postsäkularen Zeitalters, in dem die Religionen eine zentrale Rolle bei der Durchsetzung des Friedens unter allen Menschen spielen. Solch eine Postsäkularisierung gilt für den Westen, wo die Religion mehr an Bedeutung trotz der Individualisierung und einer klaren Trennung zum Weltlichen und Politischen gewinnt. Selbstverständlich gewinnen die einheimischen Religionen durch die Vitalität des Islams in seiner pluralen Form auch selber an Resonanz. Die arabisch-muslimischen

Gesellschaften befinden sich eher in einem vorsäkularen Zustand, da sich die Religion immer mehr in das politische Geschehen einmischt oder die Religion durch diktatorische Herrschaftssysteme zu politischen Zwecken missbraucht wird. Dagegen verleiht solch ein Dokument über die Brüderlichkeit nun jenen Muslim:innen, die von der friedlichen Koexistenz zwischen den Religionen und anderen Weltanschauungen sprechen wollen, eine Stimme.

Das Dokument von Abu Dhabi soll eine erinnernde Schrift an die religiöse Tradition des Christentums und des Islams sein und enthält ein zeitgemäßes Deutungspotenzial, das die Menschen im Rahmen einer universalen Ethik zur motivbildenden Handlungsorientierung in ihrer Situation befähigt. Dadurch steht es für einen neuen Bewusstseinswandel, wo das Christentum und der Islam einen Beitrag für die Etablierung des ewigen Friedens und die Versöhnung der Mitglieder der beiden Religionen leisten könnten.

## **4 Epilog**

Das Dokument von Abu Dhabi erfuhr auf politischer Ebene eine sehr positive Würdigung. Der Generalsekretär der Vereinten Nationen, António Guterres, sagte anlässlich des Internationalen Tags der Geschwisterlichkeit aller Menschen, der am 4. Februar 2022 zum zweiten Mal begangen wurde: „I am grateful to religious leaders across the world who are joining hands to promote dialogue and interfaith harmony“ (Guterres, 2022). In diesem Zusammenhang würdigte er das Dokument von Abu Dhabi. Es hatte die Vereinten Nationen dazu motiviert, den Internationalen Tag der Geschwisterlichkeit aller Menschen einzuführen und alle ihre Mitgliedsstaaten und andere internationale Organisationen aufzufordern, diesen Tag jährlich am 4. Februar zu begehen. Die Vereinten Nationen und ihr Generalsekretär machten sich damit das Anliegen dieses Dokuments zu eigen, kulturelle und religiöse Toleranz für den Frieden in der Welt zu fördern.

Es bleibt nur zu wünschen, dass das Dokument von Abu Dhabi und der Internationale Tag der Geschwisterlichkeit weiterhin eine positive Resonanz erfahren und dazu beitragen, ein friedliches Zusammenleben in der Welt zu ermöglichen und „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ zu entfalten. Damit würde eine Forderung des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg hinsichtlich der Leitgedanken zum Kompetenzerwerb unterstützt, nämlich die Wertschätzung eines jeden Menschen unabhängig von seiner Weltanschauung oder Religion zu fördern und zu realisieren.

## 5 Literaturverzeichnis

- Altmann, M. (2020). *Kontroverser Meilenstein. Das Dokument von Abu Dhabi*. <https://www.katholisch.de/artikel/24428-kontroverser-meilenstein-das-dokument-von-abu-dhabi> [08.06.2022].
- Beck, U. (2008). *Der eigene Gott. Friedensfähigkeit und Gewaltpotential der Religionen*. Frankfurt am Main: Verlag der Weltreligionen.
- Bohrmann, T. (2014). „Globalisierung der Brüderlichkeit“ als Gegenmodell zur „Globalisierung der Gleichgültigkeit“. *Kompass*, 14 (01), 8-9.
- Casanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erder, K. (2002). Europäische Säkularisierung – ein Sonderweg in die post-säkulare Gesellschaft. *Berliner Journal für Soziologie* 3, 331-343.
- Fürlinger, E. (2009). *Der Dialog muss weitergehen. Ausgewählte vatikanische Dokumente zum interreligiösen Dialog (1964-2008)*. Freiburg – Basel – Wien: Herder.
- Guterres, A. (2022). „Let us build bridges between the faiths“. <https://news.un.org/en/story/2022/02/1111262> [08.06.2022].
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Rede zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Laudatio: Jan Philipp Reemtsma*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2008). Die Dialektik der Säkularisierung. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 4, 33-46.
- Hasenclever, A. & De Juan, A. (2007). Religionen in Konflikt – Eine Herausforderung für die Friedenspolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 7 (6), 10-16.
- Kant, I. (1999). *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*, hrsg. v. Horst D. Brand. Hamburg: Meiner.
- Körner, F. (2019). Die Geschwisterlichkeit aller Menschen. Theologisch-islamwissenschaftlicher Kommentar zum Dokument von Abu Dhabi. *Stimmen der Zeit*, 237(8), 605-618.
- Körner, F. (2020). Das Dokument von Abu Dhabi. Eine politisch-theologische Debatte. *Internationale Katholische Zeitschrift „Communio“*, 49 (3), 312-326.
- Mendita, E. & VanAntwerpen, J. (Hrsg.) (2012). *Religion und Öffentlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, G. L. (2020): Das Abu Dhabi Dokument. Eine katholische Lesehilfe, *Internationale Katholische Zeitschrift „Communio“*, 49(3), 293-311.
- Papst Franziskus (2020). *Fratelli tutti. Über die Geschwisterlichkeit und die soziale Freundschaft*. [https://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html) [10.06.2022].
- Papst Franziskus & Großimam Al-Tayyeb, A. (2019). *Dokument über die Brüderlichkeit aller Menschen für ein friedliches Zusammenleben in der Welt*. [https://www.vatican.va/content/francesco/de/travels/2019/outside/documents/papa-francesco\\_20190204\\_documento-fratellanza-umana.html](https://www.vatican.va/content/francesco/de/travels/2019/outside/documents/papa-francesco_20190204_documento-fratellanza-umana.html) [18.05.2022].

- Papst Johannes Paul II. (1990). *Redemptoris missio. Über die fortdauernde Gültigkeit des missionarischen Auftrages*.  
[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_07121990\\_redemptoris-missio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html) [09.06.2022].
- Rahner, K. & Vorgrimler, H. (1976). *Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister* (11. Auflage). Freiburg – Basel – Wien: Herder.
- Riedl, H. J. (2018). Freundschaft – Geschwisterlichkeit – Harmonie. Papst Franziskus und sein Beitrag zur Theologie des interreligiösen Dialogs. In H. J. Riedl & A.-H. Ourghi (Hrsg.), *Interreligiöse Annäherung. Beiträge zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs* (S. 105-144). Berlin u.a.: Peter Lang.
- Schieder, R. (2014). Mose, der Politiker. Die Sinaierzählung als ein Kapitel politischer Theologie. In R. Schieder (Hrsg.), *Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Rolf Schieder, Peter Sloterdijk und anderen* (S. 150-174). Berlin: University Press.

# **CirThink – Die Entwicklung eines Querschnittscurriculums zur Kreislaufwirtschaft für Hochschulen**

## **Zusammenfassung**

Im Rahmen des im Herbst 2022 ausgelaufenen Erasmus+ Projekts CirThink wurde von den Autor:innen ein transdisziplinäres Querschnittscurriculum für die Hochschulbildung zum Thema Kreislaufwirtschaft entwickelt. Das Curriculum richtet sich an Lehrende aller Fachrichtungen und soll bei der systematischen Integration von Kreislaufwirtschaftsdenken in die akademische Lehre einen konzeptionellen Rahmen bieten. Darüber hinaus kann es für die Identifizierung von fachspezifischen Themen und deren didaktische Aufbereitung genutzt werden. Einige Beispiele für mögliche Integrationen von Themen der Kreislaufwirtschaft in unterschiedliche Fachkontexte werden skizziert.

## **Schlüsselwörter**

Kreislaufwirtschaft; Querschnittscurriculum; Hochschule; Erasmus+ Projekt CirThink

# **CirThink – The Development of an Embedded Curriculum on the Circular Economy for Higher Education Institutions**

## **Abstract**

As part of the Erasmus+ project CirThink the authors developed a transdisciplinary curriculum for teaching circular economy in higher education. The curriculum is aimed at lecturers of all subjects and is intended to help with the systematic integration of circular economy thinking into academic teaching. It can be used in the identification of subject-specific topics and their adequate didactical implementation. Some examples of potential integrations of the topic are outlined.

## **Keywords**

Circular Economy; Embedded curriculum; Higher Education Institutions (HEI); Erasmus + Projekt CirThink

# 1 Einführung

Die folgenden Überlungen entstanden im Rahmen des Erasmus+ Projekts ‚CirThink – Embedding Circular Economy Thinking in Higher Education Institutions Through University and Industry Partnerships‘ (<https://cirthink.mu.edu.tr/>)<sup>1</sup> und basieren auf einem in diesem Rahmen entwickelten Curriculumkonzept (Franke & Remmele, 2022).

Kreislaufwirtschaft ist der Gegenentwurf zum linearen Wirtschaftsmodell, das nach dem Prinzip take-make-use-dispose funktioniert, nach dem noch immer die meisten Produktions- und Konsumprozesse ablaufen.<sup>2</sup> Demnach werden der Umwelt für die Produktion natürliche Ressourcen entnommen, die nach der Produktion und dem Verbrauch in unterschiedlichem Zustand wieder in die Umwelt zurückgeführt werden. Die daraus resultierende Umweltbelastung ist einer der Ausgangspunkte für das in den 1980er Jahren entwickelte Konzept der nachhaltigen Entwicklung. In diesem Kontext entwickelte sich auch das Ziel, die Wirtschaft von einer linearen auf eine Kreislaufwirtschaft umzustellen (Kirchgeorg, 1999). Die Ursprünge des Konzepts der Kreislaufwirtschaft lassen sich auf die von Umweltwissenschaftlerinnen und Umweltwissenschaftlern in den 1970er Jahren entwickelte „Ecology of Industry“ zurückverfolgen. Pearce und Turner (1990) verwendeten den Begriff Kreislaufwirtschaft zum ersten Mal offiziell in einem Wirtschaftsmodell und kritisierten darin das traditionelle lineare Wirtschaftssystem.

Es wird allgemein davon ausgegangen, dass der Übergang zu einer Kreislaufwirtschaft eine geringere Nachfrage nach natürlichen Ressourcen und den daraus gewonnenen Materialien bewirkt (McCarthy, Dellink & Bibas, 2018). Für die EU (vgl. EC, o.J.) bedeutet Kreislaufwirtschaft beispielsweise, den Wert von Produkten, Materialien und Ressourcen so lange wie möglich in der Wirtschaft zu erhalten und die Abfallmenge zu minimieren. Verschiedene Ansätze zur Reduzierung der Nachfrage nach Ressourcen wurden hierzu identifiziert. Dazu gehört die Schaffung von Materialkreisläufen sowie die Verengung und die Verlangsamung von Nutzungsprozessen. Die Schaffung neuer Materialkreisläufe umfasst insbesondere die Substitution von Primärmaterialien durch Sekundärmaterialien, das heißt durch Materialien, die bereits in Produktionsprozessen verwendet wurden und aus dem Recycling von Industrie- oder Haushaltsabfällen stammen. Zur Verengung und zur Verlangsamung lassen sich Maßnahmen wie beispielsweise die Entwicklung von neuen Produkten aus gebrauchten, reparierten oder wiederaufbereiteten Ressourcen oder die Verlängerung der Lebenszeit der Produkte, beispielsweise durch eine bessere Reparierbarkeit oder langlebigere Materialien, einordnen.

---

<sup>1</sup> Dank für wertvolle Hinweise gilt den weiteren Mitgliedern des CirThink Konsortiums, insbesondere Sarah Evans und Chris Fortune.

<sup>2</sup> Umfassende Informationen zum Thema Circular Economy finden sich auf der Website der Ellen MacArthur Foundation: <https://ellenmacarthurfoundation.org/>.

Mit Blick auf die in Kapitel 2 dargestellten Vorarbeiten von CirThink wird deutlich, dass Hochschulen beispielsweise aufgrund ihrer Reichweite eine Vorreiterrolle in der Ausbildung von Kreislaufwirtschaftskonzepten einnehmen (sollten). Deshalb hatte CirThink als Ziel, Kreislaufwirtschaft als transdisziplinäres Basiskompetenzfeld in der Hochschulbildung zu fördern. Grundlage hierfür ist die Entwicklung eines Querschnittscurriculums. Das Curriculum richtet sich an Lehrende an Hochschulen und soll bei der systematischen Integration von Kreislaufwirtschaftsansätzen in die Lehre verschiedenster akademischer Fächer helfen. Der Ansatz impliziert notwendigerweise eine gewisse Ambivalenz: zum einen das Ziel der Transdisziplinarität und zum anderen die Abhängigkeit von wirtschaftswissenschaftlicher Begriffsbildung. Diese Ambivalenz ist jedoch unter anderem aufhebbar in der allgemeinbildenden Relevanz ökonomischer Bildung (Seeber, 2001) auf akademischem Niveau.

Nach einem kurzen Blick auf eine in CirThink durchgeführte Stakeholderanalyse wird die Matrixstruktur des Curriculums erläutert. Anschließend werden die Felder der Matrix anhand exemplarischer Themen skizziert.

## 2 Vorarbeiten in CirThink

Die folgenden Überlegungen stützen sich auf die Ergebnisse einer Stakeholder-Analyse, die im Rahmen von CirThink durchgeführt wurde. Sie zielte unter anderem darauf ab, Triebkräfte, Hindernisse und Chancen der Kreislaufwirtschaft zu identifizieren. Zu diesem Zweck wurden in den beteiligten Ländern Interviews mit Expertinnen und Experten aus verschiedenen Feldern der Kreislaufwirtschaft durchgeführt: Industrie, Hochschulen, Privatwirtschaft.<sup>3</sup> Die Ergebnisse wurden analysiert und zusammengeführt und bilden die Grundlage des Curriculums (vgl. Franke et al., 2001).

Durch die Befragten wurde hervorgehoben, dass es noch weiterer Klärung des Konzepts der Kreislaufwirtschaft und geeigneter Sensibilisierungsmaßnahmen bedarf, um das Verständnis für die Kreislaufwirtschaft als eigenständigen Ansatz zu verbessern. So soll sichergestellt werden, dass die Kreislaufwirtschaft weder als vorübergehender Trend noch als nur abfallbezogenes Konzept wahrgenommen wird. Entsprechend wird betont, dass es bei der Kreislaufwirtschaft nicht nur um Recycling, sondern um alle Bereiche der Produktions-Konsumptions-Kette bzw. deren Schließung geht.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass Hochschulen dabei eine Vorreiterrolle spielen (sollten). Durch ihre Reichweite sei es für Hochschulen wichtig, langfristige Strategien für die Integration von Kreislaufwirtschaftsdenken und eigene Prozesse und Praktiken an den Hochschulen selbst zu entwickeln. Kombiniert mit der Integration der zentralen Prinzipien der Kreislaufwirtschaft in Lehre und

---

<sup>3</sup> Im Rahmen des Projekts arbeitet die Abteilung Wirtschaftslehre der PH Freiburg mit Partner:innen aus Italien, Dänemark, Spanien und England, koordiniert von der türkischen Mugla Sıtkı Koçman Universität, zusammen. An der Erhebung von Daten für die Stakeholder-Analyse waren alle Projektpartner:innen beteiligt.

Forschung können Hochschulen ihre Studierenden motivieren, sich mit dem Thema zu befassen und eine Wissensbasis aufzubauen.

Entsprechend wurde weiterhin betont, dass den Studierenden Erfahrungen in verschiedenen Rollen zu vermitteln sei, damit sie lernen, die richtigen Fragen an den richtigen Stellen zu formulieren. Indem das Thema Kreislaufwirtschaft aufgegriffen und in verschiedene berufliche Kontexte integrierbar wird, sollen die Studierenden für das Thema der Kreislaufwirtschaft ein Bewusstsein entwickeln können. Dementsprechend soll dieses Curriculum Lehrende dabei unterstützen, Themen der Kreislaufwirtschaft in ihre Lehre und damit in den allgemeinen akademischen Kompetenzaufbau und das folgende lebenslange Lernen zu integrieren.

### 3 Curriculumstruktur

Das im Folgenden erläuterte Kreislaufwirtschaft-Basiscurriculum richtet sich an Hochschulen bzw. Hochschullehrende und ist im Sinne eines Querschnittscurriculums zu verstehen. Zwar bleibt die Definition der transdisziplinären Kompetenzen spezifischen wirtschaftswissenschaftlichen Unterscheidungen verhaftet; jedoch geht es um Kompetenzen, die zum allgemeinen Verständnis von Kreislaufwirtschaft und zu deren Umsetzung und disziplinären Weiterentwicklung im Rahmen auch anderer Fachkulturen erforderlich sind.

Da nun nicht alle Nutzerinnen und Nutzer eines Curriculums zur Kreislaufwirtschaft Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftler sind, müssen die unterschiedenen Entscheidungssituationen bzw. Handlungsfelder in einer möglichst allgemeinverständlichen Weise differenziert werden.

Curriculares Design basiert auf funktionalen Differenzierungen. Nutzerinnen und Nutzern eines Curriculums, das heißt Bildungsplanerinnen und Bildungsplanern oder Lehrenden soll eine praktikable Struktur thematischer Aspekte zur Verfügung gestellt werden, um Lehre zu organisieren. Für die Strukturierung unseres Curriculums beginnen wir mit dem Begriff selbst, das heißt wir zerlegen den Begriff Kreislaufwirtschaft in seine Bestandteile: Kreislauf = Zirkularität und Wirtschaft = Ökonomie.

Vor dem Hintergrund curricularer Übersichtlichkeit ist Wirtschaft im Hinblick auf Zirkularität hin zu perspektivieren. Für ein Curriculum, das darauf zielt, Handlungsfähigkeit in Entscheiderinnen- und Entscheiderpositionen zu erhöhen, bietet es sich an, zunächst nach den funktionalen bzw. den sozialen Rollen zu differenzieren, in denen verantwortliche wirtschaftliche Entscheidungen getroffen werden. Im nächsten Schritt geht es darum, diese Entscheidungssituationen mit Blick auf relevante Phasen in einem zirkulären Produktions- und Konsumprozess hin zu unterscheiden. Die ‚soziale‘ und die ‚zirkuläre‘ Dimension spannen so die curriculare Matrix auf (s. Abb. 1), die im Folgenden näher erläutert wird. Auf diese Weise kann die Matrix zur Ermittlung fachspezifischer Themen und deren sequenzieller Behandlung verwendet werden.



### 3.1 Die ‚soziale‘ bzw. funktionale Dimension

Entscheidungssituationen bzw. Handlungsfelder, in denen verantwortliche wirtschaftliche Entscheidungen getroffen werden, lassen sich im Hinblick auf das Thema Kreislaufwirtschaft in fünf Bereiche aufteilen: innerhalb eines Unternehmens, zwischen kooperierenden Unternehmen, zwischen konkurrierenden Unternehmen, Gestaltung der Rahmenbedingungen für Unternehmen und privater Konsum. Diese Bereiche sind analytisch nicht trennscharf, erlauben aber eine breite Abdeckung relevanter Entscheidungs- und Handlungsfelder. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben.

- *Innerhalb eines Unternehmens:*  
‚Innerhalb eines Unternehmens‘ geht es um Entscheidungen, die die inneren Prozesse eines Unternehmens und damit bspw. die Entwicklung der Unternehmenskultur betreffen. Dieser Bereich behandelt die Organisationsstruktur eines Unternehmens. Insbesondere geht es auch um strategische Ausrichtungen, etwa im Hinblick auf Lieferketten oder die Vorgaben für Planungsaufgaben.
- *Unter den kooperierenden Unternehmen:*  
‚Unter kooperierenden Unternehmen‘ geht es darum, wie Unternehmen kommunizieren und interagieren, insbesondere innerhalb von Lieferketten oder bei der gemeinsamen Produktion von Waren. In unserem Verständnis konzentriert sich dieser Bereich auf Handlungen in Unternehmen, die auf kooperative Zielerreichung ausgerichtet sind. Die Maßnahmen eines Unternehmens im Hinblick auf nachhaltigere Prozesse hängen hier von der Ausrichtung der anderen Unternehmen mit ab.
- *Zwischen konkurrierenden Unternehmen:*  
‚Zwischen konkurrierenden Unternehmen‘ geht es um die indirekte Abhängigkeit von Unternehmensentscheidungen durch den Wettbewerb, das heißt ohne notwendige Kommunikation zwischen Unternehmen. Die antagonistische Struktur schränkt den Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Unternehmen ein. Gerade auch die Wirkung moralischer Appelle wird eingeschränkt. Dennoch gilt es auch hier den Raum für Verbesserungen und Innovation mit Blick auf die Kreislaufwirtschaft zu identifizieren.
- *Rahmenbedingungen für Unternehmen:*  
‚Rahmenbedingungen für Unternehmen‘ bezieht sich auf eine höhere Ebene der Entscheidungsfindung. Der Bereich zielt ab auf die regulatorische Ebene und besteht aus zwei Teilen: Einerseits geht es um die Gestaltung der Rahmenbedingungen unter denen Unternehmen interagieren, wie beispielsweise in Form von Kooperation, Konkurrenz oder auch ‚Coopetition‘. Dazu gehören zum Beispiel politische Regelungen über Steuern für schädliche Produktionsverfahren oder Normen für Produkte. Wie mit den privaten Verbraucherinnen und Verbrauchern umgegangen werden kann, ist gegebenenfalls auch Teil dieser Prozesse.

Andererseits betrifft dies die Rahmenbedingungen, unter denen Unternehmen und öffentliche Einrichtungen interagieren. Mit Blick auf Kreislaufwirtschaft betrifft dies insbesondere Ausschreibungsverfahren.

- *Privater Konsum:*

In der Kreislaufwirtschaft sind private Verbraucherinnen und Verbraucher komplementär zu Unternehmen zu sehen, jedoch versuchen beide, ihre Ziele auf dem Markt mit oder auch gegeneinander zu erreichen. Private Verbraucherinnen und Verbraucher bilden in der Kreislaufwirtschaft letztlich nur eine Station des Stoffstroms. Dennoch müssen sie aufgrund ihrer spezifischen Präferenzen und ihrer spezifischen kognitiven Kapazitäten, insbesondere in Bezug auf das systemische Denken, curricular besonders berücksichtigt werden. Das Verständnis von Kreislaufwirtschaft und die Fähigkeit, systemisch zu denken, sind grundlegend für die Entwicklung einer nachhaltigen Denkweise und folgend eines nachhaltigen Verhaltens.

### 3.2 Die Dimension der Zirkularität

Zirkularität ist neben der Ökonomie die zweite curriculare Dimension der Kreislaufwirtschaft. Viele Produktionsprozesse und wirtschaftliche Abläufe sind linear strukturiert. Ressourcen werden der Umwelt entnommen und dann zur Herstellung von Produkten verwendet. Nach dem Gebrauch werden die Produkte weggeworfen. Verpackungen finden häufig bereits vor Benutzung den Weg in den Müll. Um von dieser linearen Wirtschaft wegzukommen und zirkulär zu werden, müssen Kreisläufe geschaffen und optimiert werden. Der Wert der Produkte soll möglichst lange erhalten bleiben und die verwendeten Ressourcen so lange wie möglich in der Wirtschaft belassen werden. Konietzko, Bocken und Hultink (2020) beschreiben vier Möglichkeiten, dies zu tun:

- *Kreise schließen, verengen und verlangsamen:*

Kreise zu schließen, zu verengen und zu verlangsamen sind die ersten drei dieser Mechanismen. Das Schließen von Kreisläufen bezieht sich auf das Schließen von Materialkreisläufen. Das heißt, die Materialien und Ressourcen, die in Gütern stecken, sollen nach Gebrauch wieder verwendet werden. Dazu müssen die ursprünglichen Teile, Materialien und Ressourcen in den Materialpool zurückgeführt werden. Dies kann zum Beispiel durch die Rückgabe des Produkts an die Herstellerinnen und Hersteller geschehen. Eine vollständige Rückführung kann bei einem komplexen Produkt mehrere hundert Schritte umfassen. Um einen Kreislauf erfolgreich zu schließen, muss die gesamte Lieferkette betrachtet werden und es muss sichergestellt werden, dass die Kette nicht unterbrochen wird (Meadows & Wright, 2008).

Wenn schon nicht vollständig geschlossen, sollten die Stoffkreisläufe zumindest verengt werden, das heißt es soll weniger fließen, um denselben Wert zu generieren. Dazu gehört die effizientere Nutzung von Materialien und Ressourcen. So können beispielsweise die Entwicklung

neuer Produktionstechnologien, die verstärkte Nutzung bestehender Anlagen oder die Umstellung des Verbraucherinnen- und Verbraucherverhaltens auf weniger materialintensive Güter und Dienstleistungen den Stoffkreislauf verengen.

Ebenso sollten die Stoffzyklen verlangsamt werden. Dazu müssen zum Beispiel Produkte entwickelt werden, die aufgrund ihrer langlebigeren Produktgestaltung länger in der Wirtschaft verbleiben. Darüber hinaus bedeutet die Reparatur von Produkten beispielsweise, dass vorerst kein neues Produkt benötigt wird, was den Materialkreislauf verlangsamt (vgl. Geissdoerfer, Savaget, Bocken & Hultink, 2017; McDonough & Braungart, 2002, S. 12).

- *Regenerieren:*  
Neben der Schließung, Verengung und Verlangsamung von Stoffkreisläufen sollte darüber hinaus die Regeneration von geschädigten Ökosystemen in den Blick genommen werden. Mögliche Maßnahmen hierfür sind hier insbesondere die Wiederherstellung und der Schutz natürlicher Ökosysteme.

Als regulative Ideen bilden diese vier Prinzipien (Schließen, Verengen, Verlangsamen, Regenerieren) den konzeptuellen Hintergrund für die Differenzierung der zweiten zirkulären Dimension der curricularen Matrix. Auch in der zweiten Dimension geht es um eine situative Kontextbestimmung von Entscheidungen, insofern es hier um die Frage geht, an welchen unterschiedlichen Stellen in wirtschaftlichen Entscheidungs- und Handlungskontexten Möglichkeiten des Schließens, Verengens, Verlangsamens und Regenerierens bestehen.

### 3.3 Phasen des Produktions- und Konsumprozesses

Zur Differenzierung dieser Dimension sollen mit Blick auf Kreislaufwirtschaft zu transformierende bzw. neu zu sehende Phasen des Produktions- und Konsumprozesses dienen: Produktentwicklung (mit Risikomanagement), Ressourcengewinnung und Produktion sowie Produktnutzung.

- *Produktentwicklung (mit Risikomanagement):*  
Dieser Bereich umfasst den Bereich der Produktentwicklung sowie das Risikomanagement unter der Perspektive der Kreislaufwirtschaft. So wird die Entstehung eines Produkts von der Ideenfindung und einer Marktanalyse über die Machbarkeitsbewertung und die Erstellung von Prototypen bis hin zur Produktion und Markteinführung behandelt. In jeder Phase der Produktentwicklung ist auf die Kreislauffähigkeit zu achten. So sollten beispielsweise die ausgewählten Materialien kreislauffähig und das Produktdesign auf leichte Dekonstruierbarkeit ausgerichtet sein. Die allgemeine Zunahme der Komplexität und die spezifische Dynamik der Güterbereitstellung erfordert auch ein angepasstes Risikomanagement.

- *Ressourcengewinnung und Produktion:*  
Im linearen Modell steht die Ressourcengewinnung am Anfang des eigentlichen Produktionsprozesses. Im zirkulären Modell geht es darum, diese gewissermaßen zum Verschwinden zu bringen. Speziell geht es darum, immer weniger Ressourcen der Natur zu entnehmen, sondern durch die Wiederverwendung, Reparaturen oder Recycling den Bedarf an Rohstoffen zu verringern. Die Produktionsprozesse müssen dieser Prämisse entsprechend folgen und so ‚lange‘ gedacht werden, dass sie die Ressourcengewinnung wieder in sich einschließen. Die Produktion schließt so die verstärkte Verwertung von vermeintlichen Abfallprodukten ein. Für Abfälle müssen neue Stoffkreisläufe aufgebaut werden (BMBF, 2018).  
Die Umstellung der Konzepte auf Zirkularität muss curricular besonders berücksichtigt werden. Grund dafür ist der erhebliche kognitive Aufwand, der mit geschlossenen Ketten und entsprechend eher längeren Zeiträumen einhergeht.
- *Produktnutzung:*  
Im Rahmen einer Kreislaufwirtschaft geht es bei der Produktnutzung um die Frage, wie Bedürfnisse der Konsumentinnen und Konsumenten besonders effizient, zum Beispiel durch langlebige Produktnutzungsweisen, befriedigt werden können. Neben dem erwähnten entsprechenden Produktdesign bieten beispielsweise in der Nutzungsphase Sharing-Formate eine materialsparende Alternative zum privaten Eigentum. Auch die Entwicklung solcher Businessmodelle erfordert eine konzeptuelle Transformation, zu der gerade in der akademischen Ausbildung angeregt werden sollte.

## 4 Mögliche Inhalte der curricularen Matrix

Die beschriebenen Kategorien der Dimension Wirtschaft und der Dimension Zirkularität bilden eine curriculare Matrix, die systematisch die wirtschaftlichen Handlungsfelder mit markanten Phasen des Produktions- und des Konsumprozesses verknüpft (*Abb. 1*):

**Circular Economy**  
as a transformative (innovating) approach

		Ökonomie (erzeugter wirtschaftlicher Wert - wo/von wem? Wert im weitesten Sinne, aber auch monetärer Gewinn!)					
		Innerhalb eines Unternehmens	Unter den kooperierenden Unternehmen	Zwischen konkurrierenden Unternehmen	Rahmenbedingungen für Unternehmen	Privater Konsum	
K r e i s e  Z i r k u l ä r	s c h l i e ß e n	<b>Produktentwicklung (mit Risikomanagement)</b>	KW-orientierte Entwicklungsrichtlinien	KW-optimierte Co-Innovation	KW-optimierte Normung	regulatorische Anreize z.B. Besteuerung, Anpassung	
	v e r e n g e n	<b>Lernhürden</b>	Identifizierung/Priorisierung von Ressourcen und Risiken		Verständnis von Koopetition und soziale Dilemmas	Governance - Management des sozialen Dilemmas	Integrierte Produktentwicklung für Verbraucher (Prosumenten)
	v e r l ä n g s a m e n	<b>Themen</b>	spezifische Themen in Bezug auf bestimmte Disziplinen, z.B. Bereitstellung einer breiten Mobilität anstelle des Verkaufs von Autos, Verwendung gemeinsamer Standards, Nutzung gemeinsamer Online-Portale mit CE-Transparenzfunktionen,...				
	r e g e n e r i e r e n	<b>Ressourcengewinnung und Produktion</b>	Minimierung des Einsatzes von neu gewonnenen Ressourcen; Verwendung von Sekundärstoffen; Abfallvermeidung	Organisation von Stoffkreisläufen	Standardisierung für effiziente Dienstleistungen	regulatorische Anreize z.B. Ausnahmen vom Wettbewerbsrecht oder Forschungsförderung / Wissenstransfer	KW Anreize schaffen
	r e g e n e r i e r e n	<b>Lernhürden</b>	Transaktionskosten, externe Effekte, Knappheit - Wettbewerbsvorteile				
	r e g e n e r i e r e n	<b>Themen</b>	spezifische Themen in Bezug auf bestimmte Disziplinen, z. B. verschiedene Stoffkreisläufe, Abfallwirtschaft, ...				
	r e g e n e r i e r e n	<b>Produktnutzung</b>	KW-orientierte Geschäftsmodelle, z.B. Erbringung von Dienstleistungen anstelle des Verkaufs von Waren	von linearen zu zirkulären Lieferketten (business-to-business; government-to-business)	gemeinsame Recyclingsysteme	regulatorische Anreize z. B. hohe Abfallkosten	KW-orientiertes Verbraucherbewusstsein und -verhalten
	r e g e n e r i e r e n	<b>Lernhürden</b>	Systemisches Denken (Rückmeldung pos/negativ, Bestand/Fluss, effiziente Geschäftsfälle, ...)				
	r e g e n e r i e r e n	<b>Themen</b>	spezifisches Thema in Bezug auf bestimmte Disziplinen, z. B. Ausschreibungsregeln, ...				

Abbildung 1: Die curriculare Matrix (Eigene Abbildung)

Durch die Kreuzung der beiden Dimensionen können Lerninhalte systematisch entwickelt werden.

Ein transdisziplinäres Curriculum muss von den unterschiedlichen Hintergründen der Disziplinen, die es nutzen sollen, abstrahieren. Dennoch gibt es zentrale Referenzdisziplinen. Neben den Wirtschaftswissenschaften sind dies unter anderem die Chemie und das Ingenieurwesen, die für das Verständnis von ‚Material‘ und seiner möglichen Verarbeitung grundlegend sind.

Curricular zu thematisierende Lernhürden mit Bezug auf Kreislaufwirtschaft können dementsprechend aus allgemeinen Limitationen, aber auch aus diesen fachspezifischen Bezügen erwachsen. Typische Lernhürden, wie sie etwa aus Diskussionen zum Systemdenken bekannt sind, ergeben sich insbesondere daraus, dass die Konzepte allgemein zu komplex oder kontraintuitiv sind (z.B. Remmele, 2009). Sie können zu viele Faktoren und Beziehungen beinhalten, als dass sie von einer ungeübten Person auf kohärente Weise ‚verstanden‘ werden könnten. Gerade soziale Dilemmata, die ein großes Hindernis auf dem Weg zu Verbesserungen von Produktions- und Konsumprozessen sein können, sind schwer zu verstehen. Grund dafür ist die Schwierigkeit, das Verhalten mehrerer Personen in Abhängigkeit voneinander zu betrachten und zu verallgemeinern.<sup>4</sup>

Ferner kann ein Fachkonzept im Widerspruch zur Alltagsanschauung stehen, wie beispielsweise bei der Verwechslung von Masse und Gewicht bei der Angabe von CO<sub>2</sub> in Tonnen. Oder die Ausmaße eines Sachverhalts übersteigen einfach unser intuitives Fassungsvermögen, wie zum Beispiel bei der Angabe, dass 50 Milliarden Tonnen Sand jährlich verbraucht werden.

Im Folgenden werden die Felder der curricularen Matrix noch kurz, zum Teil exemplarisch mit Themen aus verschiedenen, beispielsweise naturwissenschaftlichen Fächern, vorgestellt.

## 4.1 Produktentwicklung / Risikomanagement

- *Innerhalb eines Unternehmens:*

Innerhalb eines Unternehmens ist mit Blick auf die Produktentwicklung und das Risikomanagement die Entwicklung von kreislaufwirtschaftsbezogenen Standards besonders wichtig. Dies beginnt zum Beispiel mit der Analyse von Prozessen in der Produktentwicklung sowie der Ausarbeitung von Anforderungen an neue Produkte. Sollen die Produkte beispielsweise langlebiger sein, muss bei der Produktion auf eine geeignete Technologie- und Materialauswahl geachtet werden.

Auch beim Risikomanagement gibt es einige Änderungen im Hinblick auf die Integration von Praktiken der Kreislaufwirtschaft. Unternehmen müssen Kriterien in die mittel- und langfristige Produktionsplanung und -forschung einbeziehen, die entsprechende Umweltrisiken erfassen. Weniger Abfallarten und geringere Abfallmengen sind ein wirksamer Weg der

<sup>4</sup> Beispielsweise werden Entscheidungen in Unternehmen in einer Situation des Wettbewerbs zwischen Unternehmen getroffen. Wer als erster zu mehr Kreislaufwirtschaft übergeht, kann sich einen komparativen Nachteil einhandeln. Da dies für alle gilt, wird es keiner tun.

Risikovermeidung, der im Sinne der Kreislaufwirtschaft ist. Dies gilt zum Beispiel für die Vermeidung der Vermischung von Materialien in Verpackungen und dem Ausschluss von nicht wiederverwertbaren Materialien.

- *Zwischen kooperierenden Unternehmen:*

Die Gestaltung langlebiger Produkte, die auch ressourcenschonend produziert werden können, erfordert Innovationen in der Produktentwicklung. Um diese technologischen Innovationen zu fördern, ist eine angemessene Zusammenarbeit in der Lieferkette mit anderen Unternehmen unerlässlich. Auch die Vorprodukte müssen auf ihre Kreislauffähigkeit hin untersucht werden. Folglich müssen die Unternehmen miteinander über neue kreisförmige Produktionswege diskutieren oder sogar gemeinsam an ihnen forschen. Zumindest auf lange Sicht dürfte dies auch ihre Marktposition stärken.

- *Zwischen konkurrierenden Unternehmen:*

Die Verbesserung der Kreislaufwirtschaft zwischen konkurrierenden Unternehmen erfordert eine Kommunikation zwischen ihnen. Unternehmen können die Entwicklung nachhaltiger Standards zur Verbesserung der Kreislaufwirtschaft fördern. Recyclingdienste lassen sich zum Beispiel leichter entwickeln, wenn die Arten von Nebenprodukten und Abfällen einheitlich sind. Ein gutes Beispiel dafür sind Lithiumbatterien.

- *Rahmenbedingungen für Unternehmen:*

Wo – vor allem konkurrierende – Unternehmen nicht in der Lage sind, selbst nachhaltige Lösungen zu finden, muss der Staat eingreifen, indem er beispielsweise die Herstellung oder Verwendung bestimmter Materialien und Produkte verbietet oder stärker zirkuläre Prozesse geringer besteuert als andere.<sup>5</sup>

Durch eine Änderung von Ausschreibungsverfahren können öffentliche Einrichtungen Anreize für die Umsetzung von Kreislaufwirtschaftskonzepten schaffen. Zum Beispiel konzentrieren sich Ausschreibungen in den meisten Fällen auf den Preis von Produkten. Nachhaltigen Produktionsmethoden, zum Beispiel hinsichtlich der Beseitigung bestimmter schädlicher Prozesse in der gesamten Lieferkette, wird bei der Entscheidung wenig Gewicht beigemessen. Wenn Kreislaufwirtschaftsmethoden bei den Vergabekriterien mehr Gewicht erhielten, würden Anreize für Unternehmen geschaffen, ihr Verhalten anzupassen.

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu unter anderem die Entwicklung der EU Ecodesign Directive – [https://ec.europa.eu/growth/single-market/european-standards/harmonised-standards/ecodesign\\_de](https://ec.europa.eu/growth/single-market/european-standards/harmonised-standards/ecodesign_de).

- *Privater Konsum:*  
Private Verbraucherinnen und Verbraucher können in Produktentwicklungsprozesse und in deren Regulierung einbezogen werden. Die Art und Weise, wie Produkte in der ‚realen Welt‘ verwendet werden, kann so für Entscheidungen in Unternehmen und auf regulatorischer Ebene von Bedeutung sein.  
Darüber hinaus kann die Einbindung privater Verbraucherinnen und Verbraucher in den Produktentstehungsprozess dazu führen, dass die Komplexität von Kreislaufwirtschaftspraktiken wahrgenommen wird. Umgekehrt werden Einzelpersonen dazu angeleitet, sich Fragen zur Kreislaufwirtschaft zu stellen. Dies kann, wenn auch sehr begrenzt, zur Entwicklung von nachhaltigeren Einstellungen beitragen.

## 4.2 Ressourcengewinnung / Produktion

- *Innerhalb eines Unternehmens:*  
Innerhalb eines Unternehmens sollte zum Beispiel darauf geachtet werden, dass an möglichst vielen Stellen Sekundärmaterialien verwendet werden. Dies betrifft nicht nur die Produktion, sondern auch andere Betriebsbereiche. So können zum Beispiel Büromöbel aus zweiter Hand gekauft oder Recyclingpapier verwendet werden.
- *Unter kooperierenden Unternehmen:*  
In einigen Bereichen ist es manchmal nicht möglich, die Kreise innerhalb eines Unternehmens zu schließen. Wenn zum Beispiel bei der Produktion Abfälle anfallen, ist es oft nicht möglich, diese innerhalb des Unternehmens wiederzuverwenden. Andere Unternehmen können diese Abfälle jedoch verarbeiten. Außerdem ist es eventuell nicht möglich, alle Materialien nach ihrer Verwendung in gleichem Maße wiederzuverwenden. Auch in diesem Fall können die Kreisläufe durch die Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen geschlossen werden. Wenn zum Beispiel Kunststoff nicht mehr als Joghurtbecher oder Möbelstück verwendet werden kann, kann dieser in der Bauindustrie noch effiziente Verwendung finden.
- *Zwischen konkurrierenden Unternehmen:*  
Auch wenn der Preiswettbewerb groß ist, können Unternehmen im Wettbewerb gemeinsam weniger Ressourcen verbrauchen. Darüber hinaus kann die Verwendung eigener Sekundärprodukte zu einem Wettbewerbsvorteil führen. Wenn Unternehmen ihre eigenen Abfallprodukte verwenden, sind sie nicht mehr auf Zuliefernde angewiesen. So wirken sich beispielsweise Lieferengpässe oder ein Anstieg der Materialpreise weniger stark auf die Produktion und die Produktionskosten aus. Darüber hinaus ist es zum Beispiel möglich, dies als positives Merkmal der eigenen Produkte gegenüber Wettbewerberinnen und Wettbewerbern zu bewerben.



- *Rahmenbedingungen:*  
Öffentliche Stellen können die Entwicklung von Online-Plattformen für das Recycling von Ressourcen unterstützen, indem sie die einschlägigen Vorschriften erweitern. Das Recycling von Ressourcen und Materialien erfordert einen ständigen Austausch von Daten. Hierfür sind geeignete Regeln und Plattformen erforderlich.  
Öffentlich-private Partnerschaften können ihre Ziele adäquat ausrichten, wenn positive externe Effekte in Kalkulationen mit aufgenommen werden.
- *Privater Konsum:*  
Der direkte Einfluss der Verbraucherinnen und Verbraucher auf die Ressourcengewinnung und Produktion ist wiederum gering. Allerdings bietet ein Verständnis der Prozesse Raum für indirekte Beeinflussung über ein verändertes Nachfrageverhalten, insbesondere wenn die Änderung nicht viel ‚kostet‘.

### 4.3 Produktnutzung

- *Innerhalb eines Unternehmens:*  
Die Produktnutzung innerhalb eines Unternehmens kann zum Beispiel durch neue Nutzungsmodelle im Sinne der Kreislaufwirtschaft angepasst werden. So können Unternehmen Produkte und Dienstleistungen zur Miete anbieten, anstatt sie zu verkaufen. Das bedeutet, dass weniger Produkte hergestellt werden müssen und die Kreisläufe enger werden. Im Business-to-Business Bereich sind analoge Leasing-Modelle sehr verbreitet, auch wenn deren Ausrichtung nicht primär ökologisch ist.  
Darüber hinaus können die Unternehmen versuchen, Praktiken der Kreislaufwirtschaft in ihre eigenen Räumlichkeiten zu integrieren. Auf diese Weise würden sie auch ein Beispiel für ihre Mitarbeitenden sowie Kundinnen und Kunden geben. Beispielsweise können sie neuen Mitarbeitenden gebrauchte statt neuer Geräte zur Verfügung stellen. Ebenso können Unternehmen Workshops für ihre Mitarbeitenden anbieten, um die Relevanz von Kreislaufwirtschaftspraktiken zu verdeutlichen und eine entsprechende innovative Unternehmenskultur aufzubauen.
- *Unter den kooperierenden Unternehmen:*  
Wie gerade erwähnt ist es bereits ein Standardgeschäftsmodell, dass Unternehmen Zugang zu bestimmten Gütern haben, anstatt sie zu besitzen. Das kann beispielsweise eine Erntemaschine oder ein Rechenzentrum sein.
- *Zwischen konkurrierenden Unternehmen:*  
Auch wenn der Preiswettbewerb hoch ist, können Unternehmen von einer teilweisen Zusammenarbeit („Coopetition“) profitieren, wie beispielsweise durch Investitionen in eine gemeinsame Abfallwirtschaft.

- *Rahmenbedingungen:*  
Durch die Erhebung hoher Müllgebühren kann die Regierung Anreize zur Abfallvermeidung setzen. Einige Länder haben bereits ein System eingeführt, das auf dieser Zielorientierung beruht. Dort zahlen die Bürgerinnen und Bürger deutlich weniger Gebühren, wenn sie den Abfall nach seinen Bestandteilen trennen. Außerdem veranlassen hohe Müllgebühren die Bürgerinnen und Bürger dazu, Produkte nicht direkt wegzuworfen, sondern sie reparieren zu lassen. Auch dadurch verlängert sich die Nutzungsdauer der Produkte.
- *Privater Konsum:*  
Insbesondere die privaten Verbraucherinnen und Verbraucher müssen sich von der Idee der Wegwerfgesellschaft verabschieden und versuchen, ein zirkuläres Nutzungsverhalten zu entwickeln. Dazu gehören die Vermeidung von Abfall, die Nutzung verschiedener Sharing-Angebote, der sorgfältige Umgang mit Produkten und manchmal auch der Verzicht auf verschiedene Produkte. Demnach ist, wie bei kooperierenden Unternehmen, die Vernachlässigung des Eigentums zu Gunsten des Zugangs ein wichtiger Aspekt. Unternehmen, die diese Dienstleistung privaten Verbraucherinnen und Verbrauchern zugänglich machen, haben auch einen Anreiz, die Wertschöpfung aus diesem Gut zu maximieren.

## 5 Fazit

Zusammenfassend bieten das transdisziplinäre Curriculum und die dargestellten Implementierungsbeispiele der verschiedenen Fächer Anhaltspunkte zur Verankerung des Themas der Kreislaufwirtschaft in die Lehre an Hochschulen. Ziel ist die Integration des Kreislaufwirtschafts-Denkens in die allgemeinen akademischen Kompetenzanforderungen an Hochschulen und dadurch hoffentlich auch in die dem Studium folgende verantwortliche Praxis.

## 6 Literaturverzeichnis

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Ressourceneffiziente Kreislaufwirtschaft: Forschungskonzept für eine kreislaufoptimierte Wirtschaftsweise*.  
[https://www.fona.de/medien/pdf/Ressourceneffiziente\\_Kreislaufwirtschaft.pdf](https://www.fona.de/medien/pdf/Ressourceneffiziente_Kreislaufwirtschaft.pdf)  
 [13.06.22].
- EC – Europäische Kommission (o.J.). *Towards a circular economy*.  
[https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/towards-circular-economy\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/towards-circular-economy_en) [13.06.22].
- Franke, J. et al. (2021). *Overarching Analysis of CE Thinking in Partner Countries*. Background Analysis Report.  
[https://www.researchgate.net/publication/355911313\\_IO1\\_-\\_Overarching\\_Analysis\\_of\\_CE\\_Thinking\\_in\\_Partner\\_Countries\\_IO1A1\\_Background\\_Analysis\\_Report\\_2](https://www.researchgate.net/publication/355911313_IO1_-_Overarching_Analysis_of_CE_Thinking_in_Partner_Countries_IO1A1_Background_Analysis_Report_2) [13.11.22].
- Franke, J. & Remmele, B. (2022). *Circular Economy – as a transformative (innovating) Endeavour – A transdisciplinary Higher Education basic Curriculum*.  
<https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/964> [13.06.22].
- Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M. P. & Hultink, E.J. (2017). The Circular Economy – A new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production* 143, 757–768.
- Kirchgeorg, M. (1999). *Marketingstrategisches Kreislaufmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- Konietzko, J., Bocken, N. & Hultink, E. (2020). Circular ecosystem innovation: An initial set of principles. *Journal of Cleaner Production* 253, 1-15.
- McCarthy, A., Dellink, R. & Bibas, R. (2018). *The Macroeconomics of the Circular Economy Transition. A Critical Review of Modelling Approaches*. OECD Environment Working Papers (Nr. 130), Paris: OECD Publishing.
- McDonough, W. & Braungart, M. (2002). *Cradle to cradle. Remaking the way we make things*. New York: Macmillan.
- Meadows, D. & Wright, D. (2008). *Thinking in systems*. Vermont: White River Junction.
- Pearce, D; Turner, R (1990). *Economics of natural resources and the environment*. New York/London: John Hopkins University Press.
- Remmele, B. (2009). Ökonomische Kompetenzentwicklung – Systeme verstehen. In G. Seeber (Hrsg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik* (S. 92-103). Schwalbach, Wochenschau Verlag.
- Seeber, G. (2001). *Ökologische Ökonomie. Eine kategorialanalytische Einführung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Sabine Barth

# Zukunft Schule – Potenzialentfaltung mit SkillUp ermöglichen

## Zusammenfassung

Das interdisziplinäre Expert:innen-Trio<sup>1</sup> aus den Bereichen Schulpädagogik, Lehre, Kunst/-Therapie, Grafikdesign, BWL und Technischer Informatik gründete im Mai 2020 SkillUp<sup>2</sup> e.V. samt Bildungskonzept mit dem Ziel, Neugier und Lernfreude bei jungen Menschen zu wecken, Potenziale zu entfalten sowie deren Persönlichkeiten und Kompetenzen für die Zukunft zu stärken.

Demokratiebildung und die Leitperspektiven des Bildungsplans 2016 werden mit SkillUp fächerintegrativ umgesetzt, die 21st Century Skills<sup>3</sup> und Bildungsgerechtigkeit im besonderen Maße verankert. Bereits im Dezember 2021 erhielt SkillUp die „Nationale Auszeichnung – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Dt. UNESCO Kommission für das außerordentliche, vorbildliche Engagement zur Verankerung von Nachhaltigkeit in der deutschen Bildungslandschaft, die innovativen Lehr-/Lernangebote und Best Practices zur Umsetzung im Schulalltag. Der Einstieg mit SkillUp ist für Interessierte jederzeit möglich, Fundus sind die Herausforderungen des (Schul-)Alltags.

## Schlüsselwörter

SkillUp; Potenzialentfaltung; Demokratiebildung; Bildungsgerechtigkeit; Bildung für nachhaltige Entwicklung

---

<sup>1</sup> Das Expert:innen-Trio besteht aus S. Barth (Fachbereiche Kunst, Graphikdesign, Kunsttherapie, Prävention und Gesundheitsförderung, Lehre und Fortbildung, Fachberatung Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Schulpädagogik als FOL, Bankbetriebswirtschaft), C. Grüner (Schulpädagogik als FL, Graphikdesign, Fortbildung) und T. Heinrich (Technische Informatik, Ingenieurwesen, Management und Unternehmensberatung, Lehre).

<sup>2</sup> SkillUp als Begriffsmarke umfasst einen eingetragenen und gemeinnützigen Verein, die Hauptakteur:innen, die Initiatorin (und Verfasserin), eine Initiative samt Bildungskonzept, verbunden mit einer wertschätzenden Haltung und positiven Pädagogik zur Potenzialentfaltung, Methoden- und Materialien zur Umsetzung des Konzepts im Schul- und Unterrichtsalltag, Fortbildungsangebote für (angehende) Schulpädagog:innen und weitere Interessierte sowie deren fachliche Begleitung zur Institutionalisierung in den Bildungseinrichtungen (Schule, Hochschule, außerschulische Bildungsorte).

<sup>3</sup> Zu den 21st Century Skills gehören eine Vielzahl fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen, die junge Menschen benötigen, um den noch unbekanntem Herausforderungen ihrer Zukunft aus Alltag, Beruf, Umwelt, Gesellschaft, Politik und Digitalisierung mit kreativen Lösungswegen zu begegnen (vgl. dazu Abb. 7, S. 14 und OECD Lernkompass 2030).

# A Future School – Developing Potential with SkillUp

## Abstract

The expert trio from school education, teaching, art/therapy, graphic design, business administration and technical computer science founded SkillUp in May 2020 as a non-profit association and educational concept with the goal of awakening curiosity and joy in learning in young people, developing potential and strengthening their personalities and competences for the future.

Education for democracy and the guiding perspectives of the 2016 educational plan are implemented with SkillUp in a subject-integrative manner, and 21st century skills and educational equity are anchored in a particular degree. SkillUp already received the “National Award – Education for Sustainable Development” in December 2021 from the German Federal Ministry of Education and Research and the German UNESCO Commission for its extraordinary, exemplary commitment to anchoring sustainability in the German education landscape, its innovative teaching/learning offers and best practices for implementation in everyday school life. A start with SkillUp is possible for interested individuals at any time; the challenges of everyday (school) life are the pool to draw from.

## Keywords

SkillUp; Development of potential; Democracy building;  
Educational equity; Education for sustainable development

*Hinweis der Verfasserin: Der nachfolgende Text stellt eine gekürzte Version der Vollversion dar: [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Institute/EW/Bildungsforschung/Dateien/Tagungsband PH Freiburg Beitrag Barth SkillUp Vollversion 17.12.2022.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Institute/EW/Bildungsforschung/Dateien/Tagungsband_PH_Freiburg_Beitrag_Barth_SkillUp_Vollversion_17.12.2022.pdf).*

## 1 So funktioniert und wirkt SkillUp

SkillUp „zeigt auf die Hand, gibt an die Hand und führt an der Hand.“<sup>4</sup> Die Hand steht dabei symbolisch für das Individuum (vgl. Abb. 1, S. 3). Im Bildungskontext sind das die Schüler:innen und Lernenden, die (angehenden und erfahrenen) Schulpädagog:innen, Lehrkräfte und alle Interessierten. Mit der Botschaft und zugleich der Aufforderung:

„Alles, was du für die Gestaltung deines Wegs, deines (Schul-)Alltags und deiner Zukunft brauchst, steckt in dir!  
Es sind deine Potenziale, entfalte sie!“

<sup>4</sup> Alle eingeschobenen Zitate sind Slogans von SkillUp.

weisen SkillUp und *Design Future Skills*<sup>5</sup> (vgl. Abb. 1 sowie Abb. 2 und 3 zu den weiteren Schritten) auf einen Weg, der bei sich selbst im Innersten beginnt. Damit möchte SkillUp eine neue Welt für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden und Schulpädagog:innen öffnen.

Letztere bestärkt SkillUp, wohl die Themen des Bildungsplans und die Lernziele im Blick zu haben, im Unterricht jedoch zentral bei den Lernenden und den individuellen Persönlichkeiten zu beginnen, anstatt ins Schulbuch zu schauen und Seite für Seite durchzugehen. Das erfordert großen Mut von den Schulpädagog:innen und zugleich Vertrauen in die Lernenden, denn letztendlich stehen ja die Prüfungen an. Doch genau darin liegt das Potenzial.

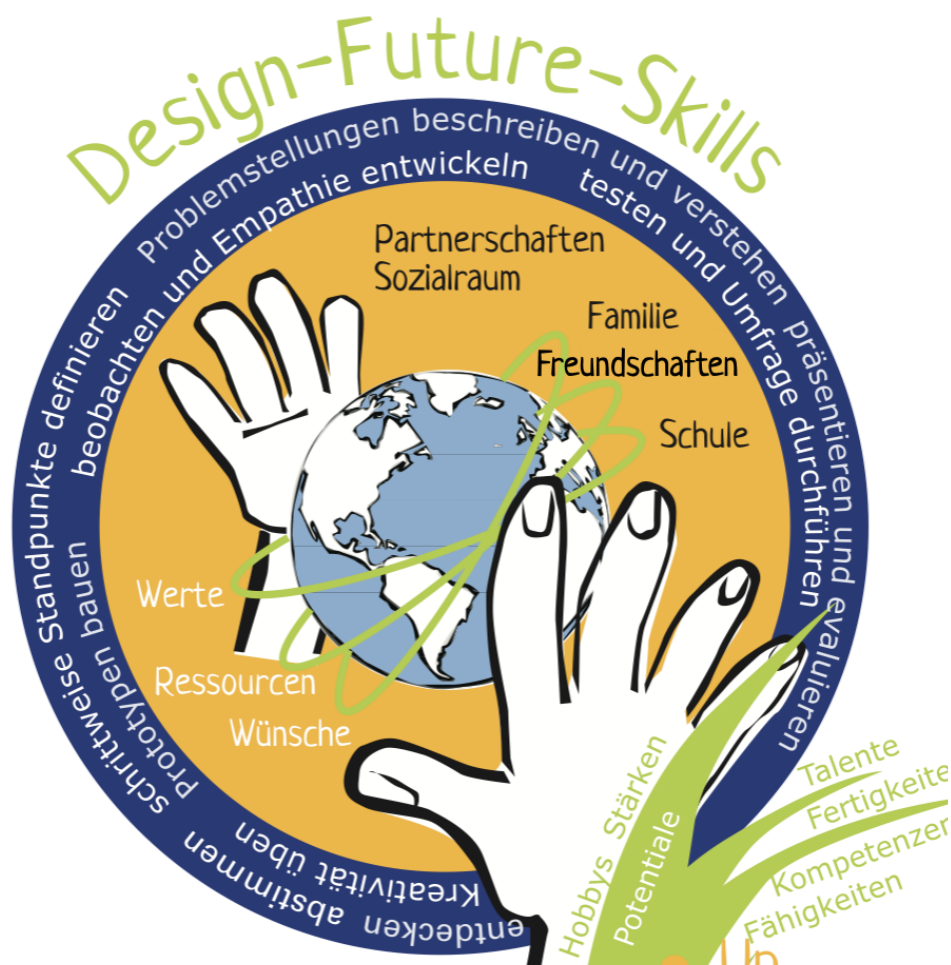


Abb. 1: © SkillUp/Barth S. (2020), *Design Future Skills*

<sup>5</sup> *Design Future Skills* ist ein von S. Barth konzipiertes und bezeichnetes Grundmodell für SkillUp, welches agile Methoden des *Design Thinking*-Prozesses mit systematischer Herangehensweise an komplexe Problemstellungen beinhaltet, jedoch für die Anwendung im Bildungskontext modifiziert und optimiert wurde. *Design Thinking* mit Ursprung aus den USA und Silicon Valley zielt neben der Kreativitätsförderung auf nutzer:innenzentrierte Produkt- bzw. Dienstleistungsinnovationen. Im Gegensatz dazu stehen bei *Design Future Skills* die Lernenden im Mittelpunkt. Sie gestalten ihre Lösungs-/Lernwege mit unterschiedlichsten Methoden (z.B. als Interview, Podcast, Story, Umfrage, eBook, Modell), das sind ihre Prototypen.

SkillUp setzt im Sinne von *Growth Mindset*<sup>6</sup> auf das Zutrauen und Vertrauen, dass jeder Mensch Stärken, Vorlieben, Hobbys, angelegte Talente, Wünsche, Träume, Gefühle, Wertevorstellungen und Ressourcen besitzt. Sie müssen lediglich erkannt, benannt und als Werkzeuge für die individuelle (Lern-) Zielerreichung genutzt werden.

Gleichzeitig unterstützt SkillUp, das Verborgene zu entdecken, gibt Möglichkeiten, sich in der Welt zurechtzufinden, auf Herausforderungen und Veränderungen jeglicher Art zu reagieren, sieht gerade hier die Chance auf Entwicklung und Potenzialentfaltung. Das Individuum macht sich mit Freude, Neugier und Entdeckergeist auf den Weg.

Damit verlieren Aussagen wie z.B. „Ich kann das nicht!“, „Ich weiß nicht, wie es geht.“ und „Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll.“ an Aussagekraft.

Mit SkillUp spielen soziale oder kulturelle Herkunft und körperliche Beeinträchtigung keine Rolle.

Vielmehr fordert SkillUp junge Menschen dazu auf, sich im Rahmen ihrer persönlichen Entfaltung als Individuum und als kreativ gestaltende, altersadäquat verantwortungsvolle und mündige Bürger:innen im Sinne von BNE, für alle Mitmenschen, die Klassen- und Schulgemeinschaft, ihre Familie, Freund:innen, Partnerschaften, Vereine und Institutionen des Sozialraums, unsere Gesellschaft sowie Umwelt und unsere gemeinsame Zukunft und Welt einzubringen, im wertschätzenden Miteinander zu lernen und zu arbeiten.

„Heterogenität wird so zum Schatz aller Beteiligten.“

Dabei gilt es, die unterschiedlichen Wünsche, Wertevorstellungen und Ressourcen in Einklang zu bringen, miteinander auszuhandeln und einen Konsens zu finden.

Um das selbständige Lernen und Handeln zu unterstützen sowie zu fördern, gibt SkillUp ein Methodenrepertoire an die Hand (vgl. Kapitel 1.2, S. 8 ff.).

## 1.1 Intrinsische Motivation und Entdeckerfreude wecken

Ausgehend vom Ansatz der *Gamification*<sup>7</sup> legt SkillUp den Fokus auf die intrinsische Motivation der Lernenden. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Richard Ryan und Edward Deci bedarf es dazu der drei Faktoren *Autonomie*, *Kompetenzerleben* und *Zugehörigkeit*.

<sup>6</sup> *Growth Mindset* beschreibt den Glauben an die eigene Lernfähigkeit und Weiterentwicklung. Kompetenzen können erlernt und erweitert werden, Lernerfolg ist nicht vom Talent abhängig, sondern von der Motivation und dem persönlichen Einsatz. Damit vermittelt *Growth Mindset* ein dynamisches Selbstbild, verbunden mit einem Wachstumsdenken und Potenzialentfaltung. Schwierigkeiten werden als Herausforderungen angenommen und sind Bestandteil des Lernwegs sowie der Weiterentwicklung.

<sup>7</sup> *Gamification* nutzt spielerische Elemente und Spielprinzipien im Lernkontext. Es werden beispielsweise eigene Problemstellungen benannt und unterschiedliche Lösungswege für Herausforderungen von den Lernenden gewählt. Auf dem Weg erhalten sie regelmäßig Rückmeldung über ihren Lernerfolg.

Sichtbar wird die intrinsische Motivation an

- der *Neugier* und dem *echten, spürbaren Interesse* (z.B. durch Nachfragen zu Themen, weiterführende Gedanken, mehr wissen und erfahren wollen),
- dem *Einbringen eigener Ideen/Lösungswege*,
- dem *Leuchten in den Augen*,
- dem *Erleben großer Freude*,
- dem entstehenden *Flow* (u.a. durch das Vergessen von Zeit oder Pausen während des Lernens/Arbeitens, einem begeisterten Erzählen/Gestalten),
- dem *Forscherdrang*,
- der *Spontanität* und
- der Übernahme *freiwilliger Zusatzaufgaben*.

Auch für Außenstehende ist die intrinsische Motivation spürbar. Kolleg:innen, die meinen Klassenraum betreten, sind immer wieder überrascht darüber, wie engagiert die Schüler:innen arbeiten.

Von Studierendenseite sind die Rückmeldungen ebenfalls äußerst positiv. Beispielsweise gab eine Studentin i.R.d. Blockseminars im August 2022 folgende Rückmeldung: „Das Seminar ist durch die eigene Themenwahl und Entfaltungsmöglichkeiten sehr offen gestaltet, was zu steigender Motivation und Engagement führt, welches sich dann wiederum in den Ergebnissen widerspiegelt.“<sup>8</sup>

Genau das will und wollte SkillUp erreichen. Wir sind positiv überrascht, wie zielgerichtetes Lernen samt Wissensaneignung und eine hohe Qualität der Bildungsprozesse sowie Lernergebnisse mit SkillUp so schnell zum Erfolg führen. Hierbei zielt SkillUp neben der *intrinsischen* auch auf die *integrierte extrinsische Motivation*<sup>9</sup>, führt und begleitet die Lernenden mittels zielgerichteter Impulse, Fragestellungen und den weiteren Schritten von *Design Future Skills* (Abb. 2.1 und 2.2, S. 6 und 7) auf diesem Weg und fordert weiterhin die Schüler:innen regelmäßig zur Reflexion und gegenseitigen Wertschätzung auf. Die intrinsische und integrierte extrinsische Motivation sind Grundlage für die Selbstbestimmung und das eigenverantwortliche Handeln der Lernenden.

---

<sup>8</sup> Feedback der Studierenden H. Alija im Rahmen der Evaluation eines Blockseminars an der PH Freiburg im August 2022.

<sup>9</sup> Bei der integrierten extrinsischen Motivation stimmen die eigenen Wertevorstellungen und Bedürfnisse, das Selbstkonzept und die Ziele der Lernenden mit denen von außen, den Lernzielen im Unterricht und dem Lerngegenstand überein. Das führt dazu, dass sich die Lernenden damit identifizieren, einen entsprechenden Sinn und die Bedeutsamkeit ihres Lernens und Handelns für sich persönlich erkennen, dadurch intrinsisch motiviert agieren.



## Weitere Schritte der Design Future Skills

**Potentiale entdecken!**  
Deine Wünsche, Hobbys und Kompetenzen

Von was träumst du? Was kannst du besonders gut? Was sagen andere über dich?

Gehe auf eine Entdeckungsreise zu dir selbst und finde viel Neues über dich heraus.

Interviewe deine Eltern, Freundinnen, Bekannten zu deinen Stärken.

Welche Kompetenz bringst du heute in dein Team oder in die Klasse ein?

Diskutiert in der Klasse oder im Team, mit welchen Herausforderungen und Problemstellungen ihr weiterarbeiten wollt.

**Von der Herausforderung zur Fragestellung**

Welche Herausforderung willst du angehen?  
Wie lautet die Fragestellung/Problemstellung?  
Welche Personen sind betroffen?

Finde dein Thema!

**Kokreative Teams bilden**

Jede\*r von euch kann etwas Besonderes und bringt Kompetenzen und Stärken mit.

Welche Kompetenzen und Stärken braucht ihr für eure Herausforderungen?

Ordnet eure Kompetenzen den Herausforderungen zu.

Euer Team sollte aus drei Mitgliedern bestehen.

Wer übernimmt welche Aufgabe in eurem Team? Nutzt die Teamkarten dazu!

**Werte-Arbeit**

Einige dich mit deinem Team (oder deiner Klasse) auf 6 gemeinsame Werte!

**Projektplanung – unsere Canvas**

To Do:  
Zeitplanung  
kollaboratives Arbeiten  
Materialplanung  
Aufgabenverteilung  
Ziele  
...

Wie sehen eure SMARTEN Ziele aus?

**Vielseitige Ideen finden**

Finde viele Ideen zu deinem Thema. Kreativitätsübungen helfen dir beim Ideenfinden.

Entscheide dich für eine Idee!

Die Kreativitätsmethoden helfen euch bei der Ideenfindung!

**Einen Prototypen herstellen**

Deine Idee nimmt nun Gestalt an. Du kannst sie zeichnen, eine Story dazu schreiben, etwas mit einfachen Mitteln bauen, einen Film dazu drehen ...

Mache ein Foto von deinem Prototypen!

Schreibe dir auf, welche besonderen Funktionen oder Eigenschaften deine Idee bzw. dein Prototyp hat, so dass diese die Wünsche und Bedürfnisse deiner Nutzer\*innen erfüllen bzw. stillen.

Nun kannst du deine Idee, deinen Prototypen testen, anderen zeigen und ihn dann vielleicht auch noch verbessern.

**Methodenkarten**

Nutzt die SkillUp-Methodenkarten, Actionbounds und den Kinder-YouTube-Kanal zum Selbstlernen!

„Denn die Idee ist in dir selbst!“

Abb. 2.1: © SkillUp/Barth S. & Grüner C. (2021), Weitere Schritte von Design Future Skills

### Mein Netzwerk - Unterstützer\*innen suchen

Wo brauche ich Unterstützung für die Umsetzung?

Welche\*n Expert\*in könnte ich einbinden?

Du könntest ein Expert\*innen-Interview machen.

Wer kann euch bei der Umsetzung eures Lösungsweges unterstützen?

### Wie mache ich meine Idee bekannt?

Deine Idee sollte nun zu deinen Nutzer\*innen gelangen!

Lerne hier viele Methoden, wie du für deine Idee Werbung machen kannst.

Kommuniziert über eure Idee, euren Lösungsweg!

### Feedback einholen

Holt euch regelmäßig Feedback zu eurem Lösungsweg, eurer Idee ein! Fragt auch eure Eltern, Freundinnen, Mitschüler\*innen und Lehrkräfte.

Hole dir Feedback zu deinen Ideen und Lösungen ein.  
Befrage deine Nutzer\*in.  
Schreibe die Antworten auf!

Was halten Sie davon ...

Was sollte ich noch beachten ...

Wie gefällt Ihnen ...

### Ich zeige, was ich kann und präsentiere unsere Lösung!

Wo und wie könnt ihr präsentieren?

- Pitch
- Pecha Kucha
- Schulevent
- vor der Klasse
- Jury
- Was fällt dir noch ein?

Gestalte eine Power Point oder Keynote.

Gebe Feedback!

Was war gut? Was mache ich beim nächsten Mal anders?

Reflektiert regelmäßig eure Teamarbeit und gebt euch Feedback.

Hier findest du mögliche Satzanfänge und Impulse.

- 1 Wähle aus, welche du anwenden magst. Schreibe damit dein Feedback!
- 2 Formuliere Sätze zu deinem Feedback. Scheibe sie auf:
- 3 Gebe dann Feedback.

Deine persönliche Stärke ist es ...

Beedrückt hat mich ...

Besonders gelungen ist dir ...

Besonders klasse fand ich ...

Ich staune ...

Ganz neu für mich war ...

Besonders berührt mich, dass ...

Eine Idee für dich könnte sein ...

erinnert mich an ...

Bei dir lernen kann ich ...

Gewünscht hätte ich mir noch ...

Außergewöhnlich original ist ...

SKILLUP

**Tipp:** Design Future Skills lebt vom Machen, Bauen und Kreieren. Du wirst sehen, durch Übung wirst du immer besser.

**Wichtig für Lehrkräfte:** Nutzen Sie bitte die **formative Leistungsbeurteilung**.

Abb. 2.2: © SkillUp/Barth S. & Grüner C. (2021), *Weitere Schritte von Design Future Skills*

Bei SkillUp werden bewusst selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation eingebunden, sodass sich bereits hieraus eine Autonomie ableiten lässt.

## 1.2 SkillUp-Materialien und -Methoden

SkillUp gibt sowohl den Lernenden als auch (Schul-)Pädagog:innen alle benötigten Methoden und Materialien zur Umsetzung an die Hand. Im Rahmen der SkillUp-Fortbildungen werden diese zielgruppenspezifisch (alle Schularten und Fächer) digital, verbunden mit den Richtlinien von Fördergeldern und kostenlos an die Teilnehmenden ausgegeben. Weiterhin können Printmaterialien über die Homepage [www.skillup-teaching.de](http://www.skillup-teaching.de) bestellt werden.

Die Materialien und Methoden werden vom erfahrenen SkillUp-Team aus der Praxis für die Praxis konzipiert, farbenfroh und stark visualisiert gestaltet, von bereits fortgebildeten Schulpädagog:innen, freiwilligen Lehrbeauftragten, Fachberater:innen für Unterrichtsentwicklung und dem SkillUp-Team selbst getestet, evaluiert und weiterentwickelt. Eine Lehrkraft beschrieb diese in einer Mail an SkillUp im August 2022 mit folgendem Satz: „Mir gefällt vor allem das Design der Karten: sehr übersichtlich und anschaulich.“<sup>10</sup>

SkillUp zielt auf die Aktivierung beider Gehirnhälften beim Lernen, berücksichtigt Sprach- und Gendersensibilität, bildet Personen mit diversen Merkmalen ab (z.B. dunkle und helle Hauttypen, mit oder ohne Behinderung, korpulent oder schlank, Farbgebung der Kleidung, Hobbys und Berufe unabhängig vom Geschlecht) und schafft so auf eine Weise auch Bildungsgerechtigkeit.

Die zahlreichen Piktogramme auf den SkillUp-Karten-Sets ermöglichen es, unabhängig von Sprache und Niveaustufe miteinander ins Gespräch zu kommen sowie eigene Erfahrungen, Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Vorstellungen und Wünsche einzubringen.

Die SkillUp-Materialien und -Methoden unterstützen die Impulsgebung, Motivation, agile und kreative Lernprozesse, Integration der Leitperspektiven in den Unterrichtsfächern, den Einsatz digitaler Medien (Tablets, Smartphone, PCs bis hin zu VR-Brillen) und das Selbstlernen. Sie sind fächerintegrativ, fächerübergreifend und flexibel einsetzbar, beinhalten interaktive Übungen und Gamification-Elemente, u.a. *Actionbounds*<sup>11</sup>.

„Die Kombination kreativer Materialien und Methoden von SkillUp sprengt alles, was mir je begegnet ist!“<sup>12</sup>, so drückte es mir gegenüber im August 2022 eine Gymnasiallehrerin, zugleich Fachberaterin für Unterricht, in einer Mail aus.

<sup>10</sup> S. Pattoka, Lehrkraft am Emil-Fischer-Gymnasium Schwarzheide nach Durchsicht der SkillUp-Materialien und Methoden.

<sup>11</sup> Actionbound ist eine Software des namensgleichen deutschen Anbieters und zugleich eine App zur Erstellung digitaler spielerischer Bildungsrouten (Serious Game). SkillUp konzipiert damit Themenrallyes.

<sup>12</sup> Feedback von A. Kaz, FBU am ZSL RS Freiburg und Lehrkraft am Ellenrieder Gymnasium, nach einer Fortbildung und Durchsicht vielfältiger Materialien und Methoden.

### 1.3 Positive Pädagogik, Fehler-, Wertschätzungs- und Feedbackkultur und die Rolle der Schulpädagog:innen

Das mit den Methoden und Materialien verbundene und notwendige didaktische Konzept zielt auf die positive Pädagogik. SkillUp vermittelt Wertschätzung für alle Beteiligten und betritt neue Pfade der Fehlerkultur.

Oft ist die Lust nach kurzer Zeit sowohl bei Lernenden als auch Schulpädagog:innen vergangen, etwas Neues auszuprobieren, Fehler zuzulassen und vermeintliche Misserfolge zu spüren. Steht doch der Leistungsdruck sehr im Vordergrund, und Fehler spiegeln sich in schlechten Noten.

SkillUp fordert auf zum *Blickwechsel*. Fehler im Rahmen des (Lern-)Prozesses sind eine große Chance, um Neues zu entdecken und unbekannte Wege zu gehen. Sie gehören zur Weiterentwicklung und zum Lernerfolg.

Auch Lehrende gewinnen mit SkillUp neue Perspektiven für ihren Unterricht. Oft nutzen Schulpädagog:innen die Methodenkarten und Materialien von SkillUp zur persönlichen und methodischen Weiterentwicklung, da sie zum Selbstlernen anregen und schnell ausprobiert sind.

SkillUp bildet Interessierte im Rahmen diverser Fortbildungsveranstaltungen, Workshops und Pädagogischer Tage (u.a. nach individuellem Bedarf) weiter. Die Teilnehmenden werden auf ihrem Weg zur Implementierung des Bildungskonzepts begleitet und gecoacht. Die Nachfrage nach SkillUp ist – auch bei den Hochschulen und Seminaren und in anderen Bundesländern (insbesondere NRW) – immens groß. Es fehlt nur noch eine flächendeckende Unterstützung seitens der Ministerien und des ZSL in BW.

### 1.4 Rolle der Lernenden, Schüler:innen und Studierenden

In jedem Menschen steckt ein kleiner Funke, der es ermöglicht, ein großes Feuer zu entfachen. Ganz im Verborgenen schlummern oft Sehnsüchte und Träume bei den Lernenden, die die Quelle für ihre *Potenzialentfaltung* sein können. Intrinsische Motivation und Entdeckungsfreude müssen meist neu geweckt werden, damit die Schüler:innen Lerneifer und Spaß haben, sich Themen und damit verbundenes Wissen im Bildungskontext zu erarbeiten bzw. erschließen.

Bei SkillUp werden die jungen Menschen zum/zur *Lebensentrepreneur:in*. Sie finden eigene Visionen, für deren Zielannäherung es sich lohnt zu lernen, sich Wissen anzueignen und sich zu engagieren. SkillUp ermutigt sie dafür:

„Sei Gestalter:in/Macher:in und Future Hero:ine für deine Zukunft und deinen Weg!“

Die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wagen sich ausgehend von ihren Hobbys, den damit verbundenen Kompetenzen und ihren individuellen Träumen, Wünschen und Visionen, die aus ihrem (Schul-)Alltag herrühren, gemeinsam im kleinen co-kreativen Team an Problemstellungen, für die sie individuelle und multiperspektivische Lösungswege kreieren. Auf ihrem Lernweg

sammeln sie persönliche *Schätze* in Form von neu entdeckten Lernwörtern, Fachbegriffen bis hin zu mutmachenden Sprüchen und kleinen Gegenständen.

Vielseitige Stärkeübungen ermöglichen den Lernenden das Kompetenzerleben und einen regelmäßigen, kurzfristigen Lernerfolg. Da sie in der Regel ihre Schwächen besser kennen als ihre Kompetenzen, stellt SkillUp Hobby- und Stärkekarten zur Verfügung, die das Entdecken von Stärken und Potenzialen spielend erleichtern. Dafür werden den Hobbys notwendige Kompetenzen zugeordnet, so bedingt z.B. Fußballspielen eine Teamkompetenz, Ausdauer und Ballgefühl, Chillen dagegen verlangt Gelassenheit, Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen. Die Lernenden sind meist ganz überrascht, wie viele Stärken sie bereits haben.



Abb. 3: © SkillUp/Barth S. & Grüner C. (2020), *Hobby- und Stärkekarten*

„Entdecke, was in dir steckt, mach was draus und zeige es!“

Mit dieser Botschaft werden die Lernenden immer wieder auf sich selbst gestellt und dazu aufgefordert, ihre gewohnte Rolle und konsumierende Haltung zu verlassen – gerade dann, wenn sich die Lernenden nichts zutrauen und nur auf ihre Defizite vertrauen. Die notwendige Sicherheit finden sie in ihrem eigenen Potenzial. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein, ihre Selbstkompetenz, gleichzeitig aber auch das Miteinander und Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse und im Team.

Haben die Lernenden sich auf diesen Prozess eingelassen, stellen sich schnell Erfolge ein.

#### 1.4.1 Handlungs- und Selbstregulation

Grundlage für das gelingende Selbstlernen bildet neben der Motivation die Selbstregulation und Organisationskompetenz. Auch dafür stellt SkillUp Arbeitsmaterialien und Methoden zur Verfügung. Tagespläne helfen den Lernenden, ihren Lerntag samt Pausen im Sinne einer gesunden Lebensführung zu strukturieren, das SkillUp-Lerntagebuch dagegen, die mit dem Schul- und Lernalltag

verbundenen Gefühle zu benennen sowie Lernstrategien zu analysieren und zu optimieren (Abb. 4, S. 11).

The image shows three pages of a learning journal titled 'Mein Lerntagebuch'. Each page has a header with fields for Name, Klasse, Fach, and Datum. The pages contain various prompts and checkboxes for students to reflect on their learning process. The prompts include: 'Aufgabe: Fülle dieses Lerntagebuch jeden Tag aus (auch wenn du keine Hausaufgaben hast).', 'Mein Lernziel für heute ist:', 'So fühle ich mich gerade:', 'Mein heutiger Schultag:', 'So ging es mir heute in der Schule', 'Dieses Fach hat mir besonders Spaß bereitet:', 'Dieses Lob hab ich heute erhalten:', 'So könnte ich mich besser verhalten:', 'Das habe ich heute gelernt:', 'Das habe ich heute nicht verstanden (notiere auch das Unterrichtsfach dazu):', 'Wenn ich an die Hausaufgaben denken geht es mir heute so:', 'Ich bin mir sicher, dass ich heute meine Hausaufgaben alleine schaffe (stimmt oder nicht?):', 'So werde ich heute vorgehen. Das ist meine Lernstrategie:', 'Das beachte ich heute ganz besonders (z.B. „Ich schalte mein Handy aus“):', 'Ich schätze, dass ich heute ... Minuten für die Hausaufgaben brauche.', 'Das habe ich heute nicht verstanden (notiere auch das Unterrichtsfach dazu):', 'Hier hast du Platz für Notizen, Zeichnungen, Merktzettel ... (für alles, was dir wichtig ist, bevor du deine Hausaufgaben erledigst).', 'Aufgabe: Fülle dieses Lerntagebuch vor der Erledigung deiner Hausaufgaben aus.', 'Aufgabe: Fülle dieses Lerntagebuch nach der Erledigung deiner Hausaufgaben aus.', 'Wenn ich an die Hausaufgaben denken geht es mir heute so:', 'Das ist mir heute besonders leicht gefallen:', 'Das habe ich nicht richtig verstanden:', 'Das möchte ich meine Lehrkraft fragen:', 'Ich bin heute stolz auf mich, weil ...', 'Das muss ich heute unbedingt loswerden:', 'Diese Übung habe ich heute während der Hausaufgaben eingebaut:', 'Diese Methode/n habe ich heute angewendet:', 'Das nehme ich mir für morgen vor:'. There are also checkboxes for 'Mut zugehen', 'Entspannungsübung', and 'Konzentrationsübung'. Hand-drawn speech bubbles are present, one saying 'Jetzt geht es aber los -> Beginne mit den Hausaufgaben.' and another saying 'Jetzt hast du dir aber eine Pause verdient.'

Abb. 4: © SkillUp/Barth S. (2021), *Lerntagebuch*

Zentrale Rolle spielt dabei die Selbstkongruenz: Wahrnehmungsübungen fördern das Erkennen von (oft unbewussten) Emotionen und Gefühlen. Sie werden von den Lernenden mit ihren Wünschen, Interessen, Wertevorstellungen, Bedürfnissen und zugleich mit bisherigen (Lern-)Erfahrungen in Zusammenhang gebracht. Auf dieser Basis wählen sie ihre Herausforderungen, Lernwege bzw. Methoden und setzen sich individuelle Ziele, wobei sie ihre vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen berücksichtigen. Für eine erfolgversprechende, komplementäre, weitgehend selbstbestimmte Zielsetzung bindet SkillUp die SMART-Methode<sup>13</sup> ein. Damit lernen die Schüler:innen, realistische Ziele zu definieren. Zur Vereinfachung und automatisierten Umsetzung der Lernziele sind Wenn-Dann-Pläne hilfreich. Diese werden in die WOOP-Methode integriert (vgl. Abb. 5, S. 12).

<sup>13</sup> Die SMART-Methode bedeutet: spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert.

32

Methodenkarte 6 - Grundniveau

# Ziele erreichen mit WOOP



## Aufgabe:

Betrachte ein Ziel oder einen Wunsch mit Hilfe der folgenden Schritte:



**Was ist dein Ziel?**

**Was magst du erreichen?**

Es ist dein Wunsch. Was wünschst du dir?  
Es ändert dein Leben.

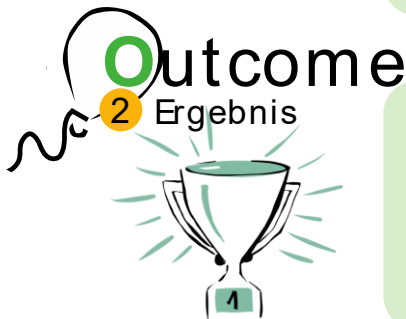
Bis wann wünschst du dir das?

**Schreibe dir deinen Wunsch auf ein Blatt Papier.**

**Schreibe auf, bis wann du das Ziel erreichen magst.**

„Ich wünsche mir ...“,

„Ich wünsche mir bis Sonntag ...“



**Du erreichst dein Ziel.**

Was ändert sich in deinem Leben?

Wie verändert sich dein Leben?

Wie spürst du den Erfolg? Wie erkennst du den Erfolg?

**Schreibe dir das Ergebnis auf. Beschreibe dein Ziel.**

Schreibe so:

„Ich erreiche mein Ziel. Ich spüre ...“

Ich sehe ... Ich höre ...“



**Das Ziel ist schwer zu erreichen.**

**Es gibt Hindernisse.**

Was hindert dich?

Welche Stolpersteine gibt es?

**Schreibe die Hindernisse auf.**

Schreibe so: „Mein Hindernis ist ...“

„Meine Hindernisse sind ...“



**Du entwickelst deinen Plan für die Hindernisse.**

**Schreibe deine Ideen auf!**

Wenn Hindernis A auftritt, mache ich das ...

Wenn Hindernis B auftritt, mache ich das ...

**Halte Dich an deinen Plan!**

**Komme so an dein Ziel!**



Schaue dir den Erklärfil zur WOOP Methode an.



Apple



Android

WOOP  
als App



© Sabine Barth | Claudia Grüner



Abb. 5: © SkillUp/Barth S. & Grüner C. (2021), Methodenkarte WOOP

## 1.5 Umsetzung von SkillUp – Schulpädagog:innen und Studierende erhalten alles dafür an die Hand

Die Lehrenden nehmen bei SkillUp insbesondere die Rolle der Lernbegleitung ein. Dazu bedarf es neben der Beziehungsarbeit einer positiven Haltung gegenüber den Schüler:innen. Mittels des geübten *Potenzialblicks*<sup>14</sup> und des Perspektivwechsels gilt es, verborgene Ressourcen, Sehnsüchte, Bedürfnisse und Stärken der Lernenden zu erkennen, zu definieren, diese zu mobilisieren und zu aktivieren, eine positive Entwicklung, u.a. durch das *Reframing*<sup>15</sup> zu fördern und zu fordern, mögliche Lernblockaden zu bemerken und neue Handlungsräume und -felder für Veränderung aufzuzeigen. SkillUp gibt dafür auch den Schulpädagog:innen alles in die und an die Hand. Das Ressourcenkarten-Set, bestehend aus 100 differenzierten Fragen, unterstützt beispielsweise Einzelgespräche sowie vielseitige Gesprächsanlässe mit der Klasse und den Teams.



Abb. 6: © SkillUp/Barth S. (2021), Ressourcen-Karten (mit 100 Fragen)

Die SkillUp-Methodenkarten entlasten dagegen die Schulpädagog:innen bei ihrer Unterrichtsvorbereitung und täglichen Arbeit, da sie in allen Fächern eingesetzt werden können und den Lernenden unterschiedliche Lernzugänge sowie weitgehend selbständige Lösungswege ermöglichen. Das verschafft den Lehrkräften ungeahnte Freiräume, die zur individuellen Förderung und für persönliche Gespräche im Lerncoaching genutzt werden können.

<sup>14</sup> Beim Potenzialblick erfahren die Lernenden die Wertschätzung, Nachsicht und das Wohlwollen des/der Schulpädagog:in.

<sup>15</sup> Beim Reframing wird eine neue Perspektive eingenommen, Eigenschaften werden in einen neuen Kontext eingebunden und so umgedeutet.



## 2 Bildung und Capabilities – die 21st Century Skills

„Wir bilden derzeit Lernende für Arbeitsplätze aus, die noch nicht existieren, um Technologien einzusetzen, die noch nicht erfunden wurden, damit sie Probleme lösen, von denen wir noch nicht einmal wissen, dass sie Probleme sein werden.“ (VDI Wissensforum, 2022)<sup>16</sup>

Die mit Richard Rileys Zitat einhergehende Herausforderung und Fragestellung lautet: Wie bilden und stärken wir unsere jungen Menschen, die Lernenden, im Hinblick auf die zukünftige Arbeitswelt 4.0, so dass sie die damit verbundenen noch unbekannteren Aufgaben und Probleme kompetent, nachhaltig, im Sinne aller Menschen und unserer Umwelt lösen werden können?

Eng mit dieser Herausforderung ist die Fragestellung nach den *Zukunftskompetenzen*<sup>17</sup> verbunden.

Zur Beantwortung gibt SkillUp den Pädagog:innen die *Regnose*<sup>18</sup> als Instrument und Kreativmethode an die Hand: „Du befindest dich im Jahr 2050 und blickst zurück. Welche Herausforderungen mussten wir in den letzten Jahrzehnten meistern?“

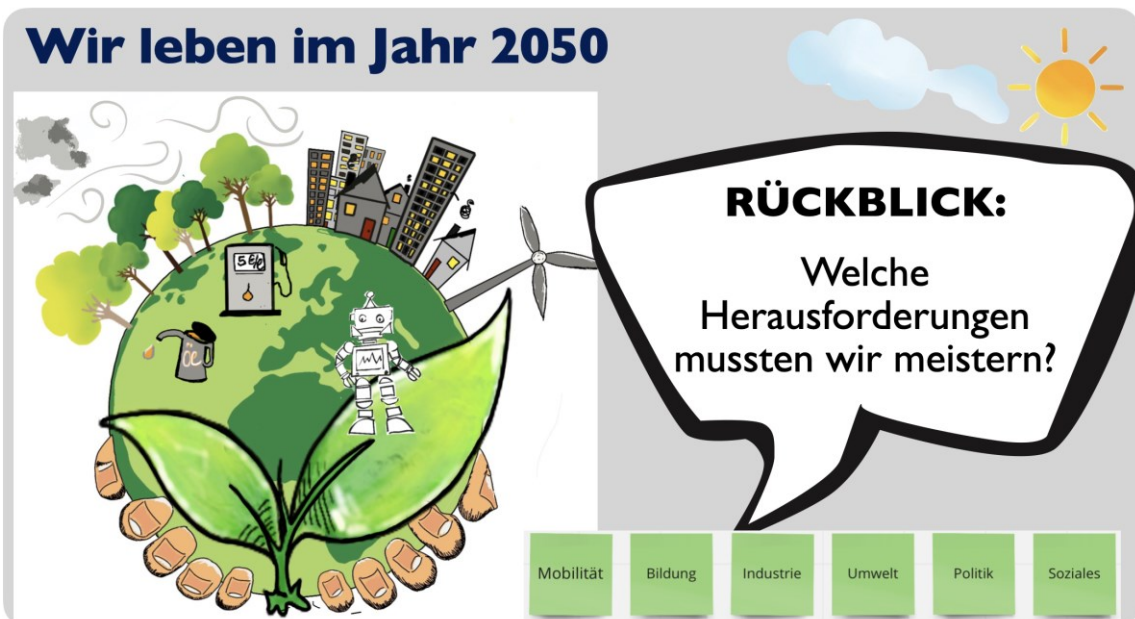


Abb. 7: © SkillUp/Barth S. (2021), *Regnose bzw. Rückblick auf Herausforderungen*

Darauf folgt die zielführende Frage: „Welche (Zukunfts-)Kompetenzen benötigen wir zur Lösung dieser Herausforderungen?“

<sup>16</sup> Das Zitat stammt ursprüngl. von Richard Riley, US-Bildungsminister unter Präsident Bill Clinton.

<sup>17</sup> Zukunftskompetenzen sind die Kompetenzen, die die jungen Menschen in der (beruflichen und privaten) Zukunft, also für ihr künftiges Leben benötigen werden.

<sup>18</sup> Die Regnose wurde 2020 durch den dt. Trend- und Zukunftsforscher Matthias Horx bekannt. Dabei wird die Gegenwart aus einem zeitlich in der Zukunft liegenden Standpunkt zurückschauend betrachtet.

Die nachfolgende Grafik von SkillUp zeigt, was Zukunftsbildung im Sinne des *Capability Approach*<sup>19</sup> und der *4Ks*<sup>20</sup> umfasst:



Abb. 8: © SkillUp/Barth S. (2021/2022), *Zukunftsbildung (Bildung im 21. Jahrhundert)*

SkillUp samt den Design Future Skills fördert und stärkt das gesamte Repertoire dieser Zukunftskompetenzen sowohl bei den Lernenden als auch bei den Pädagog:innen und allen Beteiligten durch die Implementierung in Bildungsinstitutionen.

*Achtsamkeit* im schulischen Kontext wird bei SkillUp als besondere Aufgabe des Classroom bzw. Group Room Management gesehen.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Der *Capability Approach* ist als vielschichtiger Befähigungsansatz Grundlage für den Index der menschlichen Entwicklung (HDI), verbunden mit der Frage, was für ein gutes, erfülltes und Gesundheit erhaltendes Leben notwendig ist.

<sup>20</sup> Die *4Ks* umfassen 4 grundlegende Kompetenzen des 21. Jhd.: Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation (vgl. *OECD Lernkompass 2030*).

<sup>21</sup> Mehr dazu finden Sie in der Vollversion (der Link steht nach dem Abstract).

## 2.1 Einführung neuer Themen und Problemstellungen im SkillUp-Unterricht und demokratische Beteiligung der Lernenden

Herausforderungen und Problemstellungen können als Impulse von der Lehrkraft oder von den Schüler:innen eingebracht werden. Wichtig ist, dass das Formulieren einer geeigneten Fragestellung von dem/der Schulpädagog:in sehr gut begleitet wird, damit die anschließende Umsetzung gelingen kann.

Beispielhafte Fragestellungen zum Thema „genügend Nahrung für alle“ (= BNE/SDG 2 „kein Hunger“) sind: „Wie können wir dazu beitragen, dass jeder Einzelne von uns ein Frühstück bekommt?“, „Wie können wir dazu beitragen, dass alle Menschen in unserer Gemeinde etwas zu essen haben?“ oder „Wie ernähre ich mich am besten, damit auch Menschen, die am Anbau bzw. der Herstellung der Lebensmittel beteiligt sind, genügend zu essen haben?“.

Je offener die Fragestellung gestaltet wird, desto komplexer, multiperspektivischer und anspruchsvoller wird der mögliche Lösungsweg und damit die Herausforderung für die Kinder und Jugendlichen.

### 2.1.1 Die fächerintegrierte und fächerübergreifende Unterrichtung der Leitperspektiven des Bildungsplans 2016 samt Demokratiebildung

Das nachfolgende Schaubild zeigt eine Vielzahl an Themenfeldern, die sich in den Unterrichtsfächern des Bildungsplans 2016 spiegeln und gleichzeitig den Leitperspektiven zugeordnet werden können.

Dies stellt einen günstigen Weg dar, die Vorteile des SkillUp-Prinzips mit den Erfordernissen der Leitperspektiven des Bildungsplans samt Demokratiebildung im Rahmen des individuellen Fachunterrichts zu vereinen.



Abb. 9: © SkillUp/Barth S. (2020), Themenfelder zur Umsetzung der Leitperspektiven samt Demokratiebildung des Bildungsplans 2016 mit SkillUp im Unterricht

## 2.1.2 Ökonomische Bildung, Demokratie und Entrepreneurship Education

Zur Gestaltung kreativer Lösungswege braucht es Menschen, die den Mut, die Neugier und Freude haben, unbekannte Wege zu gehen, sich (sozial) zu engagieren sowie die Herausforderungen als Chance und Persönlichkeitsentwicklung verstehen. Es gilt, verantwortungsvoll im Miteinander zu handeln und Entscheidungen im Hinblick auf die zukünftigen Auswirkungen für unsere global-digital vernetzte Welt und die Menschen sowie die/deren Umwelt im Sinne der Nachhaltigkeit und auf Grundlage demokratischer Tugenden<sup>22</sup> zu treffen.

Bei SkillUp entdecken und benennen die Lernenden für sie relevante Herausforderungen (z.B. mit Diskurs, Abb. 10). Oft sind es gesellschaftliche und ökologische Themen, für die sie sich eine Lösung herbeisehnen.



Abb. 10: © SkillUp/Barth S. (2022), Diskurs-Kartenset

Methoden der Entrepreneurship Education<sup>23</sup> unterstützen diesen Bildungsprozess und ermöglichen es, den Visionen der Schüler:innen Raum zu geben. Geschickt verknüpft SkillUp letztere mit Themen und Inhalten des Bildungsplans, so dass das Fachwissen zur Realisierung der Ideen und Träume notwendig, für die Lernenden sinnstiftend ist.

Zur Ideenfindung bindet SkillUp eine Vielzahl an *Kreativitätsmethoden* ein. Regelmäßiges Üben stärkt im besonderen Maße die Problemlösekompetenz.

Die Realisierung der Lösungswege fördert ökonomische und berufliche Kompetenzen. So beschäftigen sich die Lernenden u.a. mit Kapitalbedarf und Kostenrechnung, Projektplanung, Nachhaltigkeit und Marketing. Das stärkt sie

<sup>22</sup> Demokratische Tugenden sind besonders wertvolle Eigenschaften von Menschen, die sich in der Regel über einen langen Zeitraum hinweg in einer Gesellschaft herauskristallisieren und die für das Funktionieren einer Demokratie sehr wichtig sind. Dazu gehören u.a. Respekt, Toleranz, Wertschätzung, Solidarität, Menschenwürde und soziales Engagement. Diese spiegeln sich auch im OECD Lernkompass 2030.

<sup>23</sup> Entrepreneurship Education umfasst das Entwickeln eigener Ideen für Problemstellungen, einer Vision und den Erwerb der damit verbundenen notwendigen Kompetenzen zur Realisierung der selbstgewählten kreativen Lösungswege. Neben unternehmerischer, ökonomischer, sozialer, personaler und demokratischer Kompetenzen basiert Entrepreneurship Education auf einer Wertekultur, Verantwortungsübernahme für gesellschaftliche Herausforderungen u.v.m.

für ihren Alltag bzw. ihre Zukunft und lässt sie zu mündigen Bürger:innen im Sinne von BNE heranwachsen.

Für die Gestaltung der individuellen Lösungswege suchen sich die Teams mögliche Unterstützer:innen aus dem Sozialraum, z.B. Selbständige oder Arbeitnehmer:innen. Die Lernenden recherchieren bzw. erkunden dafür Betriebe, Berufsfelder und führen Interviews. SkillUp bindet bei allen Altersklassen und Schularten die berufliche Orientierung ein.

The image shows three worksheets from a project. The first two are titled "Unternehmen in unserer Gegend" and the third is "Methodenkarte Interview".

**Worksheet 1: Unternehmen in unserer Gegend**

- Aufgabe:** Lies zuerst den Text über Unternehmen in Deutschland. In der Öffentlichkeit wird meist nur über große Unternehmen wie z.B. Apple, Microsoft oder Audi berichtet. Ein großes Unternehmen hat mehr als 500 Arbeitnehmer:innen und verkauft Produkte oder Dienstleistungen im Wert von mehr als 50 Mio. Euro im Jahr. Die meisten Unternehmen in Deutschland (mehr als 90%) sind jedoch kleine und mittlere Unternehmen (kurz KMU). Eine KFZ Werkstatt, ein Start-Up, das Apps programmiert, oder die Pizzeria an der Ecke sind Beispiele für kleine Unternehmen. In Deutschland stellen KMU rund 80% der Ausbildungsplätze und 70% der Arbeitsplätze.
- Aufgabe:** Kennst du Unternehmen in deiner Gegend? Schreibe mindestens 6 Unternehmen auf.
- Aufgabe:** Verschaffe dir einen Überblick über deine 6 Unternehmen, indem du im Internet nachsuchst. Entscheide dich nun für ein Unternehmen mit dem du dich näher beschäftigen möchtest. (Das Unternehmen sollte eine Website haben). Schreibe das Unternehmen in die Sprechblase. Mein Unternehmen heißt:

**Worksheet 2: Unternehmen in unserer Gegend**

- Aufgabe:** Gehe auf die Website deines Unternehmens und bearbeite nun folgende Aufgaben:

  - Schreibe hier den Namen deines Unternehmens auf:
  - In welcher Branche ist dein Unternehmen tätig? Kreuze an:
    - Industrie
    - Handel
    - Gesundheit
    - Nahrung
    - Bildung
    - Tourismus
    - Dienstleistung
    - Digital
    - Bau/Immobilien
  - Hier ist Platz für das LOGO deines Unternehmens. Zeichne es ab!
  - Findest du einen SLOGAN deines Unternehmens?
  - Mein Unternehmen beschäftigt Mitarbeiter.
  - Ort bilden Unternehmen auch aus. Schau mal ob es dazu auf der Website Informationen gibt. Schreibe die Ausbildungsberufe auf.
  - Nenne hier einen Grund, warum dein Unternehmen für deine Stadt/Gegend wichtig ist:

**Weiterführende Aktionen:**

  - Gestalte nun ein Plakat über dein Unternehmen mit allen Fakten, die du hier festgehalten hast. Präsentiere deine Ergebnisse vor der Klasse oder deinem TEAM.
  - Interviewt gemeinsam eine:n Unternehmer:in.

**Nutzt zur Vorbereitung die Methodenkarte Interview!**

**Worksheet 3: Methodenkarte Interview**

  - Aufgabe:** Dein Interview muss sehr gut vorbereitet sein! (20 Min. / 45 Min.)

    - Schreibe hier den Namen deines Unternehmens auf:
    - Überlege, was dein Ziel ist. Was magst du wissen? Schreibe es auf.
    - Organisation – das musst du vor deinem Interview abstimmen und überlegen:
      - Fahrplan für mein Interview**

an ... Uhr

an ... Uhr

Nenne evtl./der Interviewpartner:in

Nennen meine Gesprächspartner:

Thema / Ziel:

Begründung:

Fragen:

Mit ...

Wohin ...

Wohin ...

Wohin ...

Siehe wann ...

Mit wem ...

Mindestens 10 Fragen

Woran ...

Wann ...

Ich denke mich für die Gespräch:
    - Schreibe auf, wer von euch welche Frage stellt. Stimmt nach ab, wer welche Fragen stellen wird. Über gemeinsam das Interview. Überlege rechtzeitig, was du zum Interview annehmen magst (es sollte zum Gespräch passen). Schreibe die Antworten auf oder nehme sie als Sprachnachricht mit eurem Handy auf. Fragt über deine evtl. Interviewpartner:in, ob er/sie mit der Aufnahme einverstanden ist. Fragt eventuell nach, ob ihr Prospekt, Fotos ... bekommen könnt. BEWAHRE euch am Ende für das Interview!
    - Danach: Wertet euer Interview aus. Was war gut, was war nicht so gut? Was habt ihr erfahren? Überlegt gemeinsam, wie ihr eure Ergebnisse vor der Klasse präsentieren werdet!

Abb. 11: © SkillUp/Barth S. & Grüner C. (2020), Arbeitsmaterialien zu *Unternehmen in unserer Gegend* und *Methodenkarte Interview*

## 2.2 Vom ICH zum DU zum WIR – das co-kreative Team

Die Schüler:innen, Studierenden oder Schulpädagog:innen machen sich jedoch bei SkillUp keineswegs ganz alleine auf ihren Lebens- und Lernweg. Es werden zur Gestaltung des selbst gewählten Lösungswegs co-kreative Teams (möglichst bestehend aus drei Mitgliedern) gebildet. Dabei bringt jede:r individuelle und möglichst einzigartige Stärken, Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften ein. So entwickelt sich eine Teamintelligenz, welche dem Grundsatz von Aristoteles ‚Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile‘ folgt. Die Teamarbeit ermöglicht den Lernenden einerseits, besonders gute Ergebnisse und Lernerfolge zu erzielen; gleichzeitig fehlen die ‚Schlupflöcher‘, um aus der Mitarbeit bzw. Beteiligung zu entkommen. Denn jede:r Einzelne spielt eine wichtige Rolle für die Erreichung des Team-Erfolgs. Das Prinzip von *Design Future Skills* wirkt daher besonders stark bei Kindern und Jugendlichen, die sonst im schulischen oder außerschulischen Alltag nicht gut genug erreicht werden.

Basis für die gelingende kollaborative Teamarbeit bilden die Wertearbeit, ein Konsens für den Umgang miteinander, der Einsatz *agiler Tools*, (z.B. das Kanban Board<sup>24</sup>) und eine individuell gestaltete *Canvas*. So hat jedes Teammitglied einen Überblick über den Prozess, die Arbeitsaufteilung bzw. Verantwortungsübernahme und Zielerreichung.

<sup>24</sup> Das Kanban Board ist eine agile To-Do-Liste. Hier tragen die Team-Mitglieder in Spalten ihre To Do, Doing und Done ein. Diese können jederzeit verschoben und geändert werden.

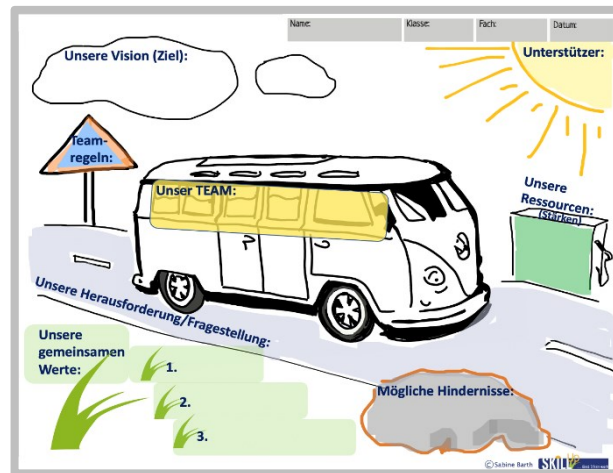


Abb. 12: © SkillUp/Barth S. (2020), *Projekt-Canvas*

### 3 SkillUp wächst schnell – eine Erfolgsgeschichte

„Jede Veränderung birgt Neues und gibt Möglichkeiten, um meine, deine und die Potenziale aller zu entfalten!“ SkillUp als Bildungskonzept und gemeinnütziger Verein wurde im Mai 2020 in einer Zeit geboren, in der viele Menschen mit Stillstand, Problemen und Sorgen konfrontiert waren.

Seitdem wächst SkillUp und die Nachfrage nach dem Konzept kontinuierlich. Wer daran teilhaben mag, ist herzlich dazu eingeladen. Denn ‚jeder kleinste Samen trägt bei zum großen Glück!‘

Mehr zur Erfolgsgeschichte, Ihren Möglichkeiten zur Teilhabe und den aktuellen Aktivitäten von SkillUp finden Sie auf der Homepage [www.skillup-teaching.de](http://www.skillup-teaching.de) und in der Vollversion:

[<https://www.ph->

[freiburg.de/fileadmin/shares/Institute/EW/Bildungsforschung/Dateien/Tagungsband PH Freiburg Beitrag Barth SkillUp Vollversion 17.12.2022.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Institute/EW/Bildungsforschung/Dateien/Tagungsband_PH_Freiburg_Beitrag_Barth_SkillUp_Vollversion_17.12.2022.pdf)].



Abb. 13: © SkillUp/Barth S. (2022), *Der Weg zum Erfolg*

### 3.1 Ausblick und Weiterentwicklung

Um möglichst vielen Lernenden, Bildungseinrichtungen und Interessierten auf unserer Welt einen Zugang zu SkillUp zu ermöglichen, den Austausch und die Zusammenarbeit untereinander zu fördern, sie zu Akteur:innen zu machen und Brücken zueinander zu bauen, hat SkillUp mit dem Aufbau einer virtuellen Welt begonnen, die unglaubliche Potenziale entfalten lässt.

SkillUp trägt damit entscheidend zur Bildungsgerechtigkeit bei.



Abb. 14 © SkillUp/Barth S. (2022), Virtueller 3D-Berufe-Raum

In den kommenden Monaten wird SkillUp erstmals eine wissenschaftlich begleitete Evaluation auf eigene Kosten bzw. mit Unterstützung durch die Karl-Schlecht-Stiftung und Arnfried-und-Hannelore-Meyer-Stiftung, den aktuellen Hauptfördernden von SkillUp e.V., durchführen. Damit soll nachhaltig die Qualität gesichert und das Konzept weiter optimiert werden.

## 4 Literaturverzeichnis

### Monografien

Burow, O.-A. (2015). *Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld* (1. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

### Zeitschriftenartikel

Barth, S. (2021). Entrepreneurship-Pädagogik als Quelle für innovative Schulentwicklung. *Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung* 1, 16-19.

Deci, E.L. und Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), 223-238.

Deci, E.L. und Ryan, R.M. (2000). The ‚What‘ and ‚Why‘ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227–268.

Friedrichsdorf, J. und Breuninger, H. (2019). Alles eine Frage der Beziehung. *Lehren & Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus BW* 45(8/9), 26-35.

### Internetquellen

Horx M. (2022). *Das Regnose-Prinzip*.

<https://www.horx.com/zukunftsforschung/das-regnose-prinzip/> [05.08.2022].

OECD Lernkompass 2030 (2020). *Rahmenkonzept des Lernens*.

[https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf) [24.07.2022].

Oettingen G. (2018). *Von guten Vorsätzen und wie sie gelingen*.

<https://www.uni-hamburg.de/newsroom/nachgefragt/2018-02-01-woop-oettingen.html> [05.08.2022].

Online-Portal für die Schulaufsicht. *Gute Ziele formulieren*.

<https://www.schulaufsicht.de/beratung/empowerment/gute-ziele-formulieren> [05.08.2022].

Samuelis T. (2019). *Unterrichten nach dem 4K-Modell*.

<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/297360/unterrichten-nach-dem-4k-modell/> [26.06.2022].

UNESCO. *Futures Literacy. An essential competency for the 21st century*.

<https://en.unesco.org/futuresliteracy/about> [24.07.2022].

VDI Wissensforum (2022). *Die 4 K der 21. Century Skills – Fähigkeiten die man für die digitale Welt braucht*.

<https://www.vdi-wissensforum.de/news/die-4-k-der-21st-century-skills/> [24.03.2023].

Wiebe L. (2021). *Capability Approach*.

<https://www.socialnet.de/lexikon/Capability-Approach> [25.07.2022].



## **Gendersensibilität als Lernziel in der Lehrer\*innenbildung an der PH Freiburg – Status quo und quo vadis?**

### **Zusammenfassung**

Der konstruktive und reflexive Umgang mit Diversität wird zunehmend als ein hochschulisches Bildungsziel anerkannt. Ein besonderer Stellenwert in der Lehrer\*innenbildung in Baden-Württemberg wird dabei der Gendersensibilität zugeschrieben. So soll Gendersensibilität als Querschnittskompetenz in der Ausbildung angehender Lehrkräfte fächerübergreifend Eingang in die Curricula finden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll sich nach einer kurzen inhaltlichen Einführung in das Konzept der Genderkompetenz kritisch mit dem Status quo in Bezug auf die Implementierung an der PH Freiburg auseinandergesetzt werden. Dazu werden beispielhaft Angebote und Ansätze an unserer Hochschule herausgegriffen und vorgestellt sowie zugleich auch Desiderate und Herausforderungen in der Implementierung aufgezeigt, die sich aus gleichstellungspolitischer und hochschuldidaktischer Perspektive ergeben.

### **Schlüsselwörter**

Gendersensibilität; Diversität; Querschnittskompetenz; Hochschuldidaktik; Weiterbildung

## **Gender Sensitivity as a Learning Goal in Teacher Education at the University of Education Freiburg – Status quo and quo vadis?**

### **Abstract**

The constructive and reflexive handling of diversity is increasingly recognized as an educational goal in higher education. A special significance in teacher education in Baden-Württemberg is attributed to gender sensitivity. Thus, gender sensitivity should find its way into the curricula as a cross-sectional competence in the training of future teachers across all subjects. After a brief introduction to the concept of gender competence, this article will critically examine the status quo with regard to its implementation at the University of Education Freiburg. For this purpose, exemplary offers and

approaches (concerning gender issues in teaching) at our university will be presented and at the same time, desiderata and challenges in the implementation will be pointed out, which arise from the perspective of gender equality policy and higher education didactics.

### Keywords

gender sensitivity; diversity; cross-sectional competence; university didactics; continuing education

## 1 Gender- und Diversitätskompetenz als Lernziel in der Lehrer\*innenbildung

Der konstruktive und reflexive Umgang mit Diversität erfährt auf unterschiedlichen Ebenen an Hochschulen und Universitäten zunehmend größere Aufmerksamkeit. Dies schlägt sich auch in der offiziellen Anerkennung von Diversitätskompetenz als einem hochschulischen Bildungsziel nieder, das u.a. in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften in einer gemeinsamen HRK- und KMK-Empfehlung aus dem Jahr 2015 Ausdruck findet. So sei es z.B. eine zentrale Aufgabe von Hochschulen, angehende Lehrkräfte auf eine „Schule der Vielfalt“ vorzubereiten (vgl. HRK & KMK, 2015). (Lehrer\*innenbildende) Hochschulen und Universitäten sind demnach dazu angehalten, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Studierenden ermöglichen, Kompetenzen im Umgang mit gesellschaftlicher und individueller Diversität zu erwerben. Diversitätskompetenz – meist nicht näher expliziert – wird als ein zentraler Aspekt pädagogischer Professionalität gerahmt.

Auch in der baden-württembergischen Rahmenverordnung (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 2015) findet sich dieser Anspruch an die Lehrer\*innenbildung wieder: So werden in Anlage 9 unter dem Stichwort der *Inklusion*<sup>1</sup> verschiedene Kompetenzen im Umgang mit Diversität verhandelt, welche die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren betreffen. Auch im Rahmen des Bildungsplans 2016 des Landes Baden-Württemberg wird unter der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ der zentrale Stellenwert eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt betont und dies als „eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Vielfalt geprägten modernen Gesellschaft“ (ZSL, o.J., k.A.) hervorgehoben.

Betrachtet man die baden-württembergische Rahmenverordnung für die Lehrer\*innenbildung genauer, so wird deutlich, dass der *Gendersensibilität* im Kontext des Diversitätsdiskurses in der Lehrer\*innenbildung nochmals ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Diese wird neben sieben weiteren Lernzielen als offizielle Querschnittskompetenz anerkannt und damit als eine

<sup>1</sup> In der RahmenVO-KM werden unter Grundfragen der Inklusion verschiedene Diversitätsmerkmale aufgeführt und behandelt. Da sich der Inklusionsbegriff im genannten Dokument nicht ausschließlich auf das Differenzmerkmal Behinderung bezieht und Schnittmengen zum Diversitätsbegriff vorliegen, nehmen wir an dieser Stelle explizit Bezug auf dieses Dokument.

Kompetenz markiert, die aufgrund ihrer großen Bedeutung über alle Disziplinen hinweg Berücksichtigung in der Ausbildung angehender Lehrkräfte finden sollte.

Die Anerkennung von Gendersensibilität als ein offizielles Lernziel in der Lehrer\*innenbildung stellt einen zentralen Referenzpunkt dar für Bestrebungen, welche auf die stärkere Integration von Gender- und Gleichstellungsaspekten in die Lehre zielen. Auch für den vorliegenden Beitrag ist diese Anerkennung eine wichtige Grundlage und zugleich Maßstab für eine kritische Analyse des Status quo an der PH Freiburg. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sollen beispielhaft Angebote und Ansätze an unserer Hochschule im Sinne eines good-practice-Modells vorgestellt werden und zugleich auch Leerstellen und Herausforderungen in der Implementierung aus Sicht der verschiedenen beteiligten Akteur\*innen thematisiert werden.

## 2 Genderkompetenz – Eine theoretische Annäherung

Da Gendersensibilität als offizielles, hochschulisches Lernziel verstärkt aufgerufen wird, hat dieser Begriff auch Eingang in den Titel dieses Beitrags gefunden. Obgleich Gendersensibilität vermehrt thematisiert wird, so wird selten erläutert, was damit eigentlich gemeint ist. Zur Operationalisierung der Querschnittskompetenz Gendersensibilität scheint es uns daher hilfreich, den stärker ausdifferenzierten Begriff der *Genderkompetenz* heranzuziehen. Das eröffnet aus unserer Sicht die Möglichkeit, Lernziele und Kompetenzen im Zusammenhang mit Genderaspekten näher zu bestimmen. Daher möchten wir uns im Folgenden zunächst auf einer theoretischen Ebene dem Konzept der Genderkompetenz annähern. Dazu sollen verschiedene Konzeptualisierungen kurz vorgestellt werden, die aus unserer Sicht besonders relevant sind.

So verweist Rosenkranz-Fallegger (2009) in ihrer Definition auf die verschiedenen Aspekte und Ebenen, welche für sie von konstitutiver Bedeutung für *Genderkompetenz* sind. Danach umfasse Genderkompetenz „Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursachen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im alltäglichen Handeln anzuwenden und auf individueller Ebene zu reflektieren“ (S. 44). Genderkompetentes Handeln zielt nach Rosenkranz-Fallegger „auf die individuelle und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und daran anschließenden Ungleichheiten“ (ebd.). Genderkompetenz wird von ihr als ein zentrales Element für die Gleichstellung der Geschlechter konzipiert. Dieses Verständnis drückt einen stark politischen Anspruch an Genderkompetenz aus, der aus unserer Sicht einen Mehrwert für den Diskurs um Genderkompetenz darstellt.

Ergänzend dazu möchten wir eine weitere Konzeptualisierung von Genderkompetenz vorstellen, welche wertvolle Bezüge zur pädagogischen Praxis eröffnen kann. So stellen Budde und Venth (2010) bei ihrer Auseinandersetzung mit Genderkompetenz Fragen und Möglichkeiten der Umsetzung in die konkrete pädagogische Arbeit ins Zentrum ihrer Überlegungen. Genderkompetenz verstehen sie in erster Linie als eine Reflexionskompetenz. Diesen Fokus erklären sie vor allem „mit dem Sachverhalt, dass das pädagogische Personal in die

alltäglichen Herstellungsmechanismen von Geschlecht verwoben ist“ (ebd., S. 24). Genderkompetenz befähige nicht nur dazu, „objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse zu analysieren“ (ebd., S. 24-25), sondern vor allem dazu, „das eigene Handeln kritisch zu befragen“ (ebd., S. 25).

Genderkompetenz nach Budde und Venth umfasst drei verschiedene Ebenen: *Wollen*, *Wissen* und *Können*. *Wollen* beschreibt die Bereitschaft bzw. die Motivation, „sich für Gleichstellung zu engagieren und zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen“ (ebd., S. 23), *Wissen* umfasst spezifische Wissensbestände, welche dazu befähigen „geschlechtsspezifische Strukturen in Institutionen und im Alltagshandeln aufzuschlüsseln“ (ebd.) und *Können* beschreibt pädagogische und methodisch-didaktische Grundlagen sowie Strategien, die zu einem „Abbau von einengenden Geschlechternormen“ befähigen sollen (ebd., S. 24). Für Budde und Venth (2010) ist Genderkompetenz „kein ‚Luxusthema‘, sondern eine zentrale Schlüsselkompetenz für das pädagogische Personal bei der Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen“ (ebd., S. 23).

Diese begrifflichen und theoretischen Annäherungen vermitteln einen Eindruck von der Vielfältigkeit des Fachdiskurses um Genderkompetenz und stellen zugleich eine theoretische Grundlage dar für die weitere Auseinandersetzung in Bezug auf die Implementierung von Genderaspekten in der Lehrer\*innenbildung an der PH Freiburg.

Ergänzend zu diesen theoretischen Annäherungen an das Konzept der Genderkompetenz möchten wir auf theoretischer Ebene noch den bereits 1987 maßgeblich von West und Zimmerman geprägten *doing gender*-Ansatz erwähnen. Dabei handelt es sich um einen Analyseansatz, der unseres Erachtens bei der Frage nach der Herstellung von Geschlecht in Interaktion eine wertvolle Grundlage zum Beobachten, Analysieren und Reflektieren bietet, vor allem auch in pädagogischen Kontexten. Hierbei wird Geschlecht nicht mehr als eindeutig zuzuordnendes, feststehendes Merkmal (sex) einer Person mit binärer Codierung betrachtet, sondern als soziale Unterscheidung (*gender*), die in Interaktionen immer wieder (re-)produziert wird (*doing*). Dabei wird vor allem auch der Eigenanteil von Subjekten an der performativen Herstellung von Geschlecht in den Blick genommen. Der Ansatz bietet somit wertvolle Impulse zur Selbstreflexion des eigenen *doing gender* im Kontext pädagogischen Handelns (vgl. Budde, 2006).

### 3 Grundlegende Gedanken zur Implementierung von Genderaspekten und zum IST-Zustand an der PH Freiburg

Bei der Frage nach einer bestmöglichen Implementierung von Gender- und Gleichstellungsaspekten in die Lehre geht es zum einen um Lehrinhalte und zum anderen um die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehre selbst. Es geht darüber hinaus auch um spezifisches Genderwissen, welches von Budde & Venth (2010) als wesentliches Element von Genderkompetenz konzipiert wird (ebd., S. 23-24), und auf struktureller Ebene um zeitliche Ressourcen um diesen Querschnittsthemen Raum zu geben. Allem voran steht daher die Feststellung und Anerkennung der Bedeutung von Gender- und Diversitätsaspekten in der Lehre, insbesondere in der Ausbildung von Pädagog\*innen. Mit der Verankerung von Gendersensibilität als Querschnittskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge ist eine formale Grundlage dafür geschaffen worden. Der Tag der Lehre und des Lernens 2022 und das Feedback der teilnehmenden Studierenden zeigen aber, dass es weiterer Anstrengungen an unserer Hochschule bedarf, um zukünftigen Pädagog\*innen Möglichkeiten zum Erwerb von Genderkompetenz während ihres Studiums zu bieten.

#### 3.1 Gender- und Gleichstellungsaspekte auf inhaltlicher Ebene

In den einzelnen Fächern und Veranstaltungsformen eignen sich unterschiedlichste Zugänge zur Thematisierung von Gender- und Gleichstellungsaspekten. Die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Fachwissenschaft, deren Historie und damit im Zusammenhang stehenden geschlechtsspezifischen Ungleichheiten bietet sich dabei in vielen Fachdisziplinen ebenso an, wie die Überprüfung des jeweiligen Fachwissens in Bezug auf enthaltene Geschlechterbilder und Rollenzuschreibungen. Anregungen hierzu bieten bspw. das *Handbuch zu Geschlechterforschung und Fachdidaktik* von Kampshoff und Wiepcke (2012) oder auch die *Datenbank des Netzwerkes Frauen- und Geschlechterforschung NRW* (o.J.), die im Rahmen des Forschungsprojektes „Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge“ Vorschläge zur Integration von Lehrinhalten der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula der spezifischen Studienfächer zusammengetragen hat.

Das Kommentierte Vorlesungsverzeichnis (KVV), in dem die Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung jedes Semester Lehrveranstaltungen mit Gender- und Diversitätsbezügen zusammenstellt, zeigt, dass an der PH Freiburg bereits kontinuierlich entsprechende Veranstaltungen angeboten werden. Genderaspekte werden dabei in einigen Veranstaltungen ganz explizit thematisiert und/oder bilden einen Schwerpunkt, in anderen Veranstaltungen sind die Bezüge eher implizit. Beides ist wichtig und richtig, wenn es um die Implementierung in die Fachinhalte geht. Zugleich scheint es trotz dieses bereits bestehenden Angebots notwendig, dass Studierende noch

mehr Gelegenheiten bekommen, sich explizit mit Gender- und Gleichstellungsthemen zu beschäftigen und dass sie mit diesen während ihres Studiums auch unabhängig von den gewählten Studienfächern in Berührung kommen. Das Interesse an Gender sollte (und kann) dabei auch bei den Studierenden geweckt werden, die sich ggf. zunächst nicht für entsprechend ausgewiesene Veranstaltungen anmelden würden. Die offizielle Anerkennung von Gendersensibilität u.a. in der baden-württembergischen Rahmenverordnung geht aus unserer Sicht mit der Verantwortung einher, einführende Lehrangebote zu Gendersensibilität zu machen, die für alle (Lehramts-)Studierenden verpflichtend sind, sodass alle im Laufe ihres Studiums mit dem Thema in Berührung kommen. Es sollten (zumindest) Impulse zur Sensibilisierung gesetzt und das Wissen um Begrifflichkeiten, Konzepte und einschlägige fachspezifische Diskussionen allen (Lehramtsstudierenden) in Grundzügen zugänglich gemacht werden.

### 3.2 Überlegungen zur methodisch-didaktischen Ebene

Der Anspruch an eine gendersensible Lehre geht über die bloße Berücksichtigung von Gender- und Gleichstellungsaspekten als Inhalte in der Lehre hinaus, er verweist ausdrücklich auch auf die methodisch-didaktische Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Drei Punkte sind uns hierbei wichtig zu nennen:

- Gendersensible Lehre wird als ein Qualitätsmerkmal oder gar Indikator guter Lehre gesehen (vgl. Auferkorte-Michaelis, Stahr, Schönborn & Fitzek, 2009). So sind bspw. verschiedene Methoden geeignet, um auf inhaltlicher Ebene Geschlechterverhältnisse und soziale Ungleichheiten zu analysieren und kritisch betrachten zu lassen. Anregungen und mögliche Anknüpfungspunkte hierzu zeigt z.B. die *Toolbox Gender und Diversität in der Lehre* der FU Berlin (o.J.) auf. Gleichwohl gibt es keinen spezifischen Methodenkoffer für gendergerechte Lehre an sich, sondern die Methoden, die zum Einsatz kommen sollen, müssen immer auch in Bezug auf die zu erreichenden Ziele und die Lernenden ausgewählt werden. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, wie eine bestmögliche Beteiligung aller Lernenden ermöglicht und dabei Raum zum Einbringen, Sammeln und Reflektieren eigener Eindrücke und Erfahrungen gegeben werden kann. Eine Lehre, die an vorhandene Kompetenzen und vielfältige Interessen der Lernenden anknüpft, die Interdisziplinarität des Fachs und der einzelnen Fachthemen aufzeigt und damit verschiedenste Anknüpfungspunkte zu alltags- und professionsbezogenen Anwendungsbereichen bietet, birgt am ehesten die Chance zur Beteiligung und zum Kompetenzerwerb der Lernenden in ihrer ganzen (auch geschlechtlichen) Vielfalt.
- Lehrmethoden können und sollten in pädagogischen Studiengängen in besonderer Weise immer wieder erprobt und im Hinblick auf ihre Lernwirksamkeit reflektiert werden, auch in Lehrveranstaltungen, die nicht explizit didaktische Themen zum Inhalt haben. In den Fachdisziplinen mit

hohen Anteilen männlicher oder weiblicher Studierender könnten Lehrmethoden z.B. daraufhin reflektiert werden, ob und ggf. in welcher Weise sie geschlechtsunabhängige thematische Zugänge fördern oder im ungünstigsten Fall sogar Stereotype verfestigen.

- Die Auseinandersetzung mit gendersensibler Sprache ist ein zentraler methodischer und auch inhaltlicher Bestandteil gendersensibler Lehre. Das Beispiel, das Lehrende selbst mit dem Gebrauch geschlechtergerechter Sprache in mündlicher und schriftlicher Form geben, bietet den Studierenden Impulse, sich mit Themen rund um die Querschnittskompetenz Gendersensibilität auseinanderzusetzen. Zugleich wird in der Ansprache aller Anwesenden ein wichtiges Zeichen in Richtung eines wertschätzenden und sensibilisierten Miteinanders zugunsten eines lernförderlichen Klimas gesetzt.

## **4 Good-practice-Beispiele zur Implementierung von Genderaspekten in Studium und Lehre an der PH Freiburg**

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat es auch seitens der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung in den letzten Jahren verschiedenste Ansätze und unterstützende Maßnahmen gegeben, um die Implementierung von Genderaspekten – vor allem in Lehramtsstudiengängen – zu unterstützen (vgl. auch den Abschlussbericht zum Projekt „Professionelle Genderkompetenz“, März 2015, erhältlich in der Stabsstelle Gleichstellung). Beispielhaft sollen daraus im Folgenden einige Initiativen und Maßnahmen der Stabsstelle Gleichstellung vorgestellt werden.

### **4.1 Gender in die Lehre – Good-practice-Beispiele an der PH Freiburg**

In Bezug auf die Integration von Genderaspekten als Lern- und Lehrinhalt an der PH Freiburg kann auf verschiedene Maßnahmen verwiesen werden. Beispielsweise wurden Beobachtungsfragen zur Reflexion der Kategorie Gender im Handbuch zum Integrierten Semesterpraktikum (ISP) verankert.<sup>2</sup> So können die Studierenden die Schulpraktika z.B. nutzen, um Prozesse der Herstellung von Geschlecht (doing gender) im Unterricht zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren. Dabei wird auch die Reflexion von eigenen Geschlechterbildern und Vorstellungen angeregt. Eine Einführung solcher Beobachtungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht auf theoretischer Ebene sowie

<sup>2</sup> Fragen gibt es hier auf 3 Ebenen: 1) Aspekte der Interaktion im Unterricht, z. B. Wie reagiert die Lehrkraft auf negatives Sozialverhalten im Unterricht? 2) Didaktisch-Methodische Aspekte, z. B. Erlauben die eingesetzten Unterrichtsmethoden den Schüler\*innen individuelle Zugangsweisen bei der Aneignung des Lernstoffes? 3) Aspekte der Selbstreflexion, z.B. In welchen (Unterrichts)-Situations nehmen Sie wahr, dass Sie selbst geschlechtsspezifische Zuschreibungen vornehmen?

Möglichkeiten zur Besprechung und Reflexion der Beobachtungen im Begleitseminar sind zur Anwendung der Gender-Beobachtungsfragen wichtig.

In Lehrveranstaltungen des Instituts für Wirtschafts- und Berufspädagogik haben Mitarbeiterinnen der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung in der Vergangenheit mehrfach 90-minütige Lehreinheiten zum Thema gendersensible Berufswahlbegleitung von Schüler\*innen eingebracht. Die Diskussionen und Gespräche, die hierbei mit Studierenden zustande kamen, wurden als gewinnbringende Impulse für alle Beteiligten wahrgenommen. Gemeinsam mit Mitarbeiter\*innen und der Leitung des Instituts wurden außerdem – entlang bestehender Inhalte einer Veranstaltungsreihe – Fragestellungen zu Genderaspekten mit Bezug zu diesen Inhalten entwickelt.

Diese Beispiele zeigen, dass die Implementierung von Genderaspekten sowohl auf fachspezifischer als auch auf fächerübergreifender Ebene gelingen kann. Dabei fließen Genderaspekte in den genannten Beispielen als Querschnittsthema in Lehrveranstaltungen und Schulpraktika ein.

## **4.2 Gedanken zur Schaffung eines fächerübergreifenden Gendermoduls**

Zusätzlich zu den Ausführungen unter 4.1 wäre es denkbar, ein fächerübergreifendes Seminar zur Querschnittskompetenz Gender- und Diversitätssensibilität zu etablieren, in welchem Inhalte mit Bezug zum Diversitätsmerkmal Gender explizit im Mittelpunkt stehen. Studierenden, die mehr zur Thematik arbeiten und erfahren möchten, bietet ein solcher Ansatz – zusätzlich zu einzelnen Lehreinheiten und impliziten inhaltlichen Bezugspunkten zu Gender- und Gleichstellungsaspekten im regulären Lehrangebot – nochmals mehr Raum und Zeit dafür. In Kooperation mit den Fächern Deutsch, Erziehungswissenschaft und Mathematik wurde ein solches ‚Genderseminar‘ an der PH Freiburg in der Vergangenheit bereits erprobt (vgl. auch Abschlussbericht zum Projekt „Professionelle Genderkompetenz“, März 2015, erhältlich in der Stabsstelle Gleichstellung). Neben fachübergreifenden, gemeinsamen Terminen, die der Einführung und des Abschlusses dienten, fanden dabei einzelne Seminartermine auch nach Fächern getrennt statt, so dass die Veranstaltungen ressourcenschonend in Bezug auf das Lehrpersonal konzipiert waren. Neben dem Wert des Beobachtens und Reflektierens sowie Raum und Zeit, den bzw. die die Studierenden zum Sprechen über Genderaspekte in diesem Seminar erhalten haben, bestand die Besonderheit in den anregenden fachspezifischen Verknüpfungen zur Genderthematik.

Es ist davon auszugehen, dass Studierende (und Lehrende) unterschiedliche Zugänge zur Querschnittskompetenz Gendersensibilität bevorzugen und dass spannende fachliche Bezugspunkte und vielfältige methodische Ansätze das Interesse an der Thematik wecken und stärken können (bspw. filmische Zugänge im Fach Deutsch oder die Arbeit mit Werbung und Bildern aus dem Alltag).



Ebenso war die Methode des Lerntagebuches ein wertvolles Instrument, um (Selbst-)Reflexionsprozesse bei den Studierenden anzustoßen. Die Möglichkeit zum informellen Austausch in vertraulicher und wertschätzender Atmosphäre wurde von den Studierenden sehr gut angenommen.

### **4.3 Sensibilisierung und Weiterbildung für Hochschullehrende**

Wie bereits dargelegt, setzt die Realisierung einer gendersensiblen Lehr- und Lerngestaltung auf Seiten der Lehrenden spezifische Kompetenzen auf fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Ebene voraus. Dafür benötigt es (Frei-)Räume für Lehrende, in denen diese Kompetenzen erworben und erprobt werden können.

Das im Sommersemester 2016 von der Stabsstelle Hochschuldidaktik – Lehrinnovation – Coaching und der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung eingeführte „Basiszertifikat Hochschuldidaktik im Kontext diversitätssensiblen Lehrens und Lernens“ soll solche Räume schaffen und bietet Lehrenden die Möglichkeit zur begleitenden Weiterqualifizierung in der Hochschullehre. Das Besondere an diesem Zertifikatsprogramm ist, dass Aspekte der Gender- und Diversitätssensibilität integraler Bestandteil aller Programmbausteine sind. Neben der hochschuldidaktischen Basisqualifizierung und der Kompetenzentwicklung im Bereich gender- und diversitätssensibler Lehre, sollen Lehrende somit dazu angeregt werden, sich selbst und ihre Lehre kontinuierlich zu reflektieren und zielorientiert weiterzuentwickeln.

Als geeignete Instrumente hierfür werden neben vielfältigen Workshop-Angeboten zu hochschuldidaktischen sowie gender- und diversitätsbezogenen Themen Supervisionen, kollegiale Lehrhospitationen sowie die Portfolioarbeit erachtet. So erstellen die Teilnehmenden z.B. über den gesamten Qualifizierungszeitraum ein Lehrportfolio, welches – neben einem Abschlusskolloquium – einen Teil der Abschlussprüfung darstellt. Ebenso wie in allen Programmbausteinen werden auch im Lehrportfolio und im Abschlusskolloquium hochschuldidaktische Fragestellungen unter Berücksichtigung von Gender- und Diversitätsaspekten in der Lehre bearbeitet. Durch eine solche Struktur und inhaltliche Gestaltung des Zertifikatsprogramms, wird den Teilnehmer\*innen der notwendige Raum gegeben, in dem sie durch inhaltliche Impulse und vielfältig organisierten Austausch untereinander (vgl. die o. g. Instrumente), ihre Lehre kontinuierlich weiter entwickeln können, auch über den Abschluss des Programms hinaus.<sup>3</sup>

In diesem Sinne stellt das Zertifikatsprogramm einen wichtigen Baustein der Personalentwicklung sowie der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung in der Lehre dar.

---

<sup>3</sup> Weitere Informationen zum Programm finden sich auf den Webseiten des Programms unter [www.ph-freiburg.de/basiszertifikat\\_HD](http://www.ph-freiburg.de/basiszertifikat_HD).

## 5 Fazit und Ausblick

An unserer Hochschule werden jedes Semester Veranstaltungen zum Erwerb der Querschnittskompetenz Gendersensibilität angeboten. Gender wird dabei entweder explizit oder unter der erweiterten Perspektive Diversität thematisiert. Oft sind Genderaspekte im weitesten Sinne auch auf impliziter Ebene Bestandteil von Lehrinhalten. Hinsichtlich der anzustrebenden, nachhaltigen Implementierung von Gender- und Gleichstellungsthemen in alle Fächern ist durchaus noch Nachholbedarf festzustellen, wie insbesondere das Feedback der Studierenden beim Tag der Lehre zeigte. Bisher ist davon auszugehen, dass es eher an einzelnen Hochschullehrenden mit Affinität zur Thematik liegt, Angebote zur Querschnittskompetenz Gendersensibilität herauszubringen. Erfahrungen aus Projekten zeigen zudem, dass manche Fachvertretungen das Thema ausreichend verankert sehen, wohingegen Diskrepanzen zur Wahrnehmung bei Studierenden bestehen, aus deren Sicht nach wie vor Studiengänge durchlaufen werden können, ohne mit Gender- und Gleichstellungsthemen explizit in Berührung zu kommen.

Sinnvoll und zielführend wäre aus unserer Sicht ein Mix aus Lehrveranstaltungen, die Genderfragen (z.B. in Zusammenhängen von Diversität, Inklusion und Intersektionalität) in den Mittelpunkt stellen sowie fachbezogene Thematisierungen an geeigneten Stellen innerhalb des regulären Lehrangebotes und der Pflichtveranstaltungen. Angebote zu interdisziplinären Themen und fachübergreifende Projekte werden als wichtiges Prinzip gendersensibler Lehre gesehen, zudem ließen sich auch hier gezielt Angebote zum Erwerb der Querschnittskompetenz verankern (bspw. im Wahlpflichtbereich).

Da die Querschnittskompetenz Gendersensibilität vor allem eine Reflexionskompetenz ist, brauchen Studierende Raum und Zeit hierfür und es bedarf geeigneter Methoden wie Portfolioarbeit, Lerntagebuch, Fallarbeit, Diskussionsrunden und Gelegenheiten zur Beobachtung entlang von Reflexionsfragen, wie sie bspw. in den Schulpraktika realisiert werden könnten. Diese Ansätze und Methoden decken sich mit den aktuellen Forderungen und Diskussionen um einen zeitgemäßen und gewinnbringenden Kompetenzerwerb für Lernende. Wichtig im Zusammenhang der gendersensiblen Hochschullehre ist dabei auch die Anwendungsorientierung (der Studieninhalte) und somit das Aufzeigen der Bedeutung der Inhalte und Lernziele für Studium, Beruf und Alltag.

Allem voran steht, dass auch Lehrende die Möglichkeit erhalten müssen, sich zu Fragen im Zusammenhang von Gender und Diversität weiterzubilden und in ihrer Selbstreflexion zu stärken. Als eine Möglichkeit hierzu hat sich das verstetigte Basiszertifikat Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bewährt.

## 6 Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, N., Stahr, I., Schönborn, A. & Fitzek, I. (2009). *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen: Budrich UniPress.
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit-)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45-60). Oldenburg: Bis-Verlag.
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- FU Berlin (o.J.): *Toolbox Gender und Diversität in der Lehre*.  
<https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html>  
 [27.07.2022].
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [13.07.2022].
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2015): *Rahmenvorgabeverordnung Lehramtsstudiengänge, Grundfragen der Inklusion*.  
<https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-LehrRahmenVBWpAnlage9&psml=bsbawueprod.psml&max=true>  
 [16.11.2022].
- Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (o.J.). *Gendercurricula*.  
<https://www.gender-curricula.com> [13.07.2022].
- Rosenkranz-Fallegger, E. (2009). Gender-Kompetenz. Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung. In B. Liebig, E. Rosenkranz-Fallegger & U. Meyerhofer (Hrsg.), *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen* (1. Aufl., S. 29-48). Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society* 1(2), 125-151.
- ZSL (o.J.). *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt*.  
<https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV>  
 [13.07.2022].

## **Emotionen und moralische Aspekte im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Ernährung – Mut zu engagierten Unterrichtsgesprächen**

### **Zusammenfassung**

Emotionen und moralische Aspekte können in einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung didaktisch günstige Wirkungen zeigen und die damit verbundenen Querschnittskompetenzen erheblich fördern. In Gesprächen in Schule und Hochschule fürchten Lehrpersonen allerdings nicht selten die damit verbundenen Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Lehrende durch die spezifische Gestaltung von Unterrichtsgesprächen emotionale und moralische Aspekte auf Seiten der Lernenden berücksichtigen und zugleich didaktisch produktiv fördern können. Anhand eines konkreten Beispiels werden Grenzen und Chancen von emotional-moralischen Gesprächen vor dem Hintergrund zweier didaktischer Konzepte zur Gesprächsführung aufgezeigt.

### **Schlüsselwörter**

Nachhaltige Ernährung; Controversial Issues; Political Emotions; Unterrichtsgespräche

## **Emotions and moral aspects in the context of education for sustainable development and nutrition – courage for engaged discussions in the classroom**

### **Abstract**

Emotions and moral aspects can have beneficial didactic effects in education for sustainable development. In discussions at school and university, however, teachers often fear the associated challenges. This article investigates the extent to which teachers can take into account the learners' emotional and moral aspects through the specific design of class discussions and at the same time promote them in a didactically productive manner.

Using a specific example, the limits and opportunities of emotional-moral discussions are shown against the background of two didactical concepts for conducting conversations.

### **Keywords**

Sustainable Diets; Controversial Issues; Political Emotions; Class Discussions

## **1 Einleitung**

Verschiedene Studien zeigen, dass Emotionen und moralische Aspekte, teilweise in Verbindung miteinander, in einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) eine erhebliche Rolle spielen und dass Emotionen nachhaltiges Handeln unterstützen können (Grund & Brock, 2020). Querschnittskompetenzen im Kontext einer BNE umfassen folglich auch den Umgang mit Emotionen. Somit schlagen Forschende vor, in einer BNE den Fokus nicht ausschließlich auf kognitive Gesichtspunkte, wie z.B. Informationen und schlüssige Argumentationen, zu legen, sondern auch Emotionen und moralischen Aspekten Raum zu geben. Verbunden damit ist die Kritik, dass insbesondere Emotionen bislang eine zu geringe Rolle spielen würden (Brosch & Steg, 2021; Dunlop & Rushton, 2022; Trott, 2021). Zugleich weisen Studien darauf hin, dass Lehrpersonen sich verunsichert zeigen, mit den Emotionen von Schüler\*innen im Unterricht im Kontext einer BNE umzugehen (Dunlop & Rushton, 2022; Grund & Brock, 2020).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, *inwieweit Lehrende durch die spezifische Gestaltung von Unterrichtsgesprächen emotionale und moralische Aspekte auf Seiten der Lernenden berücksichtigen und zugleich didaktisch produktiv fördern können*. Dabei wird nach einführenden Überlegungen (Kap. 2) auf zwei Gesprächskonzepte Bezug genommen (Kap. 3), welche explizit den gemeinsamen Umgang mit Emotionen und moralischen Aspekten im Blick haben. Es handelt sich um das Konzept der *political emotions* und um das Konzept der *controversial issues*. Die jeweils spezifischen Aussagen der beiden Konzepte werden kurz dargestellt. Anschließend werden diese genutzt, um einen Gesprächsausschnitt aus einem Hochschulseminar zu analysieren und danach weitergehende Perspektiven für Unterrichtsgespräche im Kontext einer BNE (Kap. 4) zu entwickeln. Auf diese Weise soll die oben genannte Frage beantwortet werden.

## **2 Stellenwert von Emotionen und moralischen Aspekten im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung**

Emotionen und moralische Aspekte sind häufig miteinander verbunden. Oser und Biedermann (2018, S. 566) sprechen in diesem Zusammenhang von „moralischen Emotionen“. Kals und Maes (2002) verweisen auf folgende Emotionen, die im Zusammenhang mit einer Nachhaltigen Entwicklung (NE) besonders

relevant sind: Liebe zur Natur, Furcht vor konkreten ökologischen Ereignissen und moralische Emotionen wie Ärger und Schuld. Mit Blick auf den Klimawandel ist in jüngerer Zeit v.a. von der Emotion „climate anxiety“ (Dunlop & Rushton, 2022; Hickman et al., 2021) die Rede. Mit dem Begriff wird ein diffuses Angstgefühl von Menschen – und auch von Kindern und Jugendlichen – bezeichnet, welches sich auf die Folgen des Klimawandels richtet. Diese Angst kann mit weiteren Gefühlen verbunden sein, wie Hickman und Kolleg\*innen in Bezug auf verschiedene Studien aufzählen; dazu gehören Sorge, Ärger, Kummer, Verzweiflung, Schuld, Scham und Hoffnung (Hickman et al., 2021; Ojala, 2015). Kals und Maes (2002), Otto und Pensini (2017) sowie Grund und Brock (2020) können in ihren Studien zeigen, dass gerade die Verbundenheit mit der Natur, aber auch andere Emotionen einen erheblichen Anteil eines ökologisch nachhaltigen Handelns vorhersagen können.

Im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Ernährung spielt die Verbundenheit mit der Natur im Allgemeinen eine gewisse Rolle, aber insbesondere geht es um die emotionale Verbundenheit mit Tieren bzw. um Mitleid mit Tieren (Hölker, von Meyer-Höfer & Spiller, 2019). Hierbei sind zudem tierethische Aspekte maßgeblich und bilden eine starke Motivation, auf den Verzehr von tierischen Produkten zu verzichten (Janssen, Busch, Rödiger & Hamm, 2016): Insbesondere gegenüber empfindungsfähigen Tieren, wie Säugetieren, wollen sich Menschen moralisch vertretbar verhalten. Angesichts der ökologischen, sozialen, ökonomischen u.a. Auswirkungen der Massentierhaltung in der Landwirtschaft wären damit weitergehende Vorteile verbunden. Entsprechende Veränderungen müssten allerdings mit einem geringeren Verzehr tierischer Produkte einhergehen. Zumindest teilweise bahnen sich hier veränderte Einstellungen und zum Teil auch Verhaltensweisen an (Richter et al., 2016).

Wenn also an Schule und Hochschule im Rahmen von BNE und nachhaltiger Ernährung gelehrt und gelernt wird, werden Emotionen und moralische Aspekte mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Rolle spielen. Darüber hinaus scheint es angesichts der Bedeutung von Emotionen für ein nachhaltiges Handeln sinnvoll, den Emotionen der Lernenden Raum zu geben. Dies kann durch gezielte Methoden erfolgen, wie etwa durch (außer-)(hoch-)schulische Projekte sowie u.a. durch Planspiele oder Unterrichts- bzw. Seminargespräche (Grund & Brock, 2020). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Gespräche. Sie gelten im Rahmen einer BNE – auch unabhängig von emotionalen und moralischen Aspekten – als geeignete Methode, weil sie eine pluralistische Sichtweise auf eine NE fördern können (Boeve-de Pauw, Gericke, Olsson & Berglund, 2015; Grund & Brock 2020). Zugleich darf aber nicht vergessen werden, dass sich emotional-moralische<sup>1</sup> Gespräche in Schule und Hochschule auch ungeplant ereignen. Der folgende Gesprächsausschnitt stammt aus einem Seminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Fach Alltagskultur und Gesundheit (AuG); ein Gespräch zum Thema war an anderer Stelle geplant gewesen.

---

<sup>1</sup> Mit diesem Begriff werden im Folgenden Gespräche bezeichnet, die sowohl Emotionen hervorgerufen als auch moralische Aspekte tangieren.

## 3 Emotional-moralische Gespräche am Beispiel Vegetarismus

### 3.1 Auszug aus einem Gedächtnisprotokoll eines Seminarsgesprächs

Das im folgenden Auszug protokollierte Gespräch fand in einer fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe 1 in der Fachrichtung Ernährung und Konsum im Fach AuG statt. Das Thema Vegetarismus sollte aus ernährungsphysiologischer Sicht erarbeitet werden. ‚Vegetarismus‘ gilt fachwissenschaftlich – anders als alltagssprachlich - als Überbegriff für eine Reihe von Kostformen, zu denen auch der Veganismus zählt. Während alle vegetarischen Kostformen beinhalten, mehr oder weniger auf den Konsum von Fleisch zu verzichten, sieht der Veganismus den Konsum ausschließlich pflanzenbasierter Produkte vor (Richter et al., 2016). Zur Vorbereitung der betreffenden Seminarsitzung hatten die Studierenden die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) zum Veganismus gelesen (Richter et al., 2016). Die DGE weist darauf hin, dass bei einer veganen Kostform der Bedarf an bestimmten Nährstoffen nicht oder kaum vollständig gedeckt werden kann. Insbesondere ist die Bedarfsdeckung von Vitamin B12 nicht möglich, da dieses Vitamin (fast) nur in tierischen Lebensmitteln vorkommt. Die DGE empfiehlt folglich bei einer veganen Kostform eine Supplementierung von Vit. B12. Mit Blick auf andere Nährstoffe ist bei gesunden Erwachsenen eine vollständige Bedarfsdeckung bei sorgfältiger veganer Ernährung machbar. Im Ganzen bezieht sich die Stellungnahme nur auf ernährungsphysiologische Gesichtspunkte, so dass weitere Gesichtspunkte im Sinne einer nachhaltigen Ernährung unberücksichtigt bleiben.

In der betreffenden Seminarsitzung entwickelte sich im Kontext der DGE-Stellungnahme ein Gespräch, aus dem folgender Ausschnitt sinngemäß wiedergegeben wird:

[1] Studentin: Die DGE behauptet, der Veganismus sei nicht gesund und dass wir nur durch tierische Nahrung genügend Vit. B12 erhalten. Es ist aber nicht einleuchtend, dass wir Menschen, wenn wir Pflanzen essen, zu wenig Vit. B12 zu uns nehmen. Die Tiere haben vorher doch auch nur Pflanzen gefressen und sie haben das Vit. B12 in ihrem Körper. Wenn wir mehr natürliche Pflanzen verzehren würden, hätten wir auch genügend Vit. B12.

[2] Student: Nein, das stimmt nicht, denn das B12 wird erst durch Mikroorganismen während der Verdauung von einigen Tieren hergestellt. Wir Menschen haben diese Mikroorganismen nicht.

[3] Studentin: Das Kalzium aus der Milch könnten wir über pflanzliche Nahrungsmittel zu uns nehmen. Die Milch ist für die Kälbchen bestimmt

und nicht für die Menschen. Nur Menschen trinken das Eutersekret von anderen Säugetieren.

[4] Dozentin: Die Pflanzen produzieren ihre Früchte, Nüsse und so weiter auch nicht für den Menschen, sondern für ihre eigene Fortpflanzung. Trotzdem werden Früchte und Nüsse von Menschen gegessen.

[5] Studentin: Aber wenn wir Milch trinken, sind wir schuld daran, dass die Kälbchen leiden.

[6] Student: Der Veganismus ist meiner Ansicht nach eine Ideologie, eine Weltanschauung und weitaus mehr als nur eine Ernährungsweise.

Zuerst eröffnet die Studentin eine Argumentation, die sich auf die fachwissenschaftlichen Inhalte und die Stellungnahme der DGE bezieht. Mit dem Verb „behauptet“ bringt sie zum Ausdruck, dass sie an der Darstellung zweifelt. Sie begründet diesen Zweifel auch, indem sie eine Nahrungskette postuliert, welche jedoch Verdauungs- und Stoffwechselprozesse der an der Nahrungskette beteiligten Lebewesen vernachlässigt. Mit dem Begriff „gesund“ verweist sie auf einen moralischen Aspekt: Gesundheit bzw. gesunde Ernährung sind gesellschaftlich hochangesehene moralische Normen. Mit dem Bezug der Studentin auf „natürliche Pflanzen“ schwingt ebenfalls eine moralische Wertung mit: Es scheint für die Studentin positiv bewertete „natürliche“ und negativ bewertete „unnatürliche“ Pflanzen zu geben, wobei sie vermutlich an (hoch-)verarbeitete pflanzliche Produkte denkt.

Der Gesprächsbeitrag (2) weist die fachlichen Aussagen der Studentin deutlich zurück und widerlegt sie dann argumentativ.

Im Gesprächsbeitrag (3) wendet sich die Studentin einem weiteren Nährstoff, dem Kalzium, zu. Dabei nimmt ihr Beitrag eine emotionale Wendung, indem der Diminutiv „Kälbchen“ benutzt wird: Menschen missachten naturgegebene Ansprüche, indem sie Milch trinken, welche eigentlich für die Jungtiere vorgesehen ist. Der anschließend genutzte Begriff „Eutersekret“ an Stelle von „Milch“ kann Emotionen wecken und abstoßend wirken, weil ein „Sekret“ (anders als Milch) nicht mehr als Lebensmittel angesehen wird.

In Beitrag (4) schaltet sich die Dozentin ein. Sie bezieht sich auf den Satz, dass die Milch für die Kälber „bestimmt“ sei. Sie nutzt dieselbe Argumentationslinie und wendet sie auf den Verzehr von Pflanzen an. Damit richtet sie implizit den Vorwurf des „Wegnehmens“ auch an Personen, die sich pflanzenbasiert ernähren. Die Aussage ist nicht ironisch gemeint, sondern referiert auf eine pflanzenbezogene Ethik (Lemke, 2015). Zugleich ignoriert die Dozentin die anklingenden Emotionen des vorangehenden Gesprächsbeitrags, indem sie ausschließlich auf fachwissenschaftliches Wissen verweist.

Die Studentin akzeptiert in Beitrag (5) den Vergleich zwischen Tieren und Pflanzen durch die Dozentin nicht. Sie weist darauf hin, dass die „Kälbchen leiden“, um einen Unterschied zu Pflanzen zu postulieren. Dabei spricht sie direkt



von der moralischen Emotion „Schuld“, welche milchtrinkende Menschen auf sich laden. In diesem Beitrag kumulieren moralische Aspekte und Emotionen.

In Gesprächsbeitrag (6) nimmt der Student einen „Schnitt“ im Gespräch vor. Er benutzt mit „Ideologie“ einen Begriff, der üblicherweise in politischen Zusammenhängen verwendet wird (Schubert & Klein, 2018). Allerdings ist „Ideologie“ negativ konnotiert, denn der Terminus suggeriert, dass mit der betreffenden Weltanschauung bestimmte Interessen verbunden sind, „die i.d.R. eigenen (selten: uneigennütigen) Zielen dienen“ (ebd.). Im Begriff der „Ideologie“ sind moralische und politische Aspekte angedeutet.

Im Anschluss an den skizzierten Gesprächsausschnitt gewann das Gespräch im Seminar eine größere Dynamik. Andere Studierende pflichteten der Studentin bei und unterstützten ihre Position. Der emotional-moralische Beitrag und die anschließende Antwort des Studierenden könnten hier also zusätzliche studentischen Gesprächsbeiträge evoziert haben.

### **3.2 Ausführungen aus Sicht des Konzepts political emotions**

Eine erste didaktische Perspektive auf das Gespräch ergibt sich durch das Konzept political emotions. Forschende, die dieses entwickelt und untersucht haben, betonen die grundsätzlich politische Dimension einer NE bzw. einer BNE (Håkansson & Östman, 2019; Tryggvason & Mårdh, 2019; van Poeck & Östman, 2018). Folgerichtig ist es aus ihrer Sicht bedeutsam, dass NE-Fragen, die emotionale und moralische Aspekte implizieren, im Unterricht diskutiert werden, ohne vorschnell einen Konsens herbeiführen zu wollen. Das Austragen von Konflikten und das Sichtbarwerden der damit verbundenen Emotionen sollen folglich einen höheren Stellenwert in einer BNE erhalten, um u.a. deren politische Dimension zu zeigen. Typischerweise sind solche NE-Themen durch verschiedene Kriterien gekennzeichnet: Sie implizieren einen nicht aufzulösenden Konflikt („conflictual criterion“), wecken moralische Emotionen („emotion criterion“), betreffen die Gesellschaft im Ganzen („public criterion“) und die zur Lösung des Konflikts möglichen Entscheidungen schließen einander gegenseitig aus („exclusion criterion“) (Håkansson & Östman, 2019, S. 593-94). Kurzgefasst führen sie dazu, dass sich gesellschaftliche Gruppen gegenüber stehen im Sinne eines „Wir“ vs „die anderen“; zudem sind sie mit unterschiedlichen Visionen zu gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden (Tryggvason & Mårdh, 2019, S. 234).

In verschiedenen Studien wurden Unterrichtsgespräche analysiert und Impulse bzw. „moves“ für die Lehrperson entwickelt, mit denen diese das Gespräch steuern kann. Hierbei können „politicising moves“ und „de-politicising moves“ unterschieden werden. „Politicising moves“ der Lehrperson würden die Gegensätzlichkeit von Aussagen verstärken und folglich einen Konflikt zuspitzen; (van Poeck & Östman, 2018, S. 1416. 1418), „de-politicising moves“ würden die Emotionen der Beteiligten eher bremsen und auf rationale Aspekte abheben (ebd.).

Im Sinne des Konzepts sind „politicising moves“ durchaus wünschenswert. Tryggvason und Mårdh (2019) empfehlen etwa, dass die lehrende Person durch die Strategie „simplification“ dazu beiträgt, die Komplexität eines Konflikts zu

vereinfachen und die konfliktbezogene Diskussion auf diese Weise zu dynamisieren. Zugleich kann sie im Rahmen der Strategie „circulation“ zunächst beobachten, in welche Richtung das emotional-moralische Engagement der Teilnehmenden geht, um dann – je nach Zielsetzung – entweder zu versuchen, dieses in eine andere Richtung zu lenken oder die gegebene Richtung zu verstärken.

Im obigen Auszug aus dem Gedächtnisprotokoll lassen sich political emotions wiederfinden. Ein Konflikt zwischen vegan und nicht-vegan Essenden („conflictual criterion“) deutet sich an, insbesondere mit Blick auf die Beiträge (5) und (6), in denen das „Leiden“ der „Kälbchen“ (5) und die „Ideologie“ (6) angesprochen werden. Zugleich legen die Beiträge (3) und (5) nahe, dass moralische und emotionale Aspekte beteiligt sind („emotion criterion“). Wenn von „den Menschen“ oder von „wir“ gesprochen wird, ist erkennbar, dass es nach Ansicht der Sprechenden nicht nur um persönliche oder private Gesichtspunkte geht, sondern um einen Konflikt, der die Gesellschaft oder sogar die Menschheit im Ganzen berührt („public criterion“). Hier wird auch eine Verschränkung von Privatem und Öffentlichem bzw. Gesellschaftlichem ersichtlich. Das Kriterium („exclusion criterion“), das beinhaltet, dass Essende sich zwischen Veganismus und Nicht-Veganismus strikt entscheiden müssten, kommt allerdings im verwendeten Gesprächsausschnitt nicht zum Ausdruck. Auch eine polemische Gegenüberstellung von ‚wir‘ (= die vegan Essenden) vs. ‚ihr‘ (= die nicht-vegan Essenden) wird aus den Beiträgen nicht explizit ersichtlich. Allerdings wird sie in Beitrag (6) angedeutet: Wenn der Student vom Veganismus als „Ideologie“ spricht, ist anzunehmen, dass er selbst keine vegane Kostform praktiziert und sich folglich gegenüber den vegan Essenden abgrenzen möchte.

Bezogen auf den Beitrag der Dozentin (4) wird in Anlehnung an van Poeck & Östman (2018) ersichtlich, dass er dazu führt, das Gespräch zu de-politisieren, indem er auf die ethische Dimension einer pflanzenbasierten Kostform verweist und die emotionalen Aspekte des Gesprächsbeitrags (3) bezüglich der „Kälbchen“ ignoriert. Aus Sicht der Forschenden, die das Konzept einer politischen BNE vertreten, hätte die lehrende Person hier jedoch eher die emotionale Gegensätzlichkeit und damit den Konflikt verstärken sollen.

Im Ganzen könnte der Veganismus als Gesprächsthema somit den Raum für political emotions im Kontext einer BNE öffnen. Demnach wären die politischen Dimensionen einer BNE im Gespräch zu unterstützen, um die Studierenden zu befähigen, sich in konflikthafter emotional-moralischer Meinungsbildungsprozessen in einer Demokratie zu engagieren sowie diese Gesprächsform im späteren Unterricht mit Blick auf die Schüler\*innen zu praktizieren.

### **3.3 Ausführungen aus Sicht des Konzepts controversial issues**

Das Konzept der controversial issues ist u.a. im Zusammenhang mit der europäischen „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ (Council of Europe, 2010) und den damit verbundenen Zielen entstanden, wobei controversial issues auch schon deutlich ältere Konzepte hervorgebracht haben (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004; Stradling, 1984).

Trotz aller vorhandenen Unterschiede lassen sich controversial issues im Kern folgendermaßen definieren: „Issues which arouse strong feelings and divide communities and society“ (Kerr & Huddleston, 2015, S. 13). Sie sind also verbunden mit starken Emotionen, unterschiedlichen Überzeugungen und Werten oder Interessen. Häufig sind sie so komplex, dass man sie nicht eindeutig oder evidenzbasiert auflösen kann. Aus der Definition wird ersichtlich, dass controversial issues sich nicht nur auf Themen einer NE beziehen.

Die starken Emotionen, die angesichts von controversial issues zum Vorschein treten können, werden von Lehrpersonen als große Herausforderung bzw. als Hindernis in der unterrichtlichen Thematisierung wahrgenommen (Kerr & Huddleston, 2015; Pace, 2019). Pace (2019) verweist auf einen möglichen „inflammatory discourse“, welcher Beteiligte verletzen könnte und von Lehrpersonen als bedrohlich angesehen wird. Gerade dann, wenn Themen hoch-emotional diskutiert werden, haben Lehrende auch die Aufgabe, die Lernenden voreinander zu schützen. Zudem können in einer hitzigen Diskussion Ansichten vertreten werden, welche im Rahmen von Bildungsinstitutionen keine Öffentlichkeit erhalten sollten. Da es sich bei controversial issues um komplexe Themen handelt, fürchten Lehrende auch, dass sie an die Grenzen ihres Wissens geraten (Pace, 2019). Umgekehrt kann es aber auch passieren, dass Schüler\*innen überraschend interesselos auf hochumstrittene Themen reagieren. Folglich besteht für Lehrpersonen das Risiko eines „under-heating“ ebenso wie das eines „over-heating“ (Kerr & Huddleston, 2015, S. 17).

In ihrem „Trainings-Paket“ für Lehrpersonen gehen Kerr & Huddleston (2015) auf 4 bis 6 Rollen ein, welche Lehrende bei der Gesprächsführung praktizieren können. So ist es möglich, als neutrale Moderator\*innen aufzutreten, die sich selbst nicht an der Diskussion beteiligen. Allerdings lässt sich auf diese Weise dann aber vielleicht nicht verhindern, dass sehr extreme, fachlich fragwürdige Aussagen an Bedeutung gewinnen. Alternativ wäre möglich, als Lehrperson einen „balanced approach“ zu unterstützen, d.h. sehr unterschiedliche Informationen und Argumente in die Diskussion einzugeben, um der Komplexität des Themas gerecht zu werden. Lehrpersonen könnten auch den „Advocatus Diaboli“ spielen und somit Argumente spitzfindig in Frage stellen, konträre Positionen vertreten etc., um die Diskussion anzuheizen – mit dem Nachteil, dass diese Strategie manche Schüler\*innen auch einschüchtern und verwirren könnte. Falls eine Position innerhalb der controversial issues durch eine eher kleine oder/und argumentativ schwächere Gruppe von Lernenden vertreten wird, könnte die Lehrperson auch als deren „Anwält\*in“ auftreten – und diese Gruppe in den Augen der anderen Schüler\*innen dann jedoch mutmaßlich favorisieren. Für einige Lehrpersonen passt die Rolle als „Gesprächsteilnehmende“, um die eigene Position nicht zu verbergen. Dabei können sie ein Modell für die Lernenden sein im Umgang mit controversial issues und z.B. auch ihre eigenen Unsicherheiten oder Ängste zeigen.

Dies könnte jedoch zur Folge haben, dass einige Schüler\*innen die Position der Lehrperson nachahmen. Nicht zuletzt kann es bei einigen politisch besonders brisanten Themen eine „offizielle Position“ geben, d.h. bestimmte Verlautbarungen, welche die Lehrperson in einer öffentlichen Bildungsinstitution zu vertreten hat. Unabhängig von diesen Rollen bietet sich selbstverständlich zusätzlich an, dass Lehrpersonen vor den Gesprächen bestimmte Regeln einführen und im Gesprächsverlauf immer wieder darauf verweisen.

Vermutlich trifft die Charakterisierung als controversial issue nur teilweise auf den Veganismus zu. Ohne Zweifel handelt es sich jedoch um ein Thema, welches starke Gefühle hervorrufen und in Familien, Freundschaften oder anderen Gemeinschaften zu Konflikten und Spaltungen führen kann. Im Gesprächsausschnitt hat die Dozentin zunächst dem Wortwechsel zwischen Studentin und Student (1) bis (3) zugehört, dann auf die Aussage der Studentin (3) reagiert und eine eigene Position eingenommen in der Rolle der „Gesprächsteilnehmenden“ (4): Indem sie auf den Verzehr von pflanzlichen Produkten verweist, relativiert sie die vorangegangene Äußerung. Die Studentin wiederum reagiert nun stärker emotional-moralisch (5) und schreibt milchtrinkenden Menschen Schuld zu am Leiden von Kälbern. Auf diese Emotion wird im Gespräch nicht eingegangen. Die folgende Formulierung (6) durch den Studenten ist vor allem durch den Begriff der „Ideologie“ wenig wertschätzend. Rückblickend gesehen hätte ein späterer Rollenwechsel der Dozentin in die Rolle der „Moderatorin“ oder der „Anwältin“ das Gespräch aus hochschuldidaktischer Sicht günstig fördern können. Als „Moderatorin“ wäre es möglich gewesen, direkt nach (5) metakommunikativ die angesprochenen Emotionen und die moralischen Implikationen zu thematisieren. Als „Anwältin“ hätte die Dozentin der Studentin nach (6) beistehen und sie gegen den Vorwurf der „Ideologie“ verteidigen können – wobei diese Rollenübernahme gegenüber den anderen Studierenden zu explizieren wäre. Im vorliegenden Gespräch haben andere Studierende an Stelle der Dozentin gewissermaßen die Rolle als „Anwält\*innen“ übernommen und die Studentin unterstützt.

An den fiktiven Rollenwechseln der Dozentin von der „Gesprächsteilnehmerin“ zur „Moderatorin“ bzw. zur „Anwältin“ wird erkennbar, dass diese den Gesprächsverlauf vermutlich verändert hätten. Weitere Rollenwechsel, etwa im Sinne eines „balanced approach“ oder als *Advocatus Diaboli* für den Veganismus wären ebenfalls denkbar gewesen.

## 4 Fazit und Perspektiven

Die Analyse und fiktive Weiterentwicklung des Gesprächsausschnitts aus Sicht der beiden Konzepte zeigt, dass ihre Anwendung sehr unterschiedliche Folgen nach sich ziehen würde. Je nach Konzept unterscheidet sich die Funktion der Lehrperson:

Im Konzept der political emotions agiert die Lehrperson im Sinne einer\*s „Choreograf\*in der Emotionen“ im Gespräch: Sie verstärkt diese durch bestimmte Strategien, sie schwächt sie ab oder sie lenkt sie in eine bestimmte Richtung.

Im Konzept der controversial issues kann die Lehrperson zwar unterschiedliche Rollen einnehmen, doch sie hat im Allgemeinen nicht die Aufgabe, gezielt die Emotionen der Lernenden zu verstärken, sondern vielmehr pädagogisch und didaktisch angemessen mit ihnen umzugehen. Eine Ausnahme stellt der Umgang mit dem sogenannten under-heating dar. Hier würde die Lehrperson vermutlich versuchen, die Emotionen anzuheizen etwa in der Rolle eines Advocatus Diaboli. Es ist zudem anzunehmen, dass dieses Konzept deutlicher als das Konzept der political emotions berücksichtigt, dass emotionale Diskussionen auf Seiten der Teilnehmenden auch emotionale Verletzungen hervorrufen könnten.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage („Inwieweit können Lehrende durch die spezifische Gestaltung von Unterrichtsgesprächen emotionale und moralische Aspekte auf Seiten der Lernenden berücksichtigen und zugleich didaktisch produktiv fördern?“) sind beide Konzepte geeignet.

Beide stimmen dabei in der Anforderung überein, dass die Lehrperson sich ihrer eigenen Emotionen bewusst sein muss („emotional awareness“, Ojala, 2013) und außerdem mit ihren eigenen Emotionen kontrolliert im Gespräch umgehen kann. Auch dann, wenn sie bspw. im Konzept der controversial issues in der Rolle als Gesprächsteilnehmende oder Advocatus Diaboli agiert, werden diese Kompetenzen vorausgesetzt.

Ebenso stimmen beide Konzepte darin überein, dass die Lehrperson mutig (und kompetent) sein sollte, emotional-moralische Gespräche im Rahmen einer BNE und darüber hinaus zu führen. Auch wenn es möglicherweise einmal „heiß“ herginge im Unterricht, zeigen die eingangs skizzierten Forschungsergebnisse, dass gerade mit emotional-moralischen Unterrichtsgesprächen spezifische Chancen einer BNE verbunden und Querschnittskompetenzen zu fördern sind.

## 5 Literaturverzeichnis

- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D. & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability* 7, 15693–15717.
- Brosch, T. & Steg, L. (2021). Leveraging emotion for sustainable action. *One Earth* 4(12), 1693-1703.
- Council of Europe (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.  
<https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> [30.08.2022].
- Dunlop, L. & Rushton, E. A. C. (2022). Education for Environmental Sustainability and the Emotions: Implications for Educational Practice. *Sustainability* 14, 4441.
- Grund, J. & Brock, A. (2020). Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action. *Sustainability* 12, 2838.
- Håkansson, M. & Östman, L. (2019). The political dimension in ESE: the construction of a political moment model for analyzing bodily anchored political emotions in teaching and learning of the political dimension. *Environmental Education Research* 25(4), 585-600.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, L E., Mayall, E. E., et al. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planet Health* 5, e863-e873.
- Hölker S., von Meyer-Höfer, M., & Spiller, A, (2019). Animal ethics and eating animals: Consumer segmentation based on domain-specific values. *Sustainability* 11(14), 3907.
- Janssen, M., Busch, C., Rödiger, M., & Hamm, U, (2016). Motives of consumers following a vegan diet and their attitudes towards animal agriculture. *Appetite* 105, 643-651.
- Kals, E. & Maes, J. (2002). Sustainable Development and Emotions. In P. Schmuck & P. W. Schultz (Hrsg.), *Psychology of Sustainable Development* (S. 97-122). New York: Springer Science+Business Media.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2015). *Teaching Controversial Issues. Professional Development Pack for the Effective Teaching of Controversial Issues*. Council of Europe: Strasbourg, France.
- Lemke, H. (2015). Darf es Fleisch sein? In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 49-61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ojala, M. (2013). Coping with climate change among adolescents: Implications for subjective well-being and environmental engagement. *Sustainability. Special issue on Psychological and Behavioral Aspects of Sustainability* 5(5), 2191–2209.

- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education* 46(3), 133-148.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). Moralentwicklung und Moralförderung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarb. u. erw. Aufl., S. 559-569). Weinheim: Beltz.
- Otto, S. & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, S. 88–94.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education* 30(4), 489-507.
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education* 47(2), 228–260.
- Richter, M., Boeing, H., Grünewald-Funk, D., Hesecker, H., Kroke, A., Leschik-Bonnet, E., et al. (2016). Vegane Ernährung. Position der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE). *ErnährungsUmschau* 3(4), 92-10. Erratum in: 63(5), M262.
- Schubert, K. & Klein, M. (2018). *Das Politiklexikon* (7., akt. u. erw. Aufl.), Bundeszentrale für politische Bildung.  
<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17618/ideologie> [30.08.2022].
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review* 36(2), S. 121-129.
- Trott, C. D. (2021). Climate change education for transformation: exploring the affective and attitudinal dimensions of children's learning and action. *Environmental Education Research* 28(7), 1023-1043.
- Tryggvason, Á. & Mårdh, A. (2019). Political emotions in environmental and sustainability education. In L. Östman, J. Öhman & K. van Poeck (Hrsg.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (S. 234-242). London: Routledge.
- Van Poeck, K. & Östman, L. (2018). Creating space for 'the political' in environmental and sustainability education practice: A Political Move Analysis of educators' actions. *Environmental Education Research* 24(9), 1406-1423.

## ***Global Citizenship Education* zuhause? Potenziale und Ansätze einer Internationalisierung der Curricula**

### **Zusammenfassung**

Seit den 2000er Jahren fordern schulische Lehrpläne wie auch Rahmen-curricula für die Lehrer:innenbildung weltweit verstärkt eine transformativ, transversal und global ausgerichtete Bildungspolitik und -praxis: Die *global (citizenship) education* (GCE) scheint dabei über regionale, institutionelle und disziplinäre Grenzen hinweg zu einem verbindenden Schlagwort zu werden – und zugleich doch oft vage zu bleiben. Der vorliegende Beitrag erläutert Konnotationen und Konzepte der *global (citizenship) education* und damit verbundener globaler Kompetenzen, diskutiert deren Relevanz für die hochschulische Lehrer:innenbildung und skizziert mögliche Ansätze und Umsetzungsbeispiele aus dem Bereich der Internationalisierung der Lehr-ams-Curricula.

### **Schlüsselwörter**

Global Citizenship (Education); Querschnittskompetenzen in der Lehrer:innenbildung; Internationalisierung der Curricula/Internationalisierung at home; Virtual Exchange

## ***Global Citizenship Education* at home? Potentials and Approaches of an Internationalization of Teacher Education Curricula**

### **Abstract**

Since the 2000s, school curricula as well as framework curricula for teacher education worldwide have increasingly called for a transformative, transversal and *globally* oriented educational policy and practice: so-called *global (citizenship) education* seems to become a unifying slogan across regional, institutional and disciplinary boundaries – and yet often remains vague at the same time.

This article explains the connotations and concepts of *global (citizenship) education*, *global consciousness* and *global competences*, discusses their relevance for teacher education in higher education and outlines possible



approaches and examples of implementation in the field of internationalization of (teaching) curricula.

### **Keywords**

Global Citizenship (Education); Transversal Competences in Teacher Education; Internationalization of the Curricula/at home; Virtual Exchange

## **1 Einleitung**

Während die Lehrer:innenbildung oft regional ausgerichtet ist, ist der Kontext des Lehrberufs von globalen Entwicklungen und Perspektiven geprägt. Immer mehr Lehrer:innen arbeiten in heterogenen, kulturell vielfältigen Klassenräumen. Außerdem sind sie mit dynamischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten konfrontiert, um ihre Schüler:innen auf globale Prozesse, Herausforderungen und ihre jeweils individuelle Rolle als *global citizen* vorzubereiten (Devlin-Foltz & McIlvaine, 2008; HRK, 2017). Nicht erst seit den 2000er Jahren spiegelt sich dies sowohl in den Lehr- und Bildungsplänen als auch in den Rahmencurricula für die Lehrer:innenbildung wider: Weltweit werden dabei Forderungen nach einer stärker transformativen, transversalen und ‚globalen‘ Ausrichtung laut; die sogenannte *global (citizenship) education* scheint hier über Regionen und Fachgrenzen hinweg zu einem verbindenden Schlagwort zu werden – und zugleich in der Umsetzung doch oft vage zu bleiben, auch und insbesondere für den Bereich der universitären Lehrer:innenbildung.

Doch was verstehen bildungspolitische Papiere und Forderungen weltweit unter *global citizen education* (GCE) bzw. unter *global citizenship* und globalem Lernen? Welche Forderungen sind hier zu identifizieren, welche transversalen Kernkompetenzen stehen im Vordergrund, welche konkreten Ansätze – auch für die Lehrer:innenbildung – sind daraus abzuleiten? Der vorliegende Beitrag präsentiert vor diesem Hintergrund zunächst unterschiedliche Konzepte der GCE, diskutiert deren Relevanz für den spezifischen Kontext der universitären Lehrer:innenbildung und skizziert mögliche Ansätze und Umsetzungsbeispiele aus dem Bereich der Internationalisierung der (Lehramts-) Curricula sowie damit verbundener Lehr-Lern-Formate, die im Rahmen des Tags der Lehre und des Lernens 2022 an der PH Freiburg vorgestellt wurden.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 *Global Citizenship Education* – ein Dachkonzept transversaler Bildung?**

*How to build a student for the 21st century* lautete der Titel der TIME-Ausgabe vom 18. Dezember 2006 (TIME, 2006), in der Vertreter:innen aus Wirtschaft, Politik und Kultur die Frage diskutierten, welche gesellschaftlichen Transformationen und Herausforderungen sich durch tiefgreifende Prozesse der

Globalisierung und Digitalisierung ergeben hätten, wie Bildungssysteme weltweit darauf reagieren könnten und sollten – um, so der damalige Fokus, Schüler:innen und Studierende fit für die Weltwirtschaft und Gesellschaft zu machen. Arbeitsgruppen und Netzwerke (wie beispielsweise das „P21-Network“) wurden gegründet, und bald landete die Thematik auch im inter- und transnationalen Kontext auf den Schreibtischen von Organisationen der OECD, der Vereinten Nationen und des Europarats, die – aus ihrer jeweiligen Warte und primären Mission heraus – vielfältige Rahmenpapiere und Referenzrahmen zur Integration sogenannter *21st century skills* (OECD, 2015/2018), *transversal competences* und u.a. eben auch *global citizenship education* (vgl. bspw. UNESCO, 2015) in der Bildung veröffentlichten. Ihnen gemeinsam war, trotz der unterschiedlichen Fokussierungen, die Betonung, Bildung wieder ganzheitlicher, im umfassendsten Sinne des Wortes ‚globaler‘ zu denken, Kompetenzorientierung nicht eng fachlich zu definieren, sondern mit einer transversalen Bildungsorientierung zu fundieren. So schreibt die UNESCO-Kommission in der deutschen Fassung des Aktionsrahmens 2030:

„Als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie wurde in Deutschland eine Reihe bildungspolitischer Reformen angestoßen. Die dadurch erreichten Fortschritte bezüglich der Kompetenzen von Schüler:innen und Schülern sind zwar zu begrüßen. Der zunehmende Einfluss vergleichender Lernstandserhebungen birgt jedoch zugleich die Gefahr, dass Bildung ausschließlich als quantitativ messbarer Lernerfolg verstanden und im Hinblick auf ihre ökonomische Verwertbarkeit betrachtet wird. Die Bildungsagenda 2030 wirkt solchen Verkürzungen des Bildungsbegriffs entgegen: Ihr liegt ein ganzheitliches Verständnis von Bildung zu Grunde. Dieser Bildungsbegriff stellt die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit in den Mittelpunkt, integriert nichtkognitive Aspekte von Bildung wie ästhetische, soziale, emotionale und praktische Fähigkeiten und ist an den Werten des Friedens, der Menschenwürde, der Freiheit und der Gerechtigkeit orientiert.“ (UNESCO, 2017)

Die aus dem ‚ganzheitlichen‘ Bildungsverständnis abgeleiteten Kompetenzbereiche unterscheiden sich dabei nach Organisation und Fokus, wobei grundsätzlich meist drei bis vier Dimensionen des Lernens bzw. der Kompetenzentwicklung differenziert (u.a. kognitive – affektive – konativ/handlungsbezogene bzw. *knowledge – values – attitudes – skills* oder auch *learning to know, to be, to act, to live together*) und unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. UNESCO, 2015):

- Intrapersonale Kompetenzen
- Interpersonale Kompetenzen
- Thematisch konturierte Kompetenzbereiche
  - *Global Citizenship*
  - Sustainable Development Ed.
  - Media Ed.
  - ‚Others‘

Der Begriff der *global citizenship education* wird dabei mal unter die – nicht rein ökologisch, sondern auch ökonomisch, geopolitisch und sozial gefassten – Nachhaltigkeitsziele (vgl. u.a. *UN Sustainable Development Goals*, 2015) eingeordnet, mal – und zuletzt verstärkt – selbst als Dachkonzept gelesen. Und reicht dabei lange zurück: So lassen sich Grundlagen bis in die Aufklärung zurückverfolgen (vgl. schon Kants „Weltbürgerrecht“, vgl. Mauric, 2016, S. 15), zumindest aber bis zu Rahmenpapieren und Ansätzen des 20. Jahrhunderts, wie beispielsweise die *UN Declaration of Human Rights* (1948, Artikel 26.2), dem *Delors Report* von 1996, der *Maastricht Declaration* von 2002 u.a. (vgl. Schugurensky & Wolhuter, 2022, S. 2). Die *global citizenship education* setzt so frühere Anfänge eines *global learning* i.w.S. fort, wobei sie wiederum zwischen unterschiedlichen Dimensionen – kognitiven, affektiven und konativen – differenziert, zwischen einer moralisch-ethisch gefassten *global consciousness* einerseits, konkreten *global competenc(i)es* andererseits (vgl. UNESCO, 2015):

- *Global consciousness* als Haltung, die von einem Verständnis der verschiedenen Identitätsebenen und dem Potenzial für eine kollektive Identität getragen wird, die über individuelle kulturelle, religiöse, ethnische oder andere Unterschiede hinausgeht (z.B. ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Menschheit und Respekt vor der Vielfalt);
- *Global competenc(i)es* als Kenntnisse globaler Themen (z.B. Verständnis des Globalisierungsprozesses, der gegenseitigen Abhängigkeit/Verbundenheit, der globalen Herausforderungen, die von den Nationalstaaten nicht angemessen oder in einzigartiger Weise bewältigt werden können, Nachhaltigkeit als wichtigstes Konzept für die Zukunft);
- Kognitive Fähigkeiten, um kritisch, systemisch und kreativ zu denken, einschließlich der Annahme eines multiperspektivischen Ansatzes, der verschiedene Dimensionen, Perspektiven und Blickwinkel von Themen erkennt (z.B. Argumentations- und Problemlösungsfähigkeiten, unterstützt durch einen multiperspektivischen Ansatz);
- Nicht-kognitive, affektive und soziale Kompetenzen wie Empathievermögen, Konfliktlösungs- und Interaktionsstrategien, auch mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kulturen und Perspektiven (z.B. globales Einfühlungsvermögen, Sinn für Solidarität) sowie Verhaltensfähigkeiten, um gemeinschaftlich verantwortungsbewusst zu handeln, globale Lösungen für globale Herausforderungen zu finden, sich für das Gemeinwohl einzusetzen.

Zentrale Punkte und Differenzierungslinien der Maastrichter Erklärung (welche bspw. *development education*, *human rights education*, *sustainability education* und *intercultural education* als Dimensionen der *global competences/education* sieht) prägen auch die Kompetenzmodelle und Konzeptualisierungen des UNESCO-Rahmenpapiers zur *Global Citizenship Education* von 2015, einem der bisher umfassendsten globalen Referenzrahmen zur Thematik (Schugurensky & Wolhuter, 2022, S. 2), der sowohl Schulen als auch Hochschulen sowie

alle an lebenslangen Lernprozessen beteiligte Bürger:innen in der Verantwortung sieht.

Auch im deutschen Kontext wurden globale Kompetenzen in bildungspolitischen Diskursen diskutiert und beispielsweise im Rahmen der OECD-geleiteten PISA-Erhebung von 2018 erstmals in der Breite erfasst;<sup>1</sup> in den Rahmenpapieren der Länder spielen sie allerdings – gerade im Vergleich zu skandinavischen Ländern wie z.B. Finnland – noch eine eher untergeordnete Rolle. Betrachten wir beispielsweise die schulischen Bildungspläne und die Rahmenverordnung Lehrerbildung (RahmenVO-KM, 2015) in Baden-Württemberg, so sehen wir zwar Einzelaspekte der *global citizenship education* anzitiert – beispielsweise im Leitfaden Demokratiebildung (2019) oder in ausgewählten Leitperspektiven wie Bildung für Toleranz und Akzeptanz für Vielfalt, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Verbraucherbildung; die globale, transnationale und transkulturelle Dimension wird hier allerdings nur selten betont oder explizit gemacht. Ähnlich verhält es sich in der Rahmenverordnung Lehrerbildung (RahmenVO-KM, 2015) – die, auch das mag überraschen, wiederum andere Querschnittskompetenzen ausweist als die schulischen Bildungspläne und nicht explizit auf Kernziele des *globalen Lernens* verweist; auch die Demokratiebildung fehlt hier, schwingt allerdings wiederum in der Bildung für eine (ganzheitlich verstandene) nachhaltige Entwicklung mit.

Unabhängig von den konkreten Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen ist über die Ländergrenzen hinweg zudem eine Kluft zwischen bildungspolitischen Forderungen einerseits und konkreten Maßnahmen und Umsetzungen (sowie Studien zu deren Wirksamkeit) andererseits zu beobachten.<sup>2</sup> Eine entscheidende Rolle für eine stärkere und nachhaltige Verankerung und Förderung von Querschnittsthemen und -kompetenzen wird vor diesem Hintergrund der Hochschul-/Lehrer:innenbildung zugeschrieben, welche wir in der Folge mit einem besonderen Fokus auf Aspekte der Internationalisierung betrachten. Wie Torres in der Einführung zu *Global Citizenship Education und Teacher Education* betont, braucht es für global kompetente Schüler:innen schließlich auch global denkende und handelnde Lehrer:innen – solche, die ihr lokales Handeln global kontextualisieren können, nationale oder regionale sprachliche, kulturelle, epistemologische oder eben auch professionsbezogene Grenzen reflektieren und auch über sie hinauszugehen wissen (zitiert nach Schugurensky & Wolhuter, 2022, S. 2).

<sup>1</sup> Im Rahmen des PISA Global Competences Assessment wurden ‚globale Kompetenzen‘ verstanden als „students’ capacity to examine local, global and intercultural issues, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.“ (OECD, 2018). Für nähere Informationen zur Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts sowie zu den Ergebnissen der Erhebung von 2018 siehe: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> [30.08.2022].

<sup>2</sup> Entgegenwirken sollen hier u.a. Open Educational Resources, die beispielsweise über das UNESCO Clearinghouse für Bildungsmaterialien zu GCE disseminiert werden: <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/global-citizenship-education-citizenship-education-globalizing-societies> [30.08.2022].

## 2.2 Kontexte einer ganzheitlichen Internationalisierung der Lehrer:innenbildung

Für den Bereich der Lehrer:innenbildung scheint die Internationalisierung gleichsam wichtiger und komplizierter zu sein als in anderen Bereichen der Hochschulbildung: Zentral, um global kompetente zukünftige Lehrkräfte auszubilden, die in der Lage sind, mit immer heterogeneren Schüler:innengruppen umzugehen und „die Welt in ihr Klassenzimmer“ zu bringen (Devlin-Foltz & McIlvaine, 2008; HRK, 2017). Andererseits kompliziert, da Lehrer:innenbildungsprogramme oft durch nationale Kompetenzrahmen und strenge ECTS-Anforderungen in sehr spezifischen Bereichen geprägt sind. Ob beispielsweise Semester oder verpflichtende Schulpraktika im Ausland absolviert werden können, wird oft nicht allein von den Hochschulen entschieden, sondern von Top-down-Vorschriften der Schulbehörden oder regionalen/nationalen Bildungsministerien beeinflusst. Darüber hinaus zeigen Studien, dass insbesondere Lehramtsstudierende nicht alle ‚physisch mobil‘ sind – dem entgegenzuwirken würde nicht nur spezifische Anreize erfordern, sondern auch eine umfassende Internationalisierung, die auch weniger und nicht mobile Studierende inkludiert, um die Integration globaler Dimensionen durch eine vielschichtige Strategie zu fördern.

Die Art und Weise, wie wir Internationalisierung im Bereich der Hochschulbildung überhaupt definieren, konzeptualisieren, ‚global‘ verorten, hat sich in den letzten Jahrzehnten allerdings grundlegend verändert. Um ein integratives und informiertes Konzept der Internationalisierung im Bereich der Lehrkräftebildung zu diskutieren, erscheint es daher sinnvoll, zentrale Entwicklungslinien zunächst knapp zurückzuerfolgen und Schlüsselkonzepte zu identifizieren. Ursprünglich wurde der Begriff der Internationalisierung bekanntlich im Bereich der Politik- und Wirtschaftswissenschaften geprägt (Knight, 2010) – wo er sich auf strategische Beziehungen zwischen nationalen und/oder regionalen Einheiten bezog und häufig mit physischen Grenzen assoziiert wurde, welche wiederum durch die (physische) Mobilität – von Personen, Waren, Dienstleistungen – überschritten wurden. Erst ab den 1960er Jahren wurde der Begriff offener verwendet und zunehmend auch auf Entwicklungen, Prozesse und Haltungen innerhalb von Einheiten, Unternehmen und Institutionen angewandt, also jenseits geografischer oder institutioneller Grenzziehungen und -überschreitungen verortet, wobei insbesondere integrative Formate einer Internationalisierung *abroad* und *at home* gefordert wurden (Perlmutter, 1969).

Auch in der Hochschulbildung, wo Internationalisierung vielerorts ab den 1980er Jahren als ein zentrales eigenständiges Handlungsfeld und/oder Querschnittsgebiet wahrgenommen wurde, haben sich zwischenzeitlich ganzheitlichere Definitionen durchgesetzt, strategische und operative Schwerpunkte haben sich – nicht erst seit Covid 19 – von grenzüberschreitenden Aktivitäten auch zu einem Engagement *at home* verlagert (Knight, 2010). Eine Internationalisierung der Hochschule impliziert schließlich nicht automatisch, dass sich Studierende oder Dozierende physisch über Grenzen hinweg bewegen,

sondern betont integrative und interaktive Settings – wie auch das EU-Parlament betont, indem es Internationalisierung der Hochschulbildung definiert

„[...] als den bewussten Prozess der Integration einer internationalen, interkulturellen oder globalen Dimension in den Zweck, die Funktionen und die Durchführung der postsekundären Bildung, um die Qualität von Bildung und Forschung für alle Studierenden und Mitarbeiter zu verbessern und einen sinnvollen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten“ (De Wit et al., 2015, S. 29)

Demnach kann Internationalisierung als ein aktiver, bewusster Prozess von Institutionen verstanden werden, die sich verpflichten, eine inter-/transnationale, inter-/transkulturelle und globale Perspektive in die verschiedenen Ebenen ihres strategischen und operativen Handelns zu integrieren. Sie betrifft vor diesem Hintergrund nicht einige wenige, die das Interesse und die Fähigkeit haben, physisch ‚Grenzen zu überschreiten‘, sondern impliziert inklusive Konzepte für globale, interaktive Forschungs-, Lehr- und Lernkontexte einer Hochschule als Ganzem. Wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) betont, erfordert auch und gerade die Internationalisierung der Lehrer:innenbildung daher ein Modell, das über bloße Mobilitäten hinausgeht, um alle Studierenden zu erreichen und ihre Entwicklung globaler Kompetenzen im weitesten Sinne zu fördern (HRK, 2017). Kernaspekte umfassen dabei:

- Internationalisierung als Teil einer Hochschulstrategie, Profil und Qualitätsmanagement
- Internationalisierung als kontinuierlicher Prozess und Teil der Universitätskultur
- Internationalisierung als multiperspektivischer Dialog: Zwischen Institutionen und verschiedenen Interessenvertreter:innen in der Lehrkräfteausbildung über die Anerkennung von Studien/Schulpraxis im Ausland
- Internationalisierung als Mobilität: Physische Mobilitäten von Mitarbeitenden und Studierenden zwischen der Heimatuniversität und den Partnereinrichtungen (eingebettet in virtuelle Unterstützungsstrukturen) sowie virtuelle Mobilitäten in digital unterstützten Forschungs- und Lehrkooperationen
- Internationalisierung als Programm- und Lehrplangestaltung: Die Anerkennung verschiedener Ebenen der internationalen Integration und Mobilität innerhalb der Lehramtsstudiengänge: Gemeinsame Abschlüsse mit internationalen Partnerinstitutionen, Doppelabschlüsse, Mobilitätsfenster mit oder ohne spezielle Studienangebote, um diese zu füllen.
- Internationalisierung als offizielle und informelle Lehr- und Lernaktivität (durch virtuelle Mobilität, virtuellen Austausch, aber auch lokale Lösungen zur Integration globaler Perspektiven auf der Ebene von Lernergebnissen, Kursinhalten und Methoden).
- Internationalisierung als Teil eines forschungsbasierten Ansatzes und Qualitätsmanagement (und umgekehrt).

Wie die Liste zeigt, beginnt die Internationalisierung zu Hause mit strategischen Überlegungen und Maßnahmen, mit dem Dialog mit anderen Akteur:innen und mit den eigenen Lehrplänen. Ein Begriff, der in den letzten zehn Jahren für Letzteres steht, ist die so genannte Internationalisierung zu Hause – bzw., oft synonym verwendet auch Internationalisierung der Curricula.<sup>3</sup> Anders als der Begriff eventuell zu suggerieren vermag, geht es hierbei nicht primär um die Entwicklung voll integrierter Curricula – wie im Rahmen binationaler Studienprogramme mit *joint* oder *double degrees* –, sondern, basaler, um „die Einbeziehung internationaler, interkultureller und/oder globaler Dimensionen in den Inhalt des Curriculums sowie in die Lernergebnisse, Bewertungsaufgaben, Lehrmethoden und Unterstützungsleistungen eines Studiengangs“ (Leask 2015, S. 9).<sup>4</sup> Zu den häufig – auch explizit – genannten Aspekten für die Internationalisierung zu Hause gehört unter anderem die Integration von Möglichkeiten des Globalen Lernens und der *global education* in bestehende Lehrpläne für die Lehrer:innenausbildung – sei es durch die Integration entsprechender Ziele in Rahmenverordnungen, Studienplänen, entsprechende Lehr-Lern-Designs und Instruktionsmodelle, Materialien und Themen sowie die, möglicherweise damit verbundene, Integration internationaler Dozierenden, Exkursionen und virtueller Austauschformate.<sup>5</sup>

### 3 Ansätze einer Internationalisierung der Lehre zur Förderung der *Global Citizenship Education* (GCE)

Versuchen wir nun, beide Stränge zusammenzuführen: Einerseits das Ziel einer transversal verstandenen *global citizenship*, die unterschiedliche – kognitive, affektive, konative – Dimensionen (vgl. *global consciousness* und *global competenc(i)es*) umfasst, andererseits Ansätze einer ganzheitlichen Internationalisierung, auch zuhause (*Internationalisation at home*). Dabei lassen sich auf theoretisch-konzeptioneller, strategischer und operativer Ebene vielfältige Ansatzpunkte und Ansätze skizzieren, wobei im Rahmen des Workshop-Angebots am Tag der Lehre und der Lernens 2022 drei Internationalisierungsmaßnahmen im Zentrum standen, die in die Breite wirken können, klassi-

<sup>3</sup> ‚Internationalisierung zuhause‘ ist nicht deckungsgleich mit dem im angelsächsischen Raum gebräuchlichen Begriff der ‚Internationalisierung der Curricula‘, wird aber häufig synonym verwendet. Wo Letztere ‚verortet‘ ist – im Inland, im Ausland und/oder dazwischen – ist in diesem Zusammenhang eine dynamische und umstrittene Frage: Während Leask (2018) und Belen & Jones (2015) den Schwerpunkt eher im Inland sehen, betont die deutsche HRK die Bedeutung eines integrativen Ansatzes, der die Maßnahme im In- und Ausland miteinander verbindet und sowohl die Curriculumsgestaltung an sich als auch die damit verbundenen Mobilitäten als zwei Seiten derselben Medaille sieht.

<sup>4</sup> Leask differenziert zwischen formellen, informellen und versteckten Lehrplänen und betont, dass Internationalisierungsaktivitäten, auch wenn sie nicht im offiziellen Lehrplan aufgeführt sind, an einer Hochschule dennoch von entscheidender Bedeutung sein können (oder umgekehrt, d.h. zwar aufgeführt, aber nicht gelebt werden) (Leask 2009, S. 206).

<sup>5</sup> Eine umfassende Übersicht zu „Options for Internationalizing the Curriculum“ bietet die Universität Michigan: <https://crlt.umich.edu/internationalization-options> [30.08.2022].

scherweise aber oft (noch) nicht im Zentrum des Bewusstseins von Studierenden und Lehrenden stehen:

- Lehrkonzepte zur interkulturellen Vor-/Nachbereitung und Begleitung klassischer physischer und *blended mobilities*
- Die Internationalisierung und Pluralisierung der Lehre durch physische und virtuelle *staff mobilities* und *staff cooperations*
- Die Internationalisierung der Lehre/Curricula durch *virtual exchanges*.

### 3.1 Lehrkonzepte zur interkulturellen Vor-/Nachbereitung

Vor-/Nachbereitungs- und Begleitseminare, die physische wie virtuelle Austauschformate flankieren (sei es im Rahmen vollintegrierter binationaler Studienprogramme, klassischer Auslandssemester oder Schulpraktika im Ausland), können nicht zuletzt die Reflexion und Auseinandersetzung mit inter-/ transkulturellen Erfahrungen unterstützen und begleiten – bezogen auf konkrete inter-/transkulturelle Begegnungen und Lehr-Lern-Situationen in als fremd erfahrenen Lehrer:innenbildungskulturen und assoziierten Praktikumsinstitutionen, wie auch darüber hinaus. Dies ist besonders wichtig, da ein Auslandsstudium an sich bekanntlich nicht automatisch zur vielzitierten *global consciousness* oder zu globalen Kompetenzen wie interkultureller Handlungskompetenz führt (Paige & Vande Berg, 2012; Salisbury et al., 2013), sondern durch flankierende, individuelle Reflexionsprozesse anregende Angebote profitiert. An der PH Freiburg wurde hierfür am Akademischen Auslandsamt in Kooperation mit Fachvertreter:innen und gefördert durch Drittmittelprojekte daher ein Lehrkonzept zur Anbahnung interkultureller Sensibilisierung und Handlungskompetenz entwickelt; das Begleitkonzept ist hierfür modular konzipiert und besteht u.a. aus:

- Vorbereitungsseminar mit allgemeinem Teil zu inter-/transkultureller Handlungskompetenz und globalem Lernen, sowie kulturraumspezifischem Teil
- Begleitendem e-Portfolio mit Reflexionsaufgaben zum Auslandsaufenthalt
- Nachbereitungsseminar
- Virtuellem interkulturellem Mentoring für virtuelle Austauschformate.

Da die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, persönlichen Ressourcen und Bewältigungskompetenzen ein weiterer wichtiger Faktor für die vorübergehende studienbezogene Mobilität von Studierenden in TE-Studiengängen darstellt (Wernisch 2016, S. 339), werden durch die skizzierten Maßnahmen insbesondere auch das kulturelle Selbstbewusstsein sowie die interkulturelle Sensibilität und Effektivität gefördert – im Blick steht also nicht nur die Vorbereitung auf eine bestimmte Zielkultur/-institution, sondern insbesondere auch die Reflexion über eigene Stärken, Rollen, Bezüge zwischen Identität und Kultur, basale intra- und interpersonale Fähigkeiten.

Während die Angebote zunächst ausschließlich im Rahmen bzw. zur Vorbereitung physischer Mobilitäten genutzt wurden, werden sie aktuell auch als eigen-



ständige Lehr-Lern-Aktivitäten in virtuellen Lehrkooperationen mit internationalen Partnerinstitutionen verwendet (siehe hierzu auch *Virtual Exchanges*).

### 3.2 Dozierendenmobilitäten (*Staff Mobilities*)

Eine weitere Maßnahme, die am Tag der Lehre exemplarisch in den Blick genommen wurde, ist die Internationalisierung der Curricula bzw. Integration pluraler Perspektiven in die Lehre durch *staff mobilities*. Wiederum ermöglicht und co-finanziert durch diverse Förderprogramme werden so einerseits Dozierenden und Verwaltungspersonal der PH die Möglichkeiten gegeben, im Rahmen eines temporären *work shadowing* an einer ausländischen Hochschule zu unterrichten oder zu hospitieren. Im Gegenzug werden Dozierende und weitere Angestellte europäischer und außereuropäischer Partnerhochschulen in Freiburg willkommen geheißen, um die Lehramtscurricula auch vor Ort und at home ‚zu internationalisieren‘. Anders als physische Mobilitäten von Studierenden vermag diese Maßnahme in die Breite auch zu wirken, indem sie allen – auch aus unterschiedlichen Gründen physisch nicht mobilen – Studierenden eines Fachs, in dem Kooperationen mit Lehrenden von Partnerinstitutionen bestehen oder angebahnt werden, Zugänge zu internationalen, transkulturellen, globalen Begegnungen, Lehr-Lern-Formaten und Diskursen ermöglicht; Gastdozierende aus Partnerinstitutionen bringen nicht zuletzt über ihre Seminare schließlich nicht allein sprachliche und kulturell neue Impulse, sondern auch Einblicke in neue Fachdiskurse und Lehr-Lern- bzw. Lehrer:innenbildungskulturen. Nicht selten – und über digitale Formate verstärkt – entstehen dabei über punktuelle Besuche hinaus auch nachhaltige Lehr- und Forschungsk Kooperationen, die das *global learning* auf Studierenden- und Dozierendenseite gleichermaßen fördern sowie teilweise auch als Lehr- und Forschungsbereich in den Blick nehmen. Der Austausch auf dem Gebiet der anderen Angestellten hilft dabei, die Hochschule als Ganzes internationaler zu machen und das Verständnis für das kulturell Andere auch in der Verwaltung zu vertiefen.

### 3.3 Virtuelle Ansätze und Kooperationen (*Virtual Exchange*)<sup>6</sup>

Mit dem Workshopteil zu *virtual mobilities* und *virtual exchanges* wurde eine der noch jüngeren Maßnahmen einer Internationalisierung der Curricula in den Blick genommen. Bis vor einigen Jahren stützte Letztere sich hauptsächlich auf drei Säulen und konzentrierte sich stark auf physische Mobilitäten. Dazu gehörten u.a. personelle Mobilitäten von Studierenden wie auch Dozierenden (u.a. Einladung von Gastdozierenden nach Freiburg sowie Ermutigung unserer Professor:innen an Lehrmobilitäten teilzunehmen und so ihre internationale

<sup>6</sup> Digitalisierung der Internationalisierung ‚zu Hause‘ umfasst u.a. a) die Digitalisierung von Verwaltungsprozessen, b) virtuelle Strukturen der Zusammenarbeit mit internationalen Partnern (z.B. ‚virtuelle Arbeitsräume‘), c) virtuelle Unterstützungsstrukturen für Mobilitäten d) virtuelle Mobilitäten, die zum gegenseitigen Angebot oder zur Öffnung von Kursen für Studierende anderer Einrichtungen führen, und e) virtuelle Austauschformate, die eine aktive Zusammenarbeit von Dozierenden verschiedener Einrichtungen implizieren (O’Dowd, 2018).

Erfahrung an unsere Studierenden weiterzugeben, s.o.) sowie die Durchführung von internationalen Sommerschulen. Katalysiert durch auch pandemiebedingte Digitalisierungsschübe wurde zuletzt allerdings auch ein besonderer Schwerpunkt auf virtuelle Alternativen zu Exkursionen und Personalmobilität gelegt, indem verschiedene Formate virtueller Mobilität und virtuellen Austauschs (*virtual exchanges, telecollaborations*) entwickelt wurden: Virtuelle Mobilitäten bezeichnen Kooperationen oder Kursöffnungen, die es Studierenden ermöglichen, virtuell an Kursen anderer Einrichtungen teilzunehmen, während sie ‚zu Hause‘ bleiben; virtuelle Austauschformate hingegen sind stärker integrativ ausgelegt und beziehen sich auf die transnationale Zusammenarbeit auf der Ebene der Kursgestaltung und -durchführung (bspw. in transnationalen Lehrtandems, indem sie „[...] das Engagement von Gruppen von Lernenden in interkulturellen Online-Interaktionen und Kooperationsprojekten mit Partnern aus anderen kulturellen Kontexten oder geografischen Standorten als integrierten Teil ihrer Bildungsprogramme“ fördern (O'Dowd, 2018, S. 1).

An der PH hat die Einführung virtueller Austauschkooperationen (VE) in ersten Pilotansätzen das Potenzial gezeigt, (zunächst bzw. noch) ‚nicht mobile‘ Studierende integriert in den normalen Studienverlauf zu erreichen, gleichsam fach- wie studiengangs-/lehramtsspezifisch in transnationale-/kulturelle Lehr-Lern-Settings und Diskurse einzubinden, und so die Entwicklung professionsbezogener, aber auch allgemein sprachlicher, digitaler, inter-transkultureller und methodischer Kompetenzen – im Grunde also intra-/interpersonale Querschnittsfacetten globaler Kompetenzen – zu fördern (EVOLVE, 2021). Die entwickelten Formate wurden dabei im Rahmen kultur- und mediendidaktischer Kurse sowohl in integrierten deutsch-französischen Studiengängen als auch in regulären internationalen Kooperationen durchgeführt; sie behandelten in bi- oder internationalen Lehrenden- und Kurstandems dabei Themen wie „Digitale Medien und *digital citizenship* im Fremdsprachenunterricht“, „Deutschland und Frankreich in Europa und der Welt“ (jeweils in einem Hybridformat aus virtuellem ‚Austausch‘ bzw. Lehrtandem und späterem physischen Aufeinandertreffen im Rahmen einer Exkursion mit studentischem Kolloquium) oder auch Sprach- und Kultur tandems mit Partnerinstitutionen in Übersee. Seit Beginn 2022 arbeitet die PH Freiburg an der Weiterentwicklung virtueller Formate mit Partnerhochschulen in Europa und Übersee.

Ebendiese Perspektiven und (reziproke) Lehr-Lerngelegenheiten standen und stehen dabei nicht nur den wenigen offen, die die Möglichkeit haben, ein Auslandssemester zu absolvieren, sondern haben das Potenzial, in die Breite zu wirken und auch nicht mobile Mitglieder unserer Hochschule, Lehrende und Studierende zu erreichen, vor Ort wie auch an den Partnerinstitutionen in Europa und Übersee. Strategie und Ziel ist es dabei, sowohl sprachliche und interkulturelle wie auch digitale und professionsbezogene (fachliche und fachdidaktische) Kompetenzen in lokalen Kontexten und Curricula zu verorten, sie aber nicht auch auf lokal begrenzte Lernräume zu beschränken. Im Bewusstsein dieser Vorteile wurde der virtuelle Austausch in den letzten Jahren nicht nur auf

individueller oder fachlicher Ebene unterstützt, sondern auch durch ein hochschulweites Angebot an Personalschulungen und Beratungen – u.a. in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk UniCollaboration und als Teil der e-twinning for Initial Teachers-Initiative des PAD/KMK oder im Rahmen des EU Projekts NETT DEVISE. Beim Tag der Lehre 2022 wurden relevante bildungspolitische Rahmendaten und theoretische Grundlagen dazu ebenso diskutiert wie konkrete Plattformen, Initiativen und Kursdesigns (inkl. erster Evaluationsergebnisse) vorgestellt. Zentrales Ziel war es zu zeigen, wie globales Lernen in Virtual Exchange-Formaten sowohl thematisch im Zentrum stehen als auch als genuiner Prozess transnationaler Lehrkooperationen verstanden und gefördert werden kann.

## 4 Fazit und Ausblick

Die Internationalisierung der Hochschulbildung wurde traditionell mit Outbound- oder Inbound-Mobilität gleichgesetzt, entweder für kürzere Aufenthalte, ein Semester oder im Rahmen integrierter Studiengänge. In den letzten Jahrzehnten haben jedoch Überlegungen zu den ökologischen und sozioökonomischen Implikationen von Mobilitäten sowie die Frage der sozialen Gleichheit in der Bildung (und ihrer Internationalisierung) zu breiteren Ansätzen geführt: Internationalisierung wird nicht nur durch Mobilitäten im Ausland definiert, sondern auch und vor allem durch integrative Ansätze im Inland (z.B. durch die Internationalisierung der Curricula). Vor diesem Hintergrund erfordert eine integrative Internationalisierung der Lehrer:innenausbildung ein festes Engagement der Institution, einen kontinuierlichen Dialog zwischen lokalen und internationalen Partner:innen und Interessenvertreter:innen in der Lehrer:innenausbildung sowie einen ganzheitlichen Ansatz mit der Absicht, internationale Dimensionen und globale Perspektiven für die Studierenden und das Personal im Allgemeinen zu implementieren. Mobilitäten bleiben natürlich weiterhin ein wichtiger Faktor, müssen aber modular durch zusätzliche Maßnahmen ergänzt werden, um u.a. auch nicht mobilen Dozierenden und Studierenden die Teilnahme an transnationalen, interkulturellen Erfahrungen zu ermöglichen und die Förderung der Querschnittskompetenz einer *global consciousness* möglichst nachhaltig über alle Bereiche der Hochschule hinweg zu verankern.

Vor diesem Hintergrund sind die internationalen Lehramtsstudiengänge an der Pädagogischen Hochschule (die deutsch-französischen ITS-Studiengänge sowie das Europalehramt) und fest etablierten Mobilitätsprogramme zwar nach wie vor wichtige Säulen des Internationalisierungskonzepts, nicht aber dessen alleinige Grundlage. Ebenso wichtig sind Programme und Vorstöße, die Studierende (und Mitarbeiter:innen) in den Mittelpunkt rücken, die lange Zeit nicht erreicht wurden. Katalysiert durch die Covid-19-Pandemie wurden in den vergangenen Jahren hierfür gerade digitale Transformationen ein integraler Bestandteil: Formate virtueller Mobilität und virtuellen Austauschs haben sich als entscheidende Elemente erwiesen, um sowohl traditionelle Mobilitäten in der Lehrer:innenausbildung und flankierende Maßnahmen als auch alternative Formate zu stärken, um internationale Perspektiven und globale Sichtweisen in

unsere Lehrpläne und Kurse einzubringen, Studierenden und Dozierenden niederschwellig und nachhaltig Zugang zu globalen Perspektiven, Begegnungen und Partizipation in transnationalen Lehr- und Forschungskontexten zu ermöglichen – sowohl bilateral mit ausgewählten Partnerinstitutionen weltweit als auch in multinationalen Konsortien und Netzwerken. Langfristig wird dies hoffentlich eine Wirkung haben, die über die Studienerfahrungen der zukünftigen Lehrkräfte hinausgeht – die nicht nur Absolvent:innen prägt und ihr Bewusstsein als „global citizens“ stärkt, sondern sie dazu inspiriert, auch „global teachers“ zu werden, ihre zukünftigen Schüler:innen für globale Fragen und Kontakte zu sensibilisieren, deren *global consciousness* ebenso zu fördern wie konkrete *global competenc(i)es* – kurz gesagt: „die Welt in ihre Klassenzimmer zu bringen“ (Devlin-Foltz & McIlvaine, 2008).

## 5 Literaturverzeichnis

- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Neudefinition der Internationalisierung im eigenen Land. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area: Zwischen kritischen Überlegungen und zukünftiger Politik* (S. 59-72). Basel: Springer International Publishing.
- Brandenburg, U. De Wit. (2010). Das Ende der Internationalisierung. *Internationale Hochschulbildung* 62, 15-16.
- DAAD & DZHW (2017). *Wissenschaft Welt offen 2017 – Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelmann Verlag.
- DAAD (2018). *DAAD-Wirkungsstudie. Interkulturelle Kompetenz und Werteorientierung durch Individualmobilität und Erasmus+-Projekte, Teilstudie 1, Außercurriculare Bildungseffekte von Auslandsaufenthalten*.
- Devlin-Foltz, B. & McIlvaine, S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change*. Longview-Stiftung.
- De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E. & Howard, L. (2015). *Internationalisierung der Hochschulbildung*. Europäisches Parlament.  
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_DE.pdf) [27.08.2022].
- HRK (2017). *Zur Internationalisierung der Curricula*.  
<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zur-internationalisierung-der-curricula/#:~:text=Die%20Internationalisierung%20der%20Curricula%20versetzt,in%20internationalen%20Teams%20zu%20arbeiten> [28.08.2022].
- Isin, E. & Nyers, P. (2014) (Hrsg.). *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies*. London und New York: Routledge.
- Knight, J. (2010). Higher Education Crossing Borders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (S. 507-513). Amsterdam: Elsevier.
- Knight, J. (2011). Fünf Mythen über Internationalisierung. *Internationale Hochschulbildung* 62, 14-15.
- Leask, B. (2009). Die Nutzung formeller und informeller Lehrpläne zur Verbesserung der Interaktion zwischen einheimischen und internationalen Studierenden. *Journal of Studies in International Education* 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge.
- Leask, B. (2018). Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. In P. Teixeira & J. Shin (Hrsg.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (S. 1940-1949). Berlin: Springer.
- Mauric, Ursula (2016). *Global Citizenship als Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehend Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Münster und New York: Waxmann.
- O'Dowd, R. (2017). Virtueller Austausch und Internationalisierung des Klassenzimmers. *Training Language and Culture* 1(4), 8-24.

- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State of the art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange* 1, 1-23.
- OECD (2018): *PISA Global Competence Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> [30.08.2022].
- Paige, R.M. & Vande Berg, M. (2012). Warum Studierende im Ausland lernen und warum sie es nicht tun. In M. Vande Berg, R.M. Paige & K.H. Lou (Hrsg.), *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (S. 29-58). Sterling (USA): Stylus Pub LL.
- Perlmutter, H.V. (1969). A Drama in Three Acts... Die verschlungene Entwicklung der multinationalen Gesellschaft. *Columbia Journal of World Business* 4, 9-18.
- Salisbury, M.H., An, B.P. & Pascarella, E.T. (2013). Die Auswirkung eines Auslandsstudiums auf die interkulturelle Kompetenz von Hochschulstudenten. *Journal of Student Affairs Research and Practice* 50(1), 1-20.
- Schugurensky, D. & Wolhuter, C. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. In D. Schugurensky & C. Wolhuter (Hrsg.), *Global Citizenship Education in Teacher Education*. New York und London: Routledge.
- TIME Magazine (2006): *How to build a student for the 21<sup>st</sup> century*. <https://content.time.com/time/covers/0,16641,20061218,00.html> [30.08.2022].
- UN (2015): *Sustainable Development Goals*. <https://www.undp.org/> [30.08.2022].
- UNESCO (2015): *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> [30.08.2022].
- UNESCO (2018): *Accountability in education: Meeting our commitments. A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. UNESCO-Global Education Monitoring Report: Paris: UNESCO.
- University of Michigan (2022): *Options for Internationalizing the Curriculum*. <https://crlt.umich.edu/internationalization-options> [30.08.2022].
- Wernisch, D. V. (2016). *Internationalisierung und Mobilität in der Lehrerbildung: Internationalisierungsmodelle, Diffusionshemmnisse und Empfehlungen für Politik und Hochschulen*. Freiburg: Dissertation Pädagogische Hochschule Freiburg.

## **Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) durch Design Thinking in textilen Kontexten**

### **Zusammenfassung**

Ausgehend von der Nachhaltigkeitsdiskussion in der global agierenden Textilwirtschaft sind das Bewusstsein für Nachhaltigkeit im Konsumsegment Mode und Textilien und dementsprechende Handlungskompetenzen bei Schülerinnen und Schülern durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zu fördern. Der Beitrag bringt BNE als Leitprinzip und das Kernelement der Gestaltungskompetenz in Verbindung mit der interdisziplinären Methode Design Thinking (DT). In einem Forschungsprojekt wurde das Potenzial von DT für die Umsetzung von BNE in Lehr-Lernarrangements an ausgewählten Grundschulen in Baden-Württemberg sowie in einem interdisziplinären Seminar mit Lehramtsstudierenden untersucht. Die Erkenntnisse wurden in das EU-Projekt Fashion DIET übertragen, welches das Ziel verfolgt, BNE als Leitprinzip in der textilen Bildung an Hochschulen und weiterführenden Schulen auf europäischer Ebene zu verankern.

### **Schlüsselwörter**

Bildung für nachhaltige Entwicklung; Design Thinking; Gestaltungskompetenz; Kreativität; Problemlösekompetenz

## **Education for Sustainable Development (ESD) through Design Thinking in Textile Contexts**

### **Abstract**

Based on the sustainability discussion in the globally operating textile and clothing industry, awareness for sustainability in the consumption segment of fashion and textiles and corresponding action competences among pupils and students are to be promoted through Education for Sustainable Development (ESD). The article brings ESD as a guiding principle and the core element of design competence in connection with the interdisciplinary method Design Thinking (DT). In a research project, the potential of DT for the implementation of ESD in teaching-learning arrangements was investigated at selected primary schools in Baden-Württemberg as well as in an interdisciplinary seminar with student teachers.

The findings were transferred to the EU project Fashion DIET, which aims to anchor ESD as a guiding principle in textile education at universities and secondary schools at European level.

### **Keywords**

Education for Sustainable Development; Design Thinking; Design Competence; Creativity; Problem Solving Competence

## **1 Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext Mode und Textil**

### **1.1 Mode und Textil in der Nachhaltigkeitsdiskussion**

Vor dem Hintergrund eines globalen Wettbewerbs befindet sich die Mode- und Textilindustrie seit Jahren in einem kontinuierlichen Beschleunigungsprozess. Einem McKinsey-Bericht (Remy, Speelman & Swartz, 2016) zufolge verdoppelte sich die Bekleidungsproduktion von 2000 bis 2014 und erreichte 2014 erstmals 100 Milliarden Stück, was einem weltweiten Pro-Kopf-Verbrauch von etwa 14 Kleidungsstücken entspricht. Als Gründe für diese Entwicklung werden das Bevölkerungswachstum, der wachsende Wohlstand in den Schwellenländern und die damit einhergehende steigende Nachfrage angesehen. Bis zu 24 Kollektionen pro Jahr werden von Fast Fashion Unternehmen angeboten, teilweise sind es auch mehr, wie bei dem chinesischen Anbieter Shein, bei welchem man von sogenannter Realtime-Fashion spricht (Faber, 2021).

Der Konsum ist dadurch drastisch gestiegen und der Produktlebenszyklus von Textilien und Bekleidung hat sich deutlich verkürzt. In Europa werden jährlich pro Person nahezu 26 kg Textilien gekauft und etwa 11 kg entsorgt (European Parliament, 2020). Ein Teil der entsorgten Kleidung kann weiterverwendet oder verwertet werden, etwa 80 Prozent der global anfallenden Kleidung werden jedoch verbrannt oder landen auf Deponien. Weniger als ein Prozent der Kleidung weltweit wird recycelt und zur Produktion neuer Textilien verwendet (BMUV, 2022).

Ein Umdenken und eine Abkehr von dieser Produktionsweise ist bei allen Akteur\*innen der textilen Wertschöpfungskette nicht zuletzt politisch gefordert, um den schwerwiegenden Umweltschäden, der Überproduktion und den immensen Altkleidermengen sowie der sozialen Ungerechtigkeit in den Produktionsländern Einhalt zu gebieten, indem ein Übergang von einem linearen zu einem zirkulären System erfolgen soll. Eine zirkuläre Textilwirtschaft erfordert jedoch nicht nur neue Geschäftsmodelle, die diesen Wandel fördern und geeignete Systeme in den Bereichen Herstellung, Handel, Dienstleistungen, Wiederverwendung und Recycling entwickeln (Ellen MacArthur Foundation, 2022; GIZ, 2019), sondern auch informierte, reflektierte und nachhaltig agierende Verbraucher\*innen.



Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die methodische Vorgehensweise DT Potenzial bietet, im Sinne einer BNE Nachhaltigkeitsaspekte in diesem Konsumsegment und im Umgang mit textilen Materialien unterrichtlich zu vermitteln und dabei kollaborativ vorzugehen.

## 1.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE ist ein Bildungsauftrag mit dem Ziel, Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung als Leitprinzip in allen Bildungsbereichen zu verankern, damit globale Probleme wie Raubbau an der Natur, Klimawandel oder Armut gelöst werden können (Rieß, 2013). Eine Entwicklung gilt dann als nachhaltig, wenn die Menschen weltweit, heute und in Zukunft, in Würde leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Beachtung der planetarischen Grenzen entfalten können. Ein solcher gesellschaftlicher Wandel erfordert nicht nur leistungsfähige Institutionen, sondern auch Technologien, Wissen, partizipative Konfliktlösung sowie Entscheidungen und neue Verhaltensmuster.

Mit der Zukunftsvision, eine nachhaltige und friedliche Gesellschaft zu gestalten, haben die Vereinten Nationen im Jahr 2015 die globale Nachhaltigkeitsagenda, die sogenannte Agenda 2030, verabschiedet. Insgesamt 17 Nachhaltigkeitsziele legen fest, in welchen Bereichen eine nachhaltige Entwicklung bis 2030 verankert und gestärkt werden soll. Bildung ist für das Erreichen der 17 Ziele unverzichtbar. Qualitativ hochwertige Bildung geht über reines Faktenwissen hinaus und soll alle Beteiligten dazu befähigen, Kompetenzen wie eigenverantwortliches Handeln, Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, vorausschauendes Denken sowie interdisziplinäres Wissen zu entwickeln (BMBF, 2022).

BNE beschreibt somit eine transformative und ganzheitliche Bildung, die sowohl Lerninhalte und -ergebnisse als auch die Lernumgebung und Pädagogik berücksichtigt. Lehren und Lernen sollen interaktiv gestaltet werden, um handlungsorientiertes, transformatives und exploratives Lernen zu ermöglichen. Es geht um die Entwicklung einer globalen Sichtweise, die dazu befähigt, angefangen bei den alltäglichen Entscheidungen, verantwortungsvoll als Bürger\*innen zu agieren. BNE betrifft somit alle Menschen und ist ein kontinuierlicher Prozess, der zur Akzeptanz von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen beiträgt.

Es handelt sich um eine Querschnittskompetenz mit einer integrierenden Funktion und dem Ziel einer Verbesserung des Lebensumfeldes. Darüber hinaus schafft BNE individuelle, soziale und wirtschaftliche Zukunftschancen und fördert globale Verantwortung. Im schulischen Kontext zielt BNE darauf ab, dass Schüler\*innen Kompetenzen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung erwerben, und sie ist als Leitperspektive in den Bildungsplänen für alle Schulformen und Klassenstufen verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016). Unter Kompetenzen werden im Allgemeinen die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die Individuen zur Verfügung stehen oder erlernt werden können, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen

motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen und Fähigkeiten, um Lösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen (Weinert, 2001).

BNE befasst sich insbesondere mit der Bereitschaft, sich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen, dem Umgang mit Risiken und Ungewissheit, dem Einfühlungsvermögen in die Lebenssituationen anderer Menschen und mit der Urteilsfähigkeit in Zukunftsfragen. BNE dient in diesem Zusammenhang dem Erwerb von Grundlagenwissen zur Bewältigung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme und Gestaltungskompetenz (Deutsche UNESCO-Kommission, 2022).

## 2 Gestaltungskompetenz als Kernelement von BNE und Design Thinking als Methode

In Deutschland ist die Förderung von Gestaltungskompetenz Teil des übergreifenden Bildungsziels des Orientierungsrahmens für den Lernbereich der globalen Entwicklung, der vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben wurde (Schreiber & Siege, 2016). Nach dem deutschen Erziehungswissenschaftler Gerhard de Haan (2008) ist Gestaltungskompetenz die Kernkompetenz von BNE. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu erkennen. Das bedeutet, aus Analysen der Gegenwart und Studien der Zukunft Rückschlüsse auf ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer Interdependenz zu ziehen.

Dazu gehört es auch, auf der Grundlage dieser Schlussfolgerungen Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, kollektiv und politisch umsetzen zu können, mit denen nachhaltige Entwicklungsprozesse realisiert werden können (Seybold, 2019). Wirtschaftlichen Wohlstand mit sozial gerechten Bedingungen zu verbinden, dabei die Umweltbelastung zu minimieren, die natürlichen Ressourcen zu schonen und zukünftigen Generationen keine Belastungen aufzuerlegen, die ihre Lebenschancen im Vergleich zu den heutigen beeinträchtigen, ist zum Ziel der nationalen und internationalen Politik geworden (de Haan, 2022).

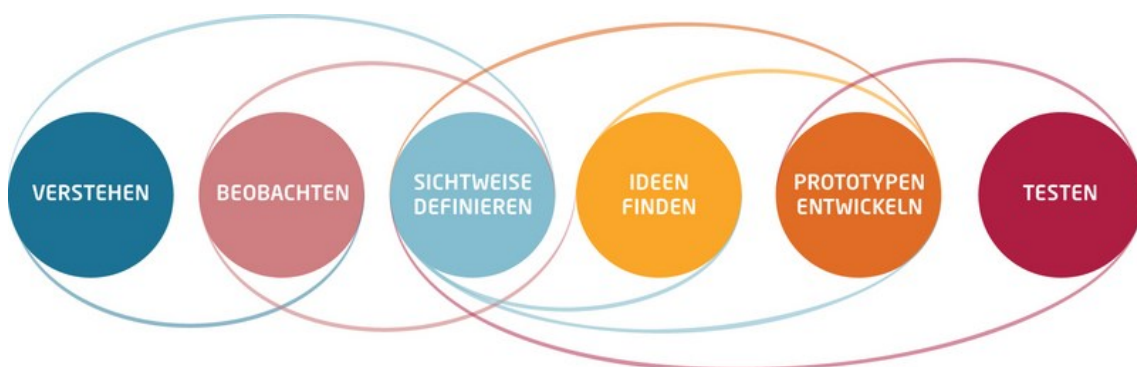


Abb. 1: Design Thinking Prozess ©HPI School of Design Thinking

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Nachhaltigkeitsziele sowie die Gestaltungskompetenz nach de Haan mit der Definition von Innovation durch die Vertreter der DT-Methode übereinstimmen (Meinel & Krohn, 2022, S. 351-386). Laut der US-amerikanischen Design-Agentur IDEO (2022) und der HPI School of Design Thinking, welche die IDEO-Methode des Design Thinking am Hasso-Plattner-Institut (HPI) der Universität Potsdam weiterentwickelt hat, ist DT eine systematische Herangehensweise an komplexe Probleme aus allen Lebensbereichen – einschließlich einer nachhaltigen Entwicklung. Durch Anwendung der Methode wird eine Aufgabe unter dem Aspekt der technischen Machbarkeit und der wirtschaftlichen Vertretbarkeit so betrachtet, dass die Nutzer:innenanforderungen und -bedürfnisse sowie nutzerorientierte Erfindungen im Mittelpunkt stehen. DT ist als eine iterative Prozessabfolge mit den gemäß der HPI School folgenden sechs Phasen aufgebaut: verstehen, beobachten, Sichtweise definieren, Ideen finden, Prototypen bauen und testen (Hasso-Plattner-Institut Academy, 2022).

In einem Forschungsprojekt über kreatives Selbstvertrauen in pädagogischen Settings (Rauth, Köppen, Jobst & Meinel, 2010) wurden die Designprinzipien Nr. 7 bis 12 untersucht (vgl. Abb. 2). Eines der Ergebnisse war, dass deren Umsetzung zu mehr Selbstvertrauen bei Lehrenden hinsichtlich ihrer Kreativität führt, welches ein Schlüssel zur Vermittlung von Gestaltungskompetenz ist. Wenn Lehrpersonen Vertrauen in ihre eigene kreative Kompetenz haben, sind sie eher in der Lage, Kreativität und Designfähigkeiten bei ihren Schüler\*innen zu fördern (Rauth et al., 2010). In diesem Zusammenhang ist zu sehen, dass de Haan (2022) zwölf Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz beschreibt, die er bei der Umsetzung von BNE als notwendig erachtet. Diese haben eine hohe Ähnlichkeit mit den DT-Prinzipien und sind auch im erweiterten Designkonzept wiederzufinden (Meinel, 2016; Park, 2020). Demnach kann DT als eine Problemlösemethode verstanden werden, die potenziell auf alle Lebensbedingungen wie auch eine nachhaltige Entwicklung übertragbar und anwendbar ist.

1. Interdisziplinär zusammenarbeiten./ TK 5: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können.	2. Scheitern in Kauf nehmen./ TK 4: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.	3. Bereit sein zu experimentieren./ TK 1: Weltoffen und neue Perspektiven integrierend aufbauen.	4. Auf den Ideen anderer aufbauen./ TK 9: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.
5. Urteilsbildung aufschieben./ TK 6: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.	6. Menschliche Werte in den Mittelpunkt stellen./ TK 10: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können.	7. Einfühlungsvermögen zeigen./ TK 12: Empathie für andere zeigen können.	8. Kultur des Prototyping entwickeln./ TK 2: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können.
9. Handwerkliche Klarheit bewerkstelligen./ TK 7: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können.	10. Zeigen und nicht erzählen./ TK 8: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden.	11. Unvoreingenommenheit gegenüber dem Handeln zeigen./ TK 10: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungshilfe und Handlungsgrundlage zu nutzen.	12. Radikale Kollaboration mitmachen./ TK 3: Interdisziplinäre Erkenntnisse gewinnen und handeln.

Abb. 2: DT-Prinzipien nach Rauth et al. (2010) (weiß) im Vergleich zu den 12 Teilkompetenzen (TK) der Gestaltungskompetenz nach de Haan (2022) (grün)

### 3 Gestaltungskompetenz in Lehr-Lernarrangements

Der didaktische Ansatz des Globalen Lernens weist ein eigenes Kompetenzmodell auf, das dem der BNE-Gestaltungskompetenz gleicht (Overwien, 2016). Der Kompetenzbegriff und das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht den Grundelementen des Konzepts der BNE-Gestaltungskompetenz. Die Kompetenzen knüpfen ebenso an den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) und die von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen an und sind darüber hinaus anschlussfähig an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (Schreiber & Siege, 2016, S. 85).

Die Schweizer Bildungsforscherinnen Künzli & Bertschy (2008) differenzieren zwischen allgemeinen und spezifischen didaktischen Prinzipien, die für BNE zentral sind. Die allgemeinen didaktischen Prinzipien wie das forschende Lernen, die Handlungs- und Reflexionsorientierung, die Barrierefreiheit und die Kombination von formalem und materiellem Lernen spielen in vielen Fachdisziplinen eine zentrale Rolle und sind daher auch für die Umsetzung von BNE von Bedeutung. Der Ansatz des forschenden Lernens (Wulf, 2017) deckt sich mit dem DT-Prinzip der Bereitschaft zu experimentieren (Rauth et al., 2010). Künzli & Bertschy (2008) plädieren für eine Umsetzung in Kombination mit dem didaktischen Prinzip der Handlungs- und Reflexionsorientierung, welches mit dem DT-Prinzip der Unvoreingenommenheit gegenüber dem Handeln (Rauth et al., 2010) davon ausgeht, dass neue Ideen im Handeln und Tun entstehen.

Zu den spezifischen didaktischen Prinzipien gehören all diejenigen, welche für BNE charakteristisch sind. Sie werden als Orientierung am vernetzten Lernen und als Partizipationsorientierung bezeichnet und haben ein mehrperspektivisches Lernen zum Ziel (Künzli & Bertschy, 2008). Der Ansatz der Mehrperspektivität, welchem aufgrund der dort verankerten verschiedenen Fachdisziplinen besondere Bedeutung im Sachunterricht zukommt, um vernetzt zu unterrichten, deckt sich mit den DT-Prinzipien, interdisziplinäres Wissen aufzubauen, neue Perspektiven zu integrieren sowie Entwicklungen vorausschauend zu analysieren und zu bewerten (Rauth et al., 2010). Auf den Ideen anderer aufzubauen, bedeutet, dass es nicht die eine richtige Lösung gibt, sondern dass die Lösungsfindung auf der gegenseitigen Ergänzung vieler verschiedener Ideen beruht, die in einem Brainstorming zusammengeführt werden können (Meinel & Krohn, 2022).

Das didaktische Prinzip der Partizipationsorientierung adressiert zum einen jeden einzelnen Lernenden und zum anderen die Lerngruppe als Ganzes (Künzli, Bertschy & Di Giulio, 2010). Ziel ist es, Schüler\*innen als Individuen mit eigenen Talenten, Überzeugungen und Erfahrungen wahrzunehmen und sie dazu zu befähigen, sich mit ihren individuellen Voraussetzungen selbstständig und aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Dies deckt sich mit den DT-Prinzipien der Handlungsorientierung und der radikalen Kollaboration (Rauth et al., 2010), letzteres sieht in der Zusammenarbeit von Individuen großes Potenzial, um zu kreativen Lösungen zu kommen.

Diese allgemeinen wie auch spezifischen didaktischen Prinzipien gelten in hohem Maße nicht nur für die Schulbildung, sondern auch für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten in der Erwachsenenbildung (Högsdal, Engeln & Stimm, 2018).

## **4 Förderung von BNE mittels DT in Lehr-Lernarrangements**

### **4.1 DT als Methode in der Primarstufe**

Im Rahmen eines Promotionsvorhabens an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Kooperation mit der Hochschule Reutlingen ist untersucht worden, inwieweit Kreativität, Problemlösungskompetenz und kollaboratives Arbeiten bei Grundschulkindern durch DT als Unterrichtsmethode gefördert werden können. Die zu untersuchenden Fächer sind Kunst/Werken und der Sachunterricht. In beiden Fällen handelt es sich um interdisziplinär angelegte Schulfächer. Bei Kunst/Werken sind Kunst, Technisches Werken und Textiles Gestalten miteinander vereint, beim Sachunterricht kommen die sogenannten MINT-Fächer Biologie, Chemie, Physik, Technik sowie Geografie, Geschichte, Politik- und Wirtschaftswissenschaft sowie Alltagskultur und Gesundheit als Fachdisziplinen zusammen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016).

Es wurden verschiedene qualitative Studien in Baden-Württemberg durchgeführt, darunter Fragebogenerhebungen und Expert\*inneninterviews mit Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen sowie Schüler\*inneninterviews und Gruppendiskussionen mit Kindern und Lehramtsstudierenden, die sich auf explorative Unterrichtsstudien beziehen (Högsdal & Grundmeier, 2020; Högsdal & Grundmeier, 2021a). Das Forschungsdesign folgte dem Design-Based Research-Ansatz (Reinmann, 2005). In den Pilotstudien wurde den Kindern eine fächerübergreifende Aufgabe gestellt, wie z.B. die Gestaltung des perfekten Leseortes (Högsdal & Grundmeier, 2019; Högsdal & Grundmeier, 2020).

Für weitere Unterrichtsstudien in der Primarstufe wurden von Lehramtsstudierenden in einem projektorientierten interdisziplinären Seminar nach der Methode DT Lehr-Lernarrangements entwickelt. Dabei sollte auch die übergeordnete Leitperspektive BNE gemäß dem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg einbezogen werden. Das für das Prototyping verwendete Material sollte ausschließlich aus gebrauchten oder wiederverwertbaren Gegenständen bestehen. Die Lehr-Lernszenarien wurden anschließend in einer Schule in der dritten und vierten Jahrgangsstufe in Kunst/Werken und im Sachunterricht durchgeführt und evaluiert (Högsdal & Grundmeier, 2021a).

Die Evaluierung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews als Gruppendiskussionen mit 23 Kindern und als Expert\*inneninterviews mit zwei Klassenlehrer\*innen. Die inhaltsanalytische Auswertung nach Kuckartz und Rädiker (2022) zeigte, dass bei den Kinderinterviews die Kategorien „Abstimmung in der Gruppe“ und „Ideen haben“ am häufigsten vorkamen und zudem eine hohe Überlappung aufwiesen, das heißt gleichzeitig auftraten. Mit absteigender Häufigkeit gaben die Kinder an, dass ihnen diese Arbeitsweise gut gefiel und dass sie in ihren Gruppen die Aufgaben und Rollen auf eigene Initiative verteilt hatten (Bothner, 2022). Damit wurden die DT-Prinzipien der Handlungsorientierung und der radikalen Kollaboration (Rauth et al., 2010) gestützt und es zeigte sich, dass mittels DT kollaboratives Arbeiten und kreative Lösungen bei Kindern gefördert werden können.

## 4.2 DT als Methode in der textilbezogenen Hochschuldidaktik und Lehrer\*innenbildung

Für die Lehrer\*innenbildung bietet DT den Vorteil der Anwendbarkeit in den verschiedenen Fachdisziplinen, aber auch der disziplinenübergreifenden Zusammenarbeit, denn es handelt sich um einen multidisziplinären Ansatz, welcher die interdisziplinäre Zusammenarbeit in Gruppen voraussetzt und kollaboratives Arbeiten zum Ziel hat. Die Methode fördert das kritische Denken und ermöglicht kreative Lösungen für komplexe Probleme. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Designprozess Fehler gemacht werden dürfen, um ohne Angst vor der Kritik anderer zu neuen Lösungen zu gelangen (Brown, 2009; Meinel et al., 2015). DT wird daher als Methode favorisiert, um Denkweisen zur Lösung komplexer Probleme in den verschiedensten Bereichen herbeizuführen.

Im Rahmen des EU-Erasmus+-Projekts Fashion DIET (<https://fashiondiet.eu>) wurde im Juni 2021 an der Technischen Universität Gheorghe Asachi in Iași, Rumänien, ein DT-Online-Workshop über das Potenzial von DT zur Implementierung von BNE als Leitprinzip in die textile Bildung durchgeführt. Rund 70 Teilnehmende, Dozierende, Lehrpersonen an beruflichen Schulen und Ausbilder\*innen der Textil- und Modebranche in Bulgarien, Rumänien und Deutschland waren beteiligt. Der Online-Workshop umfasste eine Einführung in die Geschichte und Theorie von DT und eine detaillierte Erläuterung ihrer Prinzipien und Phasen anhand der d.school-Übung *The Perfect Wallet* (2022).

Diese Übung eignet sich in besonderer Weise, um in kurzer Zeit in die Arbeitsmethoden und Prinzipien von DT einzuführen, diese zu veranschaulichen und Personen, die nicht mit Design befasst sind, einen schnellen Design Sprint nach einem festgelegten zeitlichen Rhythmus erleben zu lassen. Die hohe Nutzer\*innenorientierung von DT wird durch den schnellen und mehrfachen Rollentausch zwischen Konsument\*innen und Designer\*innen deutlich, um jeweils die Perspektive der anderen Seite einzunehmen. Der Aspekt des sogenannten *Fast Prototyping* und der Umgang mit verschiedensten Materialien können auch für Nicht-Designer\*innen und damit Schüler\*innen erfahrbar

machen, dass Ideen direkt aus dem Material und während Gestaltungs- und Bauprozessen entstehen (Brown, 2009).

Am Ende des Workshops wurde eine auf Leitfragen basierende Diskussion mit Hilfe einer Padlet-Gruppenarbeit durchgeführt. Die Teilnehmer\*innen sollten ihr Feedback und ihre Meinung zum hochschuldidaktischen Potenzial von DT im Allgemeinen sowie zum Potenzial, Lernende für BNE im Kontext Mode und Textil zu sensibilisieren, äußern. Ihre Teilnahme an der Gruppenarbeit war freiwillig und sie konnten wählen, ob sie ihre Meinung unter ihrem richtigen Namen oder anonym äußern wollten. Zu jeder Frage konnten mehrere Antworten gegeben werden. Die folgende Liste gibt einen Überblick über die Fragen:

- Wie kann Design Thinking (DT) als Methode für BNE genutzt werden?
- Wie können wir die Idee der zirkulären Mode mit Hilfe von DT fördern?
- Wenn nicht (nur) für die Implementierung von BNE, wofür ist DT sonst noch gut?
- Was möchten Sie noch anmerken?

Die Teilnehmer\*innen des Online-Workshops hatten aus organisatorischen und zeitlichen Gründen nicht die Möglichkeit, einen ‚echten Design Sprint‘ der *Perfect Wallet*-Übung durchzuführen. Sie nahmen über mehrere Länder verteilt online teil und konnten ihre Antworten nur auf der Grundlage der Präsentation über DT und der weitergehenden Erläuterungen zur *Perfect Wallet*-Übung geben. Trotz dieser einschränkenden Umstände wurden in den Antworten das Verständnis und das Potenzial von DT für die eigene Bildungsarbeit deutlich. Hervorgehoben wurden:

- der iterative Charakter und das Potenzial zur Förderung von Kreativität und Teamarbeit,
- das Potenzial für Selbstmanagement und Problemlösung sowie der nichtlineare Charakter,
- das Potenzial zur Selbstentfaltung einerseits und zur Zusammenarbeit und Interaktion im Team andererseits sowie zur Problemlösung in technischen Fragen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Teilnehmer\*innen bei allen Antworten immer wieder ihre Zustimmung und ihr großes Interesse an dieser Methode zum Ausdruck brachten (Högsdal & Grundmeier, 2021b).

## 5 Schlussfolgerungen für BNE in der textilen Bildung

Die heutige Textil- und Modeindustrie ist durch konstante Wachstumsprozesse, sehr kurze Produktionszyklen und niedrige Verkaufspreise mit gravierenden ökologischen und sozialen Auswirkungen gekennzeichnet. BNE sollte als Leitprinzip nicht nur in der textilbezogenen Bildung vom Kindergarten bis zur Universität implementiert werden, um eine nachhaltige Denkweise während des gesamten Lebens zu entwickeln und die textile Wertschöpfungskette in ein zirkuläres System umzuwandeln, und zwar in der Rolle als Verbraucher\*innen

und Akteure in der Textil- und Modebranche. Als interdisziplinäres Bildungskonzept mit einer Querschnittsaufgabe dient BNE nicht nur dem Erwerb von Grundlagenwissen zur Bewältigung von Schlüsselproblemen, sondern gleichzeitig auch dem Erwerb von Gestaltungskompetenz. Diese Merkmale korrespondieren mit den Zielsetzungen von DT.

Der internationale Pilot-Workshop mit Universitätsdozierenden, Lehrpersonen und Ausbilder\*innen im Textil- und Modesektor war ein erster Schritt zur Implementierung von BNE mittels der Methode DT im Rahmen des EU-Projekts Fashion DIET. Im Vergleich zu den oben angeführten Studien in der Primarstufe wurde dieser Workshop nicht von einem/einer Designer\*in, sondern einer Hochschuldozierenden geleitet (Högsdal & Grundmeier, 2021b). Dieser Schritt in Richtung eines Transfers diente der Überprüfung und Sicherstellung, dass das in den vorangegangenen Studien gewonnene Wissen über Designkompetenz zur Vermittlung von BNE durch DT auf verschiedene Studienfächer übertragbar ist.

## **6 Danksagung**

Die Autorinnen danken den Kolleg\*innen, Lehrpersonen, Studierenden und Schüler\*innen für ihre Teilnahme an und Beiträge zu den Studien. Dem DAAD gilt ihr Dank für die Förderung des Projekts Fashion DIET („Sustainable Fashion Curriculum at Textile Universities in Europe – Development, Implementation and Evaluation of a Teaching Module for Educators“ / Erasmus+Programme 2020-1-DE01-KA203-005657) sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg für die Förderung des Promotionsprojekts im Rahmen der Förderrunde „HAW-Prom“.



## 7 Literaturverzeichnis

- Bothner, S. (2022). Potenziale des Design Thinking zur Förderung von Schlüsselkompetenzen in Fächern Kultureller Bildung – empirische Studien in der Primarstufe. In: *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/m51c-2e41>
- Brown, T. (2009). *Change by Design: How design thinking can transform organizations and inspire innovation*. New York: Harper Business.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). *Was ist BNE?* [https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne\\_node.html](https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html) [15.12.2022].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (2022). *Mode und Textilien. Fast Fashion*. <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-digitalisierung/konsum-und-produkte/produktbereiche/mode-und-textilien#c38786> [15.12.2022].
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (2019). *Circular Economy in the Textile Sector. Study for the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ)*. Bonn, Eschborn. [https://www.adelphi.de/en/system/files/mediathek/bilder/GIZ\\_Studie\\_Kreislaufwirtschaft\\_Textilsektor\\_2019\\_final.pdf](https://www.adelphi.de/en/system/files/mediathek/bilder/GIZ_Studie_Kreislaufwirtschaft_Textilsektor_2019_final.pdf) [15.12.2022].
- Deutsche UNESCO-Kommission (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. UNESCO-Programm ‚BNE 2030‘*. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030> [15.12.2022].
- d.school (2022). *The Wallet Project*. <https://dschool.stanford.edu/resources/the-gift-giving-project> [15.12.2022].
- Ellen MacArthur Foundation. (2021). *Circular Business Models. Redefining growth for a thriving fashion industry*. <https://ellenmacarthurfoundation.org/fashion-business-models/overview> [15.12.2022].
- European Parliament (2020). *The impact of textile production and waste on the environment*. <https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20201208STO93327/the-impact-of-textile-production-and-waste-on-the-environment-infographic> [15.12.2022].
- Faber, J. (02.12.2021). Alles Schein? *TextilWirtschaft Online*. <https://emag.textilwirtschaft.de/titles/textilwirtschaft/5338/publications/527/articles/1491588/28/1> [15.12.2022].
- Haan de, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasso-Plattner-Institut Academy (2022). *Was ist Design Thinking?* <https://hpi-academy.de/design-thinking/was-ist-design-thinking/> [15.12.2022].

- Högsdal, S., Engeln, A. & Stimm, D. (2018). Weiterbildung durch Design: Methoden des Design Thinkings für mehr Teilnehmerorientierung in der beruflichen Weiterbildung. In J.H. Park (Hrsg.), *Bildungsperspektive Design – Schriftenreihe zur Designpädagogik* (Bd. 2, S. 124-133). München: kopaed.
- Högsdal, S. & Grundmeier, A.-M. (2021a). Integrating Design Thinking in Teacher Education: Student Teachers Develop Learning Scenarios for Elementary Schools. *The International Journal of Design Education* 16(1), 1-26.  
<https://doi.org/10.18848/2325-128X/CGP/v16i01/1-26>
- Högsdal, S. & Grundmeier, A.-M. (2021b). Education for Sustainable Development through Design Thinking. *Proceedings of the International Conference on Technics, Technologies and Education, ICTTE 2021*, Yambol, Bulgaria.
- Högsdal, S. & Grundmeier, A.-M. (2020). Der perfekte Leseort als Design Challenge – Pilotprojekt zur didaktisch-methodischen Implementierung des Design Thinking Ansatzes an Grundschulen in Baden-Württemberg. In J.H. Park (Hrsg.), *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft – Design & Bildung – Schriftenreihe zur Designpädagogik* (Bd. 3, S. 36-45). München: kopaed.
- Högsdal, S. & Grundmeier, A.-M. (2019). Enabling 21st Century Skills for Textile Education by Integrating Design Thinking in Elementary Schools. *Proceedings AUTEX2019, 19th World Textile Conference on Textiles at the Crossroads (Ghent)* (Bd. 1).  
<https://ojs.ugent.be/autex/article/view/11718> [15.12.2022].
- IDEO (2022). *IDEO*. <https://www.ideo.com> [15.12.2022].
- Kuckartz, U. & Rädiker, S (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*.  
[http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept\\_3.Fassung\\_Feb08.pdf](http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf) [15.12.2022].
- Künzli, D.C., Bertschy, F. & Di Giulio, A. (2010). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32(2), 213–231.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8598/pdf/SZBW\\_2010\\_2\\_KuenzliDavid\\_ua\\_Bildung\\_fuer\\_eine\\_Nachhaltige.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8598/pdf/SZBW_2010_2_KuenzliDavid_ua_Bildung_fuer_eine_Nachhaltige.pdf) [15.12.2022].
- Meinel, C. & Krohn, T. (2022). *Design Thinking in der Bildung. Innovation kann man lernen*. Weinheim: Wiley.
- Meinel, C. (2016). Selbstgestalten statt fremdbestimmt! Zu einigen Aspekten der Designpädagogik. In J.H. Park (Hrsg.), *Didaktik des Designs. Design & Bildung – Schriftenreihe zur Designpädagogik* (Bd. 1, S. 19-28). München: kopaed.
- Meinel, C., Weinberg, U. & Krohn, T. (2015). *Design Thinking live. Wie man Ideen entwickelt und Probleme löst*. Hamburg: Murmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan der Grundschule*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

- Overwien, B. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 33-48). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: PL Academic Research Lang.
- Park, J.H. (2020). Unterwegs zur Designpädagogik. Von der Werkerziehung zur Innovationsförderung. In J.H. Park (Hrsg.), *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft – Design & Bildung – Schriftenreihe zur Designpädagogik* (Bd. 3, S. 26-35). München: kopaed.
- Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B. & Meinel, C. (2010). Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence. *Proc. 1st International Conference on Design Creativity (ICDC 2010)*. Bd. 1. Kobe, Japan.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69.
- Remy, N., Speelman, E. & Swartz, S. (2016). *Style that's sustainable: A new fast-fashion formula*. McKinsey Report.  
<https://www.mckinsey.com/business-functions/sustainability/our-insights/style-thats-sustainable-a-new-fast-fashion-formula> [15.12.2022].
- Rieß, W. (2013). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schreiber, J.R. & Siege, H. (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Seybold, H. (2019). (Didaktische) Prinzipien von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. (Bd. 1-3, S. 1183-1194). Boston: Brill Schöningh.  
[https://doi.org/10.30965/9783657784691\\_206](https://doi.org/10.30965/9783657784691_206) [15.12.2022].
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2017). ‚From Teaching to Learning‘. Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 66 -77). Frankfurt, New York: Campus.

# **Projektorientierte kooperative Unterrichtsformen im Kontext von Deutsch und Französisch als Fremdsprache zur Schulung sprachlicher, sozialer und transversaler Kompetenzen**

## **Zusammenfassung**

Durch projektorientierte kooperative Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht werden neben sprachlichen und sozialen insbesondere transversale Kompetenzen geschult. Projektorientierte Unterrichtsformen sind sehr oft interdisziplinär, und nicht nur auf Wissenserwerb ausgerichtet, sondern lassen Lernende verstärkt Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. In diesem Beitrag werden *good-practice*-Beispiele aus dem Bereich Deutsch und Französisch als Fremdsprache vorgestellt, die produkt- und zugleich prozessorientiert sind. Die Projekte zeigen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation und eine hohe Einsatzbereitschaft der Studierenden und sind sowohl in formalen Sprachtandemkursen in drei bilingualen Bachelor-Studiengängen im Bereich Lehramt (Grundschule und Sekundarstufe 1) und Chemie als auch in Seminaren der Germanistik und Romanistik entstanden.

## **Schlüsselwörter**

Projektorientierte Unterrichtsformen; transversale Kompetenzen; Sprachtandem; deutsch-französische Studiengänge; autonomes Lernen

# **Incorporating Cooperative Project-Based Teaching in German and French as a Foreign Language in order to Develop Linguistic, Social and Transversal Competences**

## **Abstract**

In addition to linguistic and social competences, transversal competences are trained through cooperative project-based teaching in a foreign language context. Project-based forms of teaching are mostly interdisciplinary,

autonomy-promoting, product- and at the same time process-oriented. They are not merely geared towards the acquisition of knowledge, but also allow learners to take greater responsibilities for their own learning process. This article presents some best practice examples from the field of German and French as a foreign language. The projects are characterised by a high degree of intrinsic motivation and a high level of commitment of the students. They were developed both in formal language tandem courses in three bilingual Bachelor degree programs in the area of teaching (primary and secondary level 1) and chemistry, and furthermore in seminars in German and Romance studies.

### **Keywords**

Project-Based Learning and Teaching; Transversal Competences; Language Tandem; German-French Study Programs; Autonomous Learning

## **1 Projektorientierte Unterrichtsformen und transversale Kompetenzen**

„Alte Hüte neu interpretiert“, so betiteln Breuss, Esterl & Fenkart (2014, S. 5) ihr Editorial zum ide-Themenheft „Projekt und Deutschunterricht“. Die Konzepte von projektorientierten Unterrichtsformen, Projektmethode, -unterricht, -arbeit und -lernen sind mannigfaltig, unterschiedliche Praxen und Traditionen bestehen (vgl. Breuss, 2014, S. 18-30; Knoll, 2011; Wintersteiner, 2014, S. 10-11). Projektorientierter Unterricht versteht den Projektunterricht als eine von vielen Unterrichtsmethoden und verzichtet „auf die volle Durchgestaltung des Unterrichts als reinen Projektunterricht“ (Wintersteiner, 2014, S. 11). Knoll formuliert die zahlreichen Diskussionen und Kontroversen um den Projektunterricht treffend als „Streit um die Freiheit des Schülers und die Rolle des Lehrers im Unterricht“ (2011, 19).

Dies wird auch in den vorgestellten Projekten deutlich, da sie in den (Aus-) Bildungssystemen des Elsass und Baden-Württembergs mit ihren unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen angesiedelt sind. Diese sind sowohl auf schulischer als auch auf hochschulischer Ebene – auch bzgl. der Lehrer\*innenbildung – sehr unterschiedlich (vgl. Geiger-Jaillet, 2016; Schmider & Zaki, 2018). Die im Artikel genannten Tandemprojekte und projektorientierten Unterrichtsformen sind nicht nur ergebnis- sondern vor allem prozessorientiert, was im französischen Hochschulsystem oftmals zu Diskussionen bzgl. der Bewertung und des messbaren Lernerfolgs führt. Die Bewertung von Projekten ist eine Schwierigkeit (vgl. Jordan, 2012, S. 58-61), die mit den Studierenden besprochen werden sollte. Idealerweise wird im Vorfeld der Kurse auf die festgelegten Kriterien für die Produktbeurteilung (etwa für schriftliche Portfolios mit Projektskizzen oder mündliche Projektpräsentationen) und Kriterien für die Prozessbeurteilung (Reflexionsfragen zum Arbeitsprozess in der Gruppe und zur Lernreflexion des individuellen Lernprozesses) eingegangen, was bei allen in diesem Beitrag

besprochenen Kursen (vgl. Kapitel 2 und 3) erfolgte. Jordan (2012, S. 63) hält fest, dass „die Benotung in Projekten die Chance bietet, andere Kompetenzen in den Blick zu nehmen, die bei den klassischen Prüfungsformen zu kurz kommen.“

Außer Frage steht, dass im Rahmen des projektorientierten Unterrichts, also beim Lernen in der Gruppe, zahlreiche transversale Kompetenzen<sup>1</sup> erworben, geschult und vertieft werden (vgl. Abb. 1).

Diese sind in Baden-Württemberg in der Rahmenvorgabenverordnung für Lehramtsstudiengänge angesiedelt, und zwar in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache<sup>2</sup>, in der Medienkompetenz und -erziehung, in der Prävention, in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, im Umgang mit berufsethischen Fragestellungen, in der Vermittlung von Gendersensibilität und der Fähigkeit zur Teamarbeit (RahmenVO-KM 2015). An der Pädagogischen Hochschule Freiburg wird etwa seit 2020 die ECML-geförderte Initiative TraCO (*Transversal Competences in Language Education*) durch Prof. Katja Zaki des Romanistik-Instituts unterstützt. Hierbei sollen transversale Kompetenzen in einer *Community of Practice* im europäischen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe analysiert und durch kooperative Formate gefördert werden (OERs). Ein Schwerpunkt wird auf überfachliche Schlüsselkompetenzen gelegt, wie etwa digitale Bildung, globale Demokratiebildung, interkulturelle Kompetenzen und mehrsprachige Bildung und wie diese im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können (ECML/CELV, 2022).

Gemäß LifeComp, dem europäischen Kompetenzrahmen (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020), der als Ergänzung der „Schlüsselkompetenzen für das Lebenslange Lernen“ (Europäische Kommission, 2019) verstanden werden möchte, sollen transversale Kompetenzen drei Lebensbereiche schulen: die Persönlichkeits-, Sozial- und Lernkompetenzen im Sinne einer ganzheitlichen und interdisziplinären Bildung. Diese sind wichtige Voraussetzungen für Demokratiebildung, gesellschaftliche Teilhabe und den konstruktiven Umgang mit Vielfalt, was etwa durch die Leitperspektive zur Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt und den Leitfaden für Demokratiebildung für Schulen in Baden-Württemberg unterstrichen wurde (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016; 2019). Scharenhorst (2021, S. 20) liefert eine übersichtliche Gegenüberstellung von drei internationalen Kompetenzkatalogen zu transversalen Kompetenzen, wobei neben unterschiedlichen Kategorisierungen die zahlreichen Gemeinsamkeiten auffallen (vgl. Abb. 1):

---

<sup>1</sup> Es liegen zahlreiche Kataloge transversaler Kompetenzen mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten vor, etwa Schlüsselkompetenzen, Life- und Essential-Skills, 21st Century Skills (vgl. Abbildung 1).

<sup>2</sup> Deutsch als Fremdsprache fehlt an dieser Stelle, war aber im Rahmen der hier vorgestellten Projekte federführend.

Schlüsselkompetenzen der OECD (2005, 2019)	Schlüsselkompetenzen der EU (2018)	Partnership for 21st Century Learning (2019)
<b>Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Text</li> <li>• Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen</li> <li>• Interaktive Anwendung von Technologien</li> </ul>	<b>Grundkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese- und Schreibkompetenz</li> <li>• Kompetenz für Mehrsprachigkeit</li> <li>• Mathematische, naturwissenschaftlich-technische Kompetenz</li> <li>• Digitale Kompetenz</li> </ul>	<b>Grundkompetenzen (core skills)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen, Schreiben, Mathematik etc.</li> <li>• Dazu: Kernthemen wie Globalität, Nachhaltigkeit, Bürgerschaft, Unternehmergeist</li> </ul> <b>Kompetenzen im Umgang mit Informationen, Medien und Technologien</b>
<b>Interagieren in heterogenen Gruppen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterhalten von tragfähigen Beziehungen</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Bewältigung und Lösung von Konflikten</li> </ul>	<b>Transversale Kompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personale, soziale Kompetenz, Lernkompetenz</li> <li>• Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit</li> <li>• Unternehmerische Kompetenz</li> <li>• Bürgerkompetenz</li> </ul>	<b>Lern- und Innovationskompetenzen (4 K)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Kritisches Denken</li> <li>• Kreativität</li> </ul>
<b>Autonomes Handeln</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Handeln im größeren Kontext</li> <li>• Lebenspläne und persönliche Projekte realisieren</li> <li>• Rechte, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen</li> </ul>		<b>Lebens- und Karrierekompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale und interkulturelle Kompetenzen</li> <li>• Initiative und Selbststeuerung</li> <li>• Produktivität und Verantwortlichkeit</li> <li>• Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</li> </ul>
<b>Drei transformative Kompetenzen (neu 2019)</b>		

Legende: grün=Grundkompetenzen und digitale Kompetenz; blau=soziale Kompetenzen, orange=personale Kompetenzen, schwarz=keine Entsprechung

Abb. 1: Rahmenkonzepte zu transversalen Kompetenzen im Vergleich

Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kooperation erscheinen der Autorin dieses Beitrags gerade in projektorientierten Unterrichtsformen als äußerst wichtige Kompetenzen. Diese finden sich allerdings leider (noch) nicht hinreichend in der Rahmenverordnung für die Lehrer\*innenbildung in Baden-Württemberg.

Die im Folgenden vorgestellten Projekte verstehen sich als kooperative, interdisziplinäre, interkulturelle, demokratiebildende Projekte, die sowohl im Sprachtandem als auch in klassischen Unterrichtsformen in den letzten zehn Jahren in der zweisprachigen Grenzregion des Oberrheins entstanden sind und von der Autorin begleitet wurden. Kooperationen wurden hergestellt zwischen Schulen und Hochschulen, zwischen Hochschulen und Universitäten im inner- und außereuropäischen Raum und zwischen zahlreichen Disziplinen und Fachrichtungen (Fremdsprachen, Chemie, Kunst, Geschichte).

## 2 Deutsch-französische Tandemprojekte in drei bilingualen Studiengängen

Die vorgestellten bilingualen Studierendenprojekte sind im Rahmen von formalen Sprachtandemkursen mit einem hohen Anteil an selbstgesteuertem Lernen in drei deutsch-französischen Bachelor-Studiengängen im Bereich Chemie, Lehramt für Grundschule und Lehramt für Sekundarstufe 1 in Mulhouse und Freiburg entstanden. Die im Team-Teaching von einer deutsch- und einer französischsprachigen Sprachtandemtrainerin begleiteten Tandemkurse mit fortgeschrittenen Deutsch- und Französischlernenden (B1+ bis C2) werden seit 2016

an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, seit 2014 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und seit 2011 an der Université de Haute-Alsace in Mulhouse angeboten. Die Implementierung dieses für den französischen Hochschulkontext innovativen Sprachlernkonzepts (Brammerts & Kleppin, 2010) erfolgte in enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und der Ruhr-Universität Bochum und wurde vom Zentrum für grenzüberschreitende Kompetenzen (NovaTris) initiiert. Bei Projektunterricht in Kombination mit der Sprachtandemmethode handelt es sich gerade im französischen Hochschulsystem in Bezug auf das Rollenverständnis der Lernenden und Lehrenden um diskussionsintensive Konzepte. Lehrende – im Sprachtandem Lernbegleitende genannt –, die sich für diesen Methodenmix entscheiden, müssen sich oftmals über tradierte Rollenbilder hinwegsetzen, sich verstärkt erklären (vor Kolleg\*innen und Studierenden) und immer wieder für diese lerner\*innenzentrierten Unterrichtsformen einstehen. Unbestritten ist, dass der Einsatz dieser Methoden für Lehrende und Lernende mehr Zeit-, Organisations-, Kommunikations- und Planungsaufwand darstellt. *Learning by doing* ist folglich anstrengender als *learning by viewing* und erfordert mehr Eigeninitiative und persönliches Engagement.

Die Planung und Durchführung größerer Projekte sollte durch die Lehrkräfte gut eingeführt werden, damit Studierende eine Hilfestellung für Projektphasen und -planung erhalten. Die Phasen Projektinitiative, Projektskizze, Projektplan, Projektdurchführung, Projektabschluss und im Projektverlauf eingeschobene Fixpunkte und Metainteraktion (vgl. Frey, 2012, S. 53-61) sind unabkömmlich. Arbeitsprozessberichte mündlicher oder schriftlicher Natur sollten im Verlauf des Projekts immer wieder durch die begleitenden Lehrkräfte angeregt werden, um eventuell auftretende Probleme ansprechen, verbessern oder aber aus der Welt schaffen zu können.

## 2.1 Tandemprojekte der Regio Chimica-Studierenden

Das Sprachtandem wird über drei Semester hinweg als einziger Deutsch- bzw. Französisch als Fremdsprache-Kurs in Regio Chimica<sup>3</sup> angeboten, wobei die Tandemprojekte zumeist erst im dritten Semester erarbeitet werden. Im ersten Semester wird eine Einführung in die Sprachtandem-Methodik, in Sprachlernstrategien, -ziele und -techniken und ins autonome Lernen angeboten. Ab dem zweiten Semester kommen projektorientierte Arbeitsformen hinzu, das dritte Semester wird von einem größeren grenzüberschreitenden Projekt geprägt, das am Ende des Semesters in der gesamten Gruppe präsentiert wird. Die Studierenden dokumentieren und reflektieren ihre individuellen Lernprozesse im Tandem zusätzlich in einem schriftlichen Lernportfolio.

Die meisten der seit 2014 entstandenen Tandemprojekte sind literarischer Natur (etwa Kurzgeschichten, Gedichte, Novellen), zahlreiche Handreichungen

---

<sup>3</sup> Die Autorin arbeitet aktuell an ihrer Dissertation an der PH Freiburg zu subjektiven Sprachlerntheorien deutscher und französischer Regio Chimica-Studierender. Diese werden in schriftlichen Lernportfolios erforscht, die aus den letzten zehn Jahren ihrer Unterrichtstätigkeit als Deutsch als Fremdsprache-Sprachtandembegleiterin stammen.



oder *Survival Guides*<sup>4</sup> für die kommenden „Regios“ sind dabei, oftmals haben Tandemprojekte auch mit Hobbys der Studierenden zu tun (Tanzsport, Kochen, Gesellschaftsspiele usw.). Der Kurzfilm „Reise in die Welt der Redewendungen“ (Bugnet & Conceicao, 2022) wurde kürzlich auf der Internationalen Deutschlehrer\*innentagung eingereicht und als einer von 22 aus 145 eingereichten Filmen auf die Shortlist des Kurzfilmwettbewerbs gesetzt.

Fachsprachliche Elemente aus der Chemie werden in den ersten beiden Semestern im Tandemsetting erarbeitet, fließen immer wieder in Tandemprojekte ein, wobei konstatiert werden kann, dass die Chemiestudierenden eher künstlerische und weniger rein chemiebezogene Projekte in Angriff nehmen. Der Übergang ist jedoch fließend, wie das Projekt zum Periodensystem zeigt (vgl. Kapitel 2.1.2). Ein chemiebezogenes Tandemprojekt war etwa die Konzeption und Durchführung eines Escape Games zum Thema „Chemie international“<sup>5</sup>.

Alle Projekte wurden von den Studierenden evaluiert. Neben den sprachlichen wurden auch die transversalen Kompetenzen, die durch die Arbeit in den Sprachtandemprojekten erworben wurden, immer wieder hervorgehoben, wobei die Betonung auf interkulturellen und personalen Kompetenzen liegt. Eine größere Erhebung zur Sprachtandemarbeit und zur Arbeit in den Tandemprojekten ist für das nächste Jahr mit Absolvent\*innen des Studiengangs geplant.

### 2.1.1 Virtuelle Ausstellung in der Pandemiezeit

Die Studierenden haben mitten in der Pandemie eine virtuelle Jubiläumsausstellung zu zehn Jahren Regio Chimica<sup>6</sup> gestaltet, nachdem die physisch geplante Ausstellung im November 2020 nicht stattfinden konnte. Innerhalb des Sprachtandemkurses wurden hierfür zahlreiche Tandemprojekte erarbeitet, die in der virtuellen Ausstellung (NovaTris, 2020) entdeckt werden können. Hingewiesen werden soll hier im Speziellen auf die Zeitung *Salü ! Bienvenue chez les Regios ! Willkommen bei den Regios! Tandem-News aus Frulhouse! Dernières nouvelles des tandems à Frulhouse !* (NovaTris, 2016) und auf den illustrierten Vokabelguide (NovaTris, 2017).

### 2.1.2 Tandemprojekte in der Pandemie, u.a. das interaktive Periodensystem

Zusätzliche RC-Projekte wurden in der Pandemiezeit gestaltet, etwa ein bilingualer *Survival Guide* zum Thema „Studentenleben in der Pandemie“ mit Lerntipps, Tandem-Material-Ideen, Freizeit-Aktivitäten und Rezepten oder „Unser erstes Regio-Jahr“ in Form eines persönlichen Berichts zum Studium zwischen Präsenz- und Online-Lehre (vgl. Kulovics, 2023, i.V.).

<sup>4</sup> Einige dieser Handreichungen, siehe:

[https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/L1\\_GuideRegioChimica\\_FR-DE.pdf](https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/L1_GuideRegioChimica_FR-DE.pdf) [31.08.2022].

<sup>5</sup> [https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/Bericht\\_EscapeGame\\_FR-DE.pdf](https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/Bericht_EscapeGame_FR-DE.pdf) [30.08.2022].

<sup>6</sup> Die Themenbereiche der Ausstellung umfassten Informationen zum Studiengang, den Studienstädten, dem Studium, den studentischen Tandemprojekten und dem Werdegang der Absolvent\*innen.

Das deutsch-französische interaktive Periodensystem (Regio Chimica, 2021) war das Tandemprojekt von vier Studentinnen, die sich zwei Semester lang mit Texten zum Studierendenalltag zwischen Mulhouse und Freiburg beschäftigt und dies in Form von 118 Texten in deutscher und französischer Sprache umgesetzt haben. Unter Ta=Tantal(e)<sup>7</sup> steht etwa:

„In einem Regio-Chimica-Studium dreht sich nicht alles um die Chemie [...]. Wir wollen nicht nur zu „Fachidioten“ ausgebildet werden, sondern unser Nachbarland auch wirklich tiefgründig kennenlernen, in seine Kultur eintauchen und die deutsch-französische Freundschaft aktiv aufblühen lassen. Doch das geht nur, wenn wir die Sprache des Nachbarn sprechen (oder es jedenfalls versuchen ;-))! [...] Und hier kommt die Tandemarbeit ins Spiel! [...]"

## 2.2 Tandemprojekte der Studierenden im Integrierten deutsch-französischen Studiengang im Primar- und Sekundarbereich 1

Die Sprachtandemmethode wird in den beiden Integrierten Bachelorstudiengängen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg für angehende Grundschullehrer\*innen (Université de Haute-Alsace in Mulhouse) und Lehrkräfte in der Sekundarstufe 1 (Universität Nizza) seit 2014 in Mulhouse bzw. seit 2016 in Freiburg eingesetzt. Die größeren Tandemprojekte werden im ersten Studienjahr in Freiburg konzipiert und im zweiten Jahr in Mulhouse fertiggestellt.

Es handelt sich hierbei in erster Linie um didaktische Materialien<sup>8</sup>, aber auch um zweisprachige Kinderbücher oder -lieder für die Grundschule.<sup>9</sup> Kochbücher, Spiele, Kalender und Kurzfilme stehen auch hoch im Kurs. Im Tandemprojekt *Au pied de la Buchstabe* geht es um deutsch-französische Redewendungen, neben dem Kurzfilm (Fauret, Bachmann & Landauer, 2020) entstand auch ein gedruckter Kalender. In den letzten beiden Jahren kam es zur Erstellung eines zweisprachigen Instagram-Blogs<sup>10</sup> im Tandem. Die gedruckte Zeitung *La Cifferie: Collection d'idées farfelues des tandems d'étudiantes / Interessante Tandem-sammlung* (NovaTris, 2017) enthält neun Projekte, wie etwa ein musikalisches deutsch-französisches Lexikon.

2022 gewann ein Buch zur deutsch-französischen Geschichte mit eigenen Illustrationen zweier Studentinnen für das Grundschullehramt den zweiten Platz in der Kategorie Deutsch-französisches Projekt beim *Prix Universitaire Franco-*

<sup>7</sup> <https://regiochimica.wixsite.com/tandem/elemente/73ta.-tantale%2F-tantal-%3D-tandem> [31.08.2022].

<sup>8</sup> Vortrag auf dem Fachtag Fremdsprachen an der PH Freiburg im Mai 2022: „Projets tandem: des outils d'étudiant.e.s pour l'enseignement bilingue au primaire – Tandemprojekte: Studentische Arbeitsmaterialien für den bilingualen Unterricht in der Grundschule“.

<sup>9</sup> Einige der Kinderbücher und didaktischen Materialien konnten dankenswerterweise durch die Unterstützung der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) gedruckt werden.

<sup>10</sup> Integrierte Studiengänge Freiburg-Mulhouse-Nice. *its.cifte* – Coursus intégrés DEU-FR. <https://www.instagram.com/its.cifte/> [31.08.2022].

*Allemand Grand Est*, 2023 gewann ein deutsch-französisches Spiel von vier Studentinnen. Eine Auswahl der Tandemprojekte der letzten Jahre ist unter dem Tandem-Blog<sup>11</sup> einsehbar.

Auch diese Projekte wurden evaluiert. Neben den sprachlichen wurden darin besonders die transversalen Kompetenzen, die durch die Arbeit in den Sprachtandemprojekten erworben wurden, hervorgehoben. Die Wichtigkeit der sozialen und interkulturellen Kompetenzen, der kreative Aspekt und die durch die intensive Projektarbeit verstärkte Gruppenzusammengehörigkeit wurden betont. Die intensive (Selbst-)Organisation, die Projekt- und Zeitplanung, aber auch die grenzüberschreitende Kooperation samt Konfliktlösungsstrategien und Kompromissfindung und schließlich die Freude über das gemeinsam geschaffene fertige Projekt waren weitere wichtige Punkte, die von den Studierenden genannt wurden.

### **3 Unterrichtsprojekte im Kontext von Deutsch und Französisch als Fremdsprache an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule bzw. zwischen Hochschulen**

Dieses Kapitel ist kreativen kooperativen Unterrichtsprojekten aus dem DaF-Unterricht an der Université de Haute-Alsace in Mulhouse und zudem einem Projekt aus dem Französisch als Fremdsprache-Unterricht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Kooperation mit den Universitäten Laval und Québec à Trois-Rivières in Kanada gewidmet. Drei der vier Deutsch als Fremdsprache-Projekte sind Kooperationen der Hochschule mit Schulen. Das große Projekt zur mehrsprachigen Donau verlief mit und in verschiedenen Ländern und Hochschulen. Den Projekten war gemein, dass sie in kooperativen Lernsettings in Kleingruppen in- und außerhalb des Fremdsprachenunterrichtes erarbeitet wurden, prozess- und sogleich produktorientiert waren, die Grenzen zwischen dem Sekundar- und dem Hochschulbereich aufbrachen bzw. es Kooperationen zwischen Hochschulen gab. Neben sozialen und persönlichen Kompetenzen wurde sowohl die interkulturelle Kompetenz gefördert als auch Teamfähigkeit, Kreativität, Digital Literacy und das autonome Lernen der Studierenden. Es gab ein sehr hohes Engagement inner- und außerhalb des Unterrichtssettings von Seiten der Studierenden und der Lehrenden. Die in 3.1 beschriebenen Kurse fanden zu großen Teilen im Team-Teaching mit Kolleginnen statt.

---

<sup>11</sup> <https://tandemcifte.wixsite.com/tandemprojekte> [15.12.2022].

### 3.1 Deutsch als Fremdsprache-Projekte an der Université de Haute-Alsace in Mulhouse in Kooperation mit Schulen und Hochschulen

Die sehr engagierten Studierenden der hier kurz skizzierten Projekte<sup>12</sup> waren zum größten Teil angehende Fremdsprachenlehrer\*innen im Grundschulbereich vom ersten bis zum dritten Bachelor-Studium der Germanistik an der Université de Haute-Alsace in Mulhouse.

- „(E)cri(t)s de guerre – Im Krieg schrei(b)en“: Ein deutsch-französisch-elsässisches Kunstprojekt im Unterricht und auf der Bühne zwischen Studierenden und Schüler\*innen zu zum Teil unveröffentlichten deutsch-französischen Schriften und Liedern aus dem Ersten Weltkrieg in Kooperation mit einem französischen Musiker, Arbeit in Kleingruppen zu Erinnerungskulturen und zum Elsässischen (Kulovics & Vennemann, 2016; Kulovics & Vennemann, 2019), Studienjahr 2014/15
- „Auf den Spuren Albert Schweitzers“, dem elsässischen Arzt, Theologen, Musiker, Tierliebhaber und Friedensnobelpreisträger: Ein deutsch-französisch-elsässisches Projekt mit Sprachbiografien der Mitwirkenden<sup>13</sup>, einem Fokus auf Mehrsprachigkeit zwischen den Sprachen und Sprachgrenzen, Exkursionen samt Treffen einer Wegbegleiterin Schweitzers in Gabun, Comic-Workshop mit einer österreichischen Künstlerin zu Schweitzers Leben mit Ausstellung der entstandenen studentischen Arbeiten und der Erstellung einer gemeinsamen Zeitschrift<sup>14</sup> von Studierenden und Schüler\*innen (Vennemann & Kulovics, 2016; Kulovics & Vennemann, 2019), Studienjahr 2015/16
- „Märchen und Legenden im deutschsprachigen Raum – Eine gemeinsame Spurensuche“: Ein deutsch-französisches Märchenprojekt<sup>15</sup> zwischen Studierenden und Gymnasialschüler\*innen in einem interdisziplinären, kooperativen und performativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, Erarbeitung eines deutsch-französischen Märchenkorpus, Erzählung mit Hilfe von in- und außerhalb des Unterrichts erstellten Märchenkisten an deutschen und französischen Grundschulen und Kindergärten, Abschlussveranstaltung in Zusammenarbeit mit dem Rektorat Straßburg

<sup>12</sup> Diese Projekte wurden auf Tagungen vorgestellt, evaluiert und in Teilen publiziert. Drei der vier vorgestellten Projekte konnten durch eine Finanzierung für innovative pädagogische Projekte von Seiten des Zentrums für grenzüberschreitende Kompetenzen (NovaTris) der Université de Haute-Alsace in Mulhouse gefördert werden. Ohne diese Unterstützung hätten die Projekte in diesem Ausmaß nicht stattfinden können.

<sup>13</sup> Da Albert Schweitzer dreisprachig war, wurde durch die Sprachbiografien der Studierenden und Lehrenden besonderes Augenmerk auf die innere und äußere Mehrsprachigkeit und das Sichtbarmachen dieser gelegt.

<sup>14</sup> Einblick in den Zeitungsteil der Studierenden:

<https://fr.calameo.com/read/002708442c3bf3e21cf87> und der Schüler\*innen:

<https://fr.calameo.com/read/002708442c70cca131a01> [09.08.2022].

<sup>15</sup> Das bisher unveröffentlichte Projekt wurde 2017 an den Universitäten Cork (Irland) und auf den Dramapädagogik-Tagen 2017 in Konstanz vorgestellt.

und Märchenland im Europapark Rust<sup>16</sup>, Studienjahr 2016/17, Rückmeldungen: „Die Teamarbeit war toll und ich habe viel mehr Selbstbewusstsein.“ „Vor dem Märchentag an der Grundschule hatte ich Angst vor dem freien Erzählen, jetzt nicht mehr!“

- „Die schöne blaue Donau: Ein Fluss, der vereint“<sup>17</sup>: Projekt zur mehrsprachigen Donau in unterschiedlichen Kursen an der Université de Haute-Alsace in Mulhouse. Förderung des kreativen Schreibens, grenz- und sprachüberschreitende Tandems mit den Universitäten Wien und Bratislava, Video- und Audioproduktionen zur Schulung der mündlichen Sprachkompetenz, Exkursionen an die Donauquellen, Wien-Woche mit Donauschiffahrt nach Bratislava, Walzer- und Übersetzungsworkshop, mehrsprachiger Donauabend, Erstellung einer Zeitung zum Donauprojekt (Kulovics & Zehetgruber, 2019; Zehetgruber & Kulovics, 2018, 2020a, 2020b), Studienjahr 2017/18, Rückmeldung einer Studentin zum Donauprojekt:

„Das Wichtigste war für mich beim Arbeiten Spaß zu haben, mein kreatives Potential ausschöpfen zu dürfen und (nicht nur) Sprachkompetenzen zu entwickeln. Außerdem habe ich viel über das Arbeiten in Gruppen gelernt.“

### **3.2 Französisch als Fremdsprache-Projekt im Virtual Exchange der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit den Universitäten Laval und Trois-Rivières in Québec, Kanada**

Dieser deutsch-kanadische Sprach(tandem)austausch im Virtual Exchange-Format<sup>18</sup> findet seit Pandemiebeginn im WiSe 2020/21 im Rahmen des Kurses „Soziale, pragmatische und interkulturelle Aspekte der französischen Sprache“ durch die Autorin am Institut für Romanistik der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Zusammenarbeit mit drei Kolleginnen an den Partnerhochschulen Laval und Québec à Trois-Rivières statt. Durch digitale Tools wie Zoom, Teams und Flipgrid treffen sich die deutschen und kanadischen Studierenden in- und außerhalb der Kurszeiten und arbeiten an ihren Projekten und Präsentationen. Ein bis zwei Einheiten finden in der gesamten Gruppe via Zoom statt und dienen dem Austausch zwischen den deutsch-kanadischen Projektgruppen und

<sup>16</sup> Näheres zum 3. Deutsch-Französischen Jubiläumsmärchenfestival: [https://maerchenland-ev.eu/wp/wp-content/uploads/2020/10/DE-FR-Festival\\_Doku2017\\_1807.pdf](https://maerchenland-ev.eu/wp/wp-content/uploads/2020/10/DE-FR-Festival_Doku2017_1807.pdf) [30.08.2022].

<sup>17</sup> Zuletzt wurde das Projekt in einer didaktischen Werkstatt auf der IDT an der Universität Wien im August 2022 unter folgendem Titel vorgestellt: „Gemeinsam lehren, gemeinsam lernen: Im Projektunterricht gegen den Strom?“.

<sup>18</sup> Das bisher unveröffentlichte Projekt wurde 2021 unter dem Titel: « Se dévoiler dans un échange virtuel : des futures enseignant.e.s de français L2 allemand.e.s et québécois.es explorent la francophonie plurielle » auf der 6. Internationalen Saarbrücker Fremdsprachentagung an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes in Saarbrücken durch Nina Kulovics (PH Freiburg), Prof. Dr. Suzie Beaulieu (Université Laval, Québec, Kanada) und Prof. Dr. Nina Woll (Université du Québec à Trois-Rivières, Kanada) vorgestellt.

zwischen Studierenden und Dozierenden. Der Virtual Exchange<sup>19</sup> hat zum Ziel, dass sich deutsche und kanadische Studierende über ihre Unterrichtspraxis austauschen, und soll zur Sensibilisierung von zukünftigen Französischlehrer\*innen in Deutschland und Québec für linguistische Variation im Französischen dienen. Am Semesterende werden die erstellten Präsentationen auf Flipgrid hochgeladen.

Der projektorientierte Kurs erhielt bisher sehr positive Rückmeldungen und wurde auch in Hinblick auf den Zuwachs an interkultureller Kompetenz zentral durch die Pädagogische Hochschule Freiburg evaluiert, eine enge Zusammenarbeit mit dem Auslandsamt findet statt. Diese Kooperation führte auch dazu, dass Prof. Nina Woll von der Université du Québec à Trois-Rivières im Juni 2022 an die Pädagogische Hochschule Freiburg kam, um hier einen Workshop und einen Vortrag zu halten und die Autorin selbst im September 2022 eine zweiwöchige Gastdozentur an den beiden Partnerhochschulen antreten durfte. Zudem wird für Juni 2023 eine gemeinsame Sommerschule an der Pädagogischen Hochschule Freiburg geplant.

Es gab sehr viele dankbare Rückmeldungen von Studierenden, dass dieser virtuelle Austausch von Seiten der Lehrenden überhaupt mitten in der Pandemie ermöglicht wurde. Eine Rückmeldung einer Studentin zum Kompetenzerwerb sei an dieser Stelle exemplarisch erwähnt:

„Ich habe gelernt, wie man in einer Gruppe über alle Grenzen hinweg (auch in Pandemiezeiten) gut zusammenarbeitet. Diese Methode werde ich auf alle Fälle auch mit meinen zukünftigen Schüler\*innen anwenden. Außerdem habe ich sehr viel über Québec gelernt. Durch diesen virtuellen Austausch konnte ich Französisch in einem authentischen Kontext sprechen. Das hat mir sehr gut gefallen und ich konnte so meine Sprachkompetenzen erweitern.“

## 4 Schlussbemerkungen

Wie kann nun die Aussage „Alte Hüte neu interpretiert“ in Hinblick auf die Schulung sprachlicher, sozialer und transversaler Kompetenzen durch projektorientierte Unterrichtsformen bei Studierenden verstanden werden? Auch wenn es alte Hüte zu sein scheinen, die Neuinterpretation macht den Unterschied aus. „Wird Kompetenzorientierung ernst genommen, dann kann, ja muss die Deutschlehrerin [und nicht nur diese, Anm. d. Verf.in] diesen Hut aufsetzen“ (Breuss, 2011, S. 29). Es lohnt sich allemal!

Die Autorin möchte sich abschließend Beckett & Slater (2020, S. 16) anschließen, die sich dafür aussprechen, dass Fremdsprachenlernende durch projektorientierte Unterrichtsformen "[...] learn language in context, develop problem solving and critical thinking skills, learn to be creative, collaborative multimodal students equipped with multiliteracies, and be trained to function in the real world of the 21st century."

<sup>19</sup> Näheres zum Virtual Exchange Programm an der PH Freiburg, siehe: <https://www.ph-freiburg.de/international/weltweit-vernetzt/virtual-exchange-dozierendeninformation.html> [31.08.2022].

## 5 Literaturverzeichnis

### Monografien

- Brammerts, H., Kleppin, K. (Hrsg.) (2010). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (3. unveränd. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun.“* (12. neu ausgest. Aufl.) Weinheim/Basel: Beltz.
- Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NovaTris (Hrsg.) (2016). *Salü ! Bienvenue chez les Regios ! Willkommen bei den Regios! Tandem-News aus Frulhouse! Dernières nouvelles des tandems à Frulhouse !* Mulhouse: Novatris.  
[https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/Salu\\_FR-DE.pdf](https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/Salu_FR-DE.pdf)  
 [31.08.2022].
- NovaTris (Hrsg.) (2017). *Un guide de vocabulaire*. Mulhouse : Novatris.
- NovaTris (Hrsg.) (2017) : *La Cifterie : Collection d'idées farfelues des tandems d'étudiantes / Interessante Tandemsammlung*. Mulhouse: Novatris.
- Zehetgruber, M., Kulovics N. (2018). *Die schöne blaue Donau: Ein Fluss, der vereint. Le beau Danube bleu, un fleuve qui réunit*. Pädagogisches Projekt am Germanistikinstitut der Université de Haute-Alsace (UHA) in Mulhouse. Toulouse: coolLibri.

### Artikel in Sammelwerken und Buchkapiteln

- Beckett, G.H., Slater T., Mohan, B.A. (2020). Philosophical Foundation, Theoretical Approaches, and Gaps in the Literature. In G.H. Beckett & T. Slater (Hrsg.) *Global Perspectives on Project-based Language Learning, Teaching, and Assessment. Key approaches, technology tools, and frameworks* (S. 3-22). New York: Routledge.
- Jordan, P. (2012). Bewertung und Benotung von Projektlernen. In M. Rummler (Hrsg.) *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen* (S. 46-63). Weinheim: Beltz.
- Kulovics N., Zehetgruber, M. (2019). EDanUbeCATION – Kreativität im Fluss: Das Donau-Projekt an der Université de Haute-Alsace. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018 / Drama in Education Days 2018. Conference Proceedings on the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Training*, S. 83-95.  
<https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf>  
 [09.08.2022].
- Kulovics, N., Vennemann, A. (2019). „Zwischen den Fronten“: projektorientierter DaF-Unterricht im Dreiländereck. In M. Barras et al. (Hrsg.), *IDT 2017. Band 2: Sektionen* (S. 319-324). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Kulovics, N. (2023). Projektorientierte Sprachlerntandems im Schatten der Pandemie am Beispiel des deutsch-französischen Studiengangs Regio Chimica. In M. Dvorecký, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022. Band 3: Zielgruppenorientierte Zugänge zum Sprachenlernen & Lehren und Lernen mit und in digitalen Umgebungen (Arbeitstitel)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/922681>
- Schmider, C., Zaki, K. (2018). Die Reformen der Anderen – Kohärenz und Professionsorientierung in der französischen Lehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 315-330). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_20)
- Zehetgruber M., Kulovics N. (2020a). Eine Grenze bringt Leute auseinander, während Wasser Leute zusammenbringt“. Der Donau folgend – Blick Richtung Osten: Ideen, Überlegungen und Ergebnisse aus einem Unterrichtsprojekt an einer französischen Hochschule. In M. Endreva, A. Preitschopf, M. Paramova & I. Parvev (Hrsg.), *Der Donaauraum als Zivilisationsbrücke. Österreich und der Balkan. Perspektiven aus der Literatur- und Geschichtswissenschaft* (S. 293-309). Würzburg: Königshausen & Neumann.

### Zeitschriftenartikel

- Breuss, M., Esterl, U. & Fenkart G. (2014). Editorial. *ide-Informationen zur Deutschdidaktik. Projekt und Deutschunterricht* 38(2), 5-8.
- Breuss, M. (2014). Wie Projekt(e) und Projektunterricht Schule machten. Einige Begriffe und ihre Geschichte. *ide-Informationen zur Deutschdidaktik. Projekt und Deutschunterricht* 38(2), 18-30.
- Geiger-Jaillet, A. (2016). Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France-Allemagne. *Synergies. Pays germanophones* 9, 13-31.
- Kulovics, N., Vennemann, A. (2016). „Oser dépasser les frontières“ – Fronten aufbrechen im DaF-Unterricht durch kooperative Arbeit zwischen mehrsprachigen SchülerInnen und Studierenden im Oberelsass. *Scenario X/1*, 44-53. <https://doi.org/10.33178/scenario.10.1.5>
- Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP. Schlüsselkompetenzen* 50 (1), 18-23. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-bwp-21118-9> [30.08.2022].
- Wintersteiner, W. (2014). Projektunterricht und Deutschdidaktik. *ide-Informationen zur Deutschdidaktik. Projekt und Deutschunterricht* 38(2), 9-17.



Zehetgruber M., Kulovics N. (2020b). Die schöne blaue Donau: Ein Fluss, der vereint. Le beau Danube bleu, un fleuve qui réunit. Pädagogisches Projekt am Germanistikinstitut der Université de Haute-Alsace in Mulhouse. *Brückenschläge – Das OeAD-Lektoratsprogramm. Online-Schriftenreihe.* [oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/ICM/Lektoratsprogramm/Brueckenschlaege\\_Texte/04\\_Zehetgruber\\_Kulovics\\_OK.pdf](https://www.oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/ICM/Lektoratsprogramm/Brueckenschlaege_Texte/04_Zehetgruber_Kulovics_OK.pdf) [30.08.2022]

## Internetquellen

- Bugnet, A., Conceicao, D. [Kurzfilmwettbewerb IDT 2022] (2022, 12. August). *Reise in die Welt der Redewendungen* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uXfdhE21hqA&list=PLefsnl2-PWiTaxboQmdy93TMqPalUqvAs&index=17> [15.12.2022].
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2019). *Key competences for lifelong learning.* <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- ECML/CELV: European Centre for Modern Languages/Centre européen pour les langues vivantes: *Transversale Kompetenzen in der Fremdsprachenbildung.* [www.ecml.at/transversalcompetences](http://www.ecml.at/transversalcompetences) [15.12.2022].
- Fauret, J., Bachmann S., Landauer, S. (2020, 1. März). *Au pied de la Buchstabe.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jF9CXylAqHo> [31.08.2022].
- Integrierte Studiengänge Freiburg-Mulhouse-Nice. its.cifte – Coursus intégrés DEU-FR. <https://www.instagram.com/its.cifte/> [31.08.2022].
- ITS-Tandemprojekte 2016-2022. <https://tandemcifte.wixsite.com/tandemprojekte> [15.12.2022].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). *Leitfaden zur Demokratiebildung (LFDB): Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule.* <https://km-bw.de/Schule/Demokratiebildung> [30.08.2022].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV).* <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> [30.08.2022].
- NovaTris (2020): *10 Jahre Regio Chimica: Entdecken Sie die von Studierenden gestaltete virtuelle Ausstellung!* <https://www.novatris.uha.fr/index.php/10-jahre-regio-chimica-entdecken-sie-die-von-den-studierenden-gestaltete-virtuelle-ausstellung/> [10.03.2022].

Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (*Rahmenvorgabenverordnung. Lehramtsstudiengänge - RahmenVO-KM*) vom 27. April 2015 (GBl. S. 417).

<https://www.landesrecht->

[bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true](https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true) [30.08.2022].

Regio Chimica (2021): *Le tableau périodique interactif – un projet tandem. Das interaktive Periodensystem – ein*

*Tandemprojekt.* <https://regiochimica.wixsite.com/tandem> [10.03.2022].

Vennemann, A., Kulovics, N. (Red.) (2016): *Albert Schweitzers Gazette. / Die hübsche Abizeit.* Pädagogisches Projekt am Germanistikinstitut der Université de Haute-Alsace (UHA). Mulhouse: UHA/Lycée Lambert.

<https://fr.calameo.com/read/002708442c3bf3e21cf87> [09.08.2022];

<https://fr.calameo.com/read/002708442c70cca131a01> [09.08.2022].

## Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Lehrer\*innenbildung

### Zusammenfassung

Dieser praxisorientierte Artikel stellt anhand von good-Practice-Beispielen aus der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung Ansätze vor, wie Podcasts gewinnbringend in die Hochschullehre integriert werden können. Dabei spielen für das Lernen fachlicher Inhalte wie auch hinsichtlich der transversalen Kompetenzbereiche Inklusion und Medienkompetenz sowohl Rezeption als auch Produktion von Podcasts eine Rolle. Beide Formen der Nutzung sind gekennzeichnet durch spezifische Potenziale, aber auch Grenzen. Diese werden vor dem Hintergrund der Designprinzipien für Multimediaanwendungen nach Mayer (2014) und der *Cognitive Load Theory* (Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998) reflektiert.

### Schlüsselwörter

Podcasts; Digitale Medien; Lehrer\*innenbildung; Praxisbeispiele

## Using Podcasts to Enhance Teaching and Learning in Teacher Education

### Abstract

This practice-oriented article uses good practice examples from the first phase of teacher education to present approaches on how podcasts can be effectively integrated as a media format into university teaching. In this context, both reception and production of podcasts play a role in the learning of subject content as well as in the transversal competence areas of inclusion and media literacy. Both forms of use are characterized by specific potentials, but also limitations. These are reflected against the background of the design principles for multimedia learning according to Mayer (2014) and the *cognitive load theory* (Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998).

### Keywords

podcasts; digital media; teacher education; practice examples

# 1 Einleitung

Podcasts gewinnen in der Medienlandschaft zunehmend an Bedeutung. Im Rahmen der COVID-19-Pandemie hielten öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten mit Podcast-Produktionen wie dem „Coronavirus-Update“ oder „Kekulés Corona-Kompass“ nicht nur die Bevölkerung über jüngste Entwicklungen der Pandemie auf dem Laufenden; sie dürften auch dem Medienformat Podcast zu einem generationsübergreifend breiteren Bekanntheitsgrad verholfen und damit einen Beitrag geleistet haben zum sprunghaften Anstieg der Podcast-Nutzung in den Jahren 2020 und 2021.<sup>1</sup> Angesichts der zunehmenden Relevanz von Podcasts nicht nur in der Unterhaltungsindustrie, sondern auch in der Gesellschafts- und Wissenschaftskommunikation, scheint es naheliegend, über die Rolle von Podcasts in der Schul- und Hochschullehre nachzudenken. Mit der Vorstellung ausgewählter Praxisbeispiele für die rezeptive und produktive Nutzung von Podcasts an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und deren theoretischen Einordnung möchte dieser Artikel dazu beitragen, dieses Medienformat als mögliches Instrument für Lehr-Lern-Prozesse in den Fokus von Lehrenden zu stellen.

Mit Blick auf das übergreifende Thema „Querschnittskompetenzen – im Lehr- und darüber hinaus“ erscheint zunächst ein Bezug zur Medienkompetenz naheliegend. Definiert als „die zielgerichtete Aneignung von sowie das souveräne Handeln mit Medien“ (Schorb, 2017a, S. 261)<sup>2</sup>, öffnen sich durch die reflexionsgeleitete Nutzung und Bewertung sowie die Produktion von Podcasts in der Lehre Potenziale zur Förderung von Medienkompetenz<sup>3</sup>. Darüber hinaus bietet der Einsatz von Podcasts in der Hochschullehre Studierenden die Möglichkeit, diese Form der Medienkommunikation sowohl für das eigene Lernen fruchtbar zu machen als auch die dabei erworbenen Kompetenzen in die eigene pädagogische Arbeit zu integrieren. Dies kann sich mit Blick auf unterschiedliche Lernbedürfnisse u.E. positiv auf die transversale Kompetenz der Inklusion auswirken.<sup>4</sup>

Im Artikel wird das Medium Podcast zunächst begrifflich definiert und theoretisch gefasst sowie eine formale Klassifikation verbreiteter Podcast-Formate vorgenommen. Zudem werden spezifische Rezeptionsbedingungen von Podcasts skizziert und daraus Potenziale und Grenzen des Mediums für die Lehre hergeleitet. Daran anknüpfend werden ausgewählte Beispiele erläutert, wie Podcasts aus Sicht der Autoren gewinnbringend an der Hochschule eingesetzt wurden: zum einen rezeptionsorientiert durch Podcasts als Lehr-Lernangebote, zum anderen als produktionsorientierte Konzepte.

---

<sup>1</sup> Nach der ARD/ZDF-Onlinestudie hören 2021 12% der deutschen Bevölkerung mindestens einmal wöchentlich Podcasts, 36% mindestens gelegentlich (Mai & Reichow, 2021).

<sup>2</sup> Zu Medienaneignung vgl. Schorb (2017b).

<sup>3</sup> Zu Medienkompetenz & Audioarbeit vgl. z.B. Bloech (2009).

<sup>4</sup> Zum Potenzial digitaler Hörmedien im inklusiven Literaturunterricht vgl. z.B. Müller (2021).

Abschließend werden konkrete Annahmen formuliert, inwiefern und unter welchen Bedingungen Podcasts in der Lehrer\*innenbildung gewinnbringend eingesetzt werden könnten.

## 2 Podcast – Was ist das?

Der Begriff *Podcast* wird in der Literatur u.a. vielfach beschrieben als „Kunstwort aus den Begriffen *iPod* und *Broadcasting*“ (Laubner, 2009, S. 209). Darüber hinaus lässt die Bedeutungsvielfalt der Wortbestandteile *pod* und *cast* großen Spielraum für weitere etymologische Interpretationen – so beispielsweise *pod* als Abkürzung für *Portable On Demand*. Handelt es sich nach gängigem Verständnis bei Podcasts meist um online verfügbare, wortbasierte Audio-dateien, die gestreamt oder auf digitalen Endgeräten gespeichert werden können, macht Hammerschmidt (2022) einen kulturell gewachsenen engen Podcast-Begriff von drei Merkmalen abhängig:

- Anlage als Serie von Beiträgen mit regelmäßig erscheinenden Episoden
- Abonnierbarkeit und automatisierter Bezug mittels *RSS-Feed* und *Podcatcher*<sup>5</sup>
- Verfügbarkeit auf digitalen Plattformen.

Darüber hinaus nennen Rose & Rosin (2006) die Programmorientierung von Podcasts als definierendes Merkmal, das sie von anderen downloadbaren Audiodateien wie beispielsweise Musikfiles unterscheidet. Obwohl im gängigen Gebrauch des Wortes häufig Audioinhalte gemeint sind und sich auch die vorliegenden Ausführungen auf auditive Podcasts beziehen, lassen sich auch visuelle und audiovisuelle Sendungen<sup>6</sup> als Podcast bezeichnen, sofern sie den zuvor genannten Kriterien genügen. Unter diesem Gesichtspunkt sind Podcasts streng genommen weniger als individuelles Medienformat, sondern viel mehr als Distributions- und Rezeptionsformat medialer Inhalte zu verstehen.

### 2.1 Formale Klassifikation verbreiteter Podcastformate

Sollen im Rahmen der Hochschullehre eigene Podcasts für Lernende oder von Lernenden produziert werden, so ist es sinnvoll, neben der inhaltlich-thematischen Ausrichtung frühzeitig über deren formale Gestaltung nachzudenken. Im Folgenden werden durch eine Klassifikation verbreiteter Podcastformate mögliche Ansätze zur formalen Gestaltung eines Podcast vorgestellt.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Inhalten ist der *Gesprächspodcast* weit verbreitet. In diesem Format sprechen zwei oder mehr Personen als mehr oder weniger gleichgestellte Gesprächspartner\*innen über ein bzw. mehrere Themen. Je nach Podcast kann das Thema jeder Episode einem ähnlichen Themenbereich entstammen (z.B. Polit-Podcast „Lage der Nation“<sup>7</sup>) oder stärker

<sup>5</sup> Zur weiteren Erläuterung des Verfahrens vgl. z.B. Laubner, 2009, S. 209.

<sup>6</sup> Häufig auch Video-Podcast/Vodcast genannt (z.B. Laubner, 2009, S. 214).

<sup>7</sup> <https://lagedernation.org/>.

variieren (z.B. „Lanz und Precht“<sup>8</sup>). Im Vergleich zum Gesprächspodcast findet im *Interviewpodcast* eine deutlichere Rollenverteilung statt. Die Rolle der interviewenden Person wird in der Regel vom *Host* des Podcast ausgefüllt, während als Interviewpartner\*innen wechselnde oder gleichbleibende Gäste fungieren. Die Interviews werden von der interviewenden Person vorstrukturiert und geführt und können sach-, personen- oder meinungszentriert sein. Eine weitere Gestaltungsmöglichkeit ist der *Erklärpodcast*. Hier findet anders als im Gesprächs- und Interviewpodcast eine durchgehende klare Adressierung des Publikums statt, mit dem Ziel, Sachverhalte, Theorien und Ansichten möglichst verständlich zu erläutern (z.B. „Biofunk“<sup>9</sup>). Häufig sind auch Mischformen dieser formalen Kategorien zu finden.

## 2.2 Rezeptionsbedingungen von Podcasts

Sowohl für die rezeptive als auch für die produktive Arbeit mit Podcasts gilt es, spezifische Rezeptionsbedingungen des Mediums zu berücksichtigen, die im Folgenden skizziert werden. Mit Ausnahme von *Shownotes*<sup>10</sup> u.ä. liefern Podcasts Informationen ausschließlich über den auditiven Informationskanal: „Man entnimmt die Informationen einem Geräuschkontinuum, das man in bedeutungstragende Abschnitte [...] untergliedert und daraus Sinn konstituiert“ (Maier, 1998, S. 135). Im Gegensatz zur Rezeption schriftlicher Medien wird die Fließgeschwindigkeit des Informationsflusses dabei wesentlich von Seiten der Produzent\*innen vorgegeben. Anders als im linearen Hörfunkprogramm bieten Podcasts gleichwohl die Möglichkeit, zu einer früheren Stelle des Programms zurückzukehren und es gibt u.U. Funktionen zur Änderung der Wiedergabegeschwindigkeit. Maier (1998) stellt eine vielfache Verwendung auditiver Medien als Sekundärmedien sowie eine den Medien immanente Verführung zum oberflächlichen Hören fest. Die Ursache sieht er u.a. darin, dass der Hörsinn im Gegensatz zur visuellen Sinnesmodalität keiner aktiven Zuwendung zur Reizquelle bedarf. Dies passt ebenso wie die große mögliche Mobilität bei der Podcast-Rezeption zu den Ergebnissen einer Marktforschungsstudie, nach der Podcasts in sogenannten Übergangsphasen des Tagesverlaufs wie Morgenroutine, Arbeits- und Heimwege sowie Einschlafphasen am häufigsten genutzt werden (vgl. Imdahl 2020).

Für den rezeptionsorientierten Einsatz von Podcasts ergibt sich daraus die Herausforderung, dass „ein konzentriertes Zuhören, eine vertiefte Wahrnehmung nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden“ (Maier, 1998, S. 136) kann und stärker als etwa das Lesen eines Textes oder das Betrachten eines Videos der aktiven Fokussierung bedarf. Bei der Produktion von Podcasts ist auf Ebene des Sprechens bspw. auf eine angemessene Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke und Deutlichkeit zu achten.

<sup>8</sup> <https://www.zdf.de/gesellschaft/markus-lanz/presse-podcast-lanz-und-precht-100.html>

<sup>9</sup> <https://www.biofunk.net/>.

<sup>10</sup> *Schriftliche Zusatzinformationen wie Abschnittsmarker, weiterführende Links, Quellen etc.*

Auf Ebene der Sprache gelten für Sprechtexte andere Qualitätsmerkmale hinsichtlich Aufmerksamkeitssteuerung, Informationsstruktur und Formulierung als für schriftlich realisierte Texte. Hinweise zu einem entsprechenden Sprachgebrauch finden sich unter anderem bei La Roche (2017).

### 3 Potenziale und Grenzen des Medienformats Podcast für das Lehren und Lernen

Eine Besonderheit von Podcasts im Vergleich zu vielen anderen Lehr-/Lern-Medien liegt darin, dass diese rein auditiv konzipiert sind. Dieses Merkmal stellt besondere Herausforderungen an die kognitive Informationsverarbeitung Lernender (s. Kapitel 2.2). Die Designprinzipien für Multimediaanwendungen nach Mayer (2014) können hier eine hilfreiche Grundlage für eine Einschätzung der Potenziale und Grenzen von Podcasts als Lehr- und Lernmedien insbesondere hinsichtlich der Nutzung von Podcasts bei rezeptionsorientierten Ansätzen bieten (vgl. Schanze & Girdwidz, 2018). Ferner gibt die *Cognitive Load Theory* nach Sweller, van Merriënboer & Paas (1998) Hinweise zum Einsatz von Podcasts in der Lehre. Überlegungen in diese beiden Richtungen werden im Folgenden dargelegt.

#### 3.1 Designprinzipien

Multimedialernen wird nach Mayer (2014) verstanden als Lernen mit Bildern und Texten. Im Unterschied dazu wird beim Lernen mit Podcasts in der Regel nur Text verwendet. Gerade in dieser Unterscheidung werden die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen des Lernens mit Podcasts deutlich.

Hinter dem Personalisierungsprinzip steht beispielsweise die Annahme, dass sich kommunikative Texte mit einer persönlichen Ansprache günstiger auf das Lernen auswirken als Texte, die durch einen nüchternen, formalen Stil gekennzeichnet sind (Girdwidz & Schanze, 2018). Das Prinzip der Stimmlichkeit besagt, dass sprachliche Ausführungen mit einer freundlichen und natürlichen Stimme dargeboten werden sollten und nicht mit einer maschinellen Stimme (ebd.). Beim Einsatz von Podcasts finden beide Prinzipien insofern Berücksichtigung, als dass sich Podcasts durch einen persönlichen Kommunikationsstil auszeichnen. Diese wesentliche Eigenschaft von Podcasts kann vor dem Hintergrund der o.g. Designprinzipien als lernförderlich bei der Rezeption von Podcasts gelten. Bei der Produktion von Lehr-/Lern-Podcasts gilt es, diese Prinzipien auf Ebene der Sprache und des Sprechens zu berücksichtigen.

Das Multimediaprinzip weist darauf hin, dass das Lernen erfolgreicher ist, wenn nicht nur Text, sondern Text- und Bildmaterial angeboten wird (ebd.).

Hier zeigt sich eine Einschränkung von Podcasts: diese repräsentieren Inhalte i.d.R. nur durch gesprochenen Text und nicht durch weitere Repräsentationsformen. Dieses Defizit lässt sich durch den Gebrauch einer bildhaften Sprache (Wachtel, 2013, S. 60) im Podcast berücksichtigen, u.E. nicht jedoch kompensieren.

### 3.2 Cognitive Load Theory

Die *Cognitive Load Theory* (Sweller et al., 1998) bietet weitere Anhaltspunkte, um einzuschätzen, unter welchen Bedingungen Podcasts für das Lernen günstig erscheinen. Bspw. kann die *Cognitive Load Theory* Hinweise dahingehend geben, wie die Komplexität von Podcasts in Hinblick auf die Kapazitäten der Informationsverarbeitung bei den Lernenden eingeschätzt werden kann. Das menschliche Arbeitsgedächtnis stellt ausgehend von der *Cognitive Load Theory* den zentralen Engpass beim Wissenserwerb dar (Scheiter, 2019). Es wird insbesondere zwischen zwei Arten von *Cognitive Load* unterschieden: dem *Intrinsic Cognitive Load* und dem *Extraneous Cognitive Load*.

Der *Intrinsic Cognitive Load* geht von der Komplexität der zu lernenden Inhaltsdomäne aus. Der Grad des *Intrinsic Cognitive Load* wird von der Menge der Elemente beeinflusst, welche gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis aktiv gehalten werden müssen, um einen bestimmten Inhalt vollständig zu repräsentieren (Scheiter, 2019). Wenn der Lerninhalt komplex ist und die Lernenden wenig Vorwissen haben, kann der verursachte *Intrinsic Cognitive Load* eine Barriere für den Wissenserwerb darstellen. Vorwissen erleichtert die Repräsentation eines Inhalts (ebd.). Der sogenannte *Extraneous Cognitive Load* geht von einer ungünstigen Gestaltung des Lernmaterials aus und beeinträchtigt ebenfalls den Wissenserwerb (ebd.). Eine ungünstige Gestaltung des Lernmaterials kann beispielsweise durch das Vorhandensein interessanter, aber irrelevanter Informationen gekennzeichnet sein (Bender, Renkl & Eitel, 2021).

Die hier beschriebenen Arten von *Cognitive Load* deuten darauf hin, dass die Komplexität von Podcasts hinsichtlich der Informationsverarbeitung durch die Zuhörenden je nach Inhalt und Gestaltung variieren kann. Für einen effektiven Einsatz von Podcasts in der Hochschullehre bedeutet dies beispielsweise, dass bei komplexen Inhalten die Rezeption von Podcasts durch die Vermittlung von Vorwissen entlastet werden sollte (s. Kapitel 4.1) oder Podcasts ausgewählt werden, welche inhaltlich mit dem Vorwissen der Lernenden kompatibel sind. Auch die Gestaltung von Podcasts ist dahingehend kritisch zu prüfen, als dass diese die Informationsverarbeitung durch die Lernenden unterstützen sollte, z.B. durch Vermeidung irrelevanter Informationen und einen angemessenen Sprachgebrauch (s. Kapitel 2.2). Unter bestimmten Umständen kann ein Podcast als rein auditives Medium das ideale Lernmaterial sein, um *Extraneous Cognitive Load* zu reduzieren, weil gegebenenfalls irrelevante oder redundante visuelle Reize fehlen (vgl. Kalyuga & Sweller, 2014).



## 4 Beispiele aus der Praxis: Podcasts als Lehr- und Lernmedien

Bereits früh nach ihrer ‚Erfindung‘ wurden Podcasts von Hochschulen als Lernmedien eingesetzt, um z.B. aufgezeichnete Vorlesungen für Studierende zugänglich zu machen (vgl. z.B. Bryans Bongey, Cizadlo & Kalnbach, 2006). Als frühes hochschulübergreifendes Modellprojekt beschreibt Alby (2008) die Plattform *iTunes U*, über die Universitäten seit 2007 Materialien – hauptsächlich Audio- und Videopodcasts – für Studierende oder auch allgemein zugänglich machen konnten. Neben dem Einsatz von Podcasts als Lernangebote können diese auch mediale Produkte von Lernaktivitäten im Sinne produktiver Audioarbeit darstellen und vielseitige Zugänge zu Lerninhalten schaffen (Sontag 2015). Kulcke (2014) sieht in medienproduktiven Ansätzen das Potenzial einer besonders intensiven Reflexion von Lernprozessen und Inhalten. Darüber hinaus kann der Erwerb von Medienkompetenz insbesondere durch die Produktion von Medien wie beispielsweise Podcasts in der Lehre gefördert werden (Vollbrecht 2001). Eine Voraussetzung dafür ist, dass Lehrende über eine gewisse Ausprägung medienpädagogischer Kompetenz (Süss et al., 2018) verfügen und es verstehen, Podcasts nicht ausschließlich als didaktisches Werkzeug anzubieten, sondern zugleich auch Reflexion über das Medium selbst und das eigene Medienhandeln anzubahnen. In den folgenden Unterkapiteln werden jeweils zwei ausgewählte jüngere Beispiele für den rezeptiven und produktiven Einsatz von Podcasts in Studium und Lehre an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vorgestellt.

### 4.1 Beispiele rezeptionsorientierter Ansätze

Mit der pandemiebedingten Einstellung des Präsenzstudienbetriebs im Jahr 2020 galt es für Studierende und Lehrende gleichermaßen, neue Lehrstrukturen und Wege der Kommunikation von Lerninhalten zu finden. Nicht wenige Dozierende nutzten in diesem Zusammenhang podcast-ähnliche Formate im Sinne online verfügbarer, zeitunabhängig rezipierbarer, wortbasierter Angebote. An der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurde beispielsweise eine Vorlesungsreihe der Erziehungswissenschaften auditiv aufgezeichnet und den Studierenden über eine Audioplattform zum Streaming angeboten. In einem Seminar im Fachbereich Musik, das zu großen Teilen asynchron erfolgte, erschien zusätzlich zu regelmäßig erscheinenden Lehr-/Lern-Materialien wöchentlich eine neue Episode eines eigens produzierten Seminarpodcasts. Dieser gab der Lehrperson die Möglichkeit, die Studierenden trotz der besonderen Lage regelmäßig persönlich anzusprechen, ihnen einen mündlichen Überblick über aktuelle Lerninhalte, aktuelle Geschehnisse sowie den weiteren Semesterverlauf zu geben und sie für die kommenden Aufgaben zu motivieren.

In einem weiteren Beispiel nutzte einer der Autoren dieses Artikels im Rahmen seines Studiums Episoden des Gesprächspodcast „Soziopod“<sup>11</sup>. Zum einen, um sich vor der Erarbeitung einer bestimmten Theorie einen Überblick über deren Kontexte und damit Vorwissen zu verschaffen (s. Kapitel 3.2); zum anderen bot dies einen Anlass, bereits erarbeitetes Wissen durch Podcastrezeption aufzufrischen und zu elaborieren. Nicht zuletzt stellte es sich als vorteilhaft heraus, dass diese Form der Vor- und Nachbereitung von Lernphasen ‚abseits des Schreibtisches‘ erfolgen konnte.

## 4.2 Beispiele produktionsorientierter Ansätze

Neben der Rezeption von Podcasts nutzte einer der Autoren dieses Artikels auch einen produktionsorientierten Ansatz zur Prüfungsvorbereitung im Rahmen seines Studiums. Es wurden eigene Podcasts zu Lerneinheiten produziert, um das Gelernte zu wiederholen und zu vertiefen sowie zugleich individuelle Lehrmedien für die spätere Auffrischung der Lerninhalte zu generieren. Zu diesem Zweck wurde der Lernstoff zunächst in thematische Abschnitte untergliedert und stichpunktartig zusammengefasst. Diese Zusammenfassungen dienten als Vorlage für die Produktion ein- bis zweistündiger Erklärpodcast-Episoden, die sich jeweils einem Themenbereich widmeten – beispielsweise den Grundlagen der Botanik im Fachbereich Biologie. Anhand des Skripts wurde der Lernstoff in mündlicher Sprache einem fiktiven Publikum erläutert; zusätzlich wurde moderierend durch den Lernstoff geführt und zu Beginn einer jeden neuen Episode ein eigens produzierter Podcast-Jingle gespielt. Die Ausführungen wurden mithilfe eines USB-Mikrofons, Kopfhörern sowie einer Open-Source-Audiosoftware aufgezeichnet.

Die Erfahrungen des Autors decken sich mit der Einschätzung Kulckes (2014) einer intensiven Reflexion von Lernprozessen und Inhalten durch medienproduktive Arbeit (s. Kapitel 4). Die rezipient\*innen-orientierte Verbalisierung der Lerninhalte kurz nach deren schriftlicher Zusammenfassung bot nicht nur Gelegenheit zu Wiederholung und Vertiefung des Lernstoffes mit einhergehender Vergrößerung der Verarbeitungstiefe, sondern durch bewusste mediale Kommunikation wurde auch das Sprechen über die Lerninhalte, das Veräußern mentaler Repräsentationen, erprobt. Dadurch konnten nicht zuletzt Verständnisschwierigkeiten und widersprüchliche Konzepte erkannt und nachbearbeitet werden. Die Motivation zur breiten und tiefgreifenden Durchdringung des Lernstoffes wurde nach unserer Ansicht durch den Anspruch begünstigt, ein qualitativ hochwertiges Medienprodukt zu erzeugen.

Neben o.g. Beispiel aus Studierendensicht kommt auch in der *Lehre* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Produktion von Podcasts zum Einsatz. Beispielsweise werden in einem Projektseminar im Studiengang Gesundheitspädagogik regelmäßig Podcasts zu Fachthemen produziert, im Wintersemester 2021/2022 u.a. zu den Themen *Slow Food* und Lebensmittelkennzeichnungen.

<sup>11</sup> Podcast auf dem freien Podcastmarkt, in dem Akteur\*innen und Theorien aus Soziologie und Philosophie vorgestellt und diskutiert werden.

In den Seminaren werden die Themen zunächst inhaltlich erarbeitet, anschließend folgt in Zusammenarbeit mit dem Lernradio PH 88,4<sup>12</sup> eine Lerneinheit zur Podcastproduktion. Die Studierenden konzipieren und produzieren ihre eigenen Interview- und Gesprächspodcasts in Kooperation mit dem Lernradio, die Ergebnisse werden daraufhin im *Podcastarchiv*<sup>13</sup> des Lernradios veröffentlicht. Seminarteilnehmende beschrieben die Podcastproduktion als herausfordernd, aber auch sehr motivierend und gaben an, neben den fachlichen Inhalten auch etwas über Podcasts und deren Entstehung gelernt zu haben.

## 5 Drei Annahmen zu einer gewinnbringenden Nutzung von Podcasts in der Lehrer\*innenbildung

Hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen im Rahmen der Ausbildung und der zukünftigen Praxis von Lehramtsstudierenden stellen wir drei abschließende Annahmen vor, wie insbesondere Lehramtsstudierende von Podcasts profitieren können. Wir greifen dabei auf Aspekte aus den *good-Practice*-Beispielen zurück. Während in den Ausführungen zu den Designprinzipien nach Mayer (2014) sowie zur *Cognitive Load Theory* die Rezeption von Podcasts im Vordergrund stand, wird hier insbesondere im Rahmen der letzten beiden Annahmen das Lernen durch die Produktion von Podcasts in den Blick genommen. Exemplarisch werden die Ausbildung zukünftiger Biologielehrkräfte und spezifische Merkmale des Faches Biologie fokussiert. Die Aussagen über das Lernen mit Podcasts sind aber z.T. auch auf andere Fächer und Inhalte übertragbar. Zum einen sind biologische Phänomene komplex, was bisweilen an die Grenze der Vorstellbarkeit führt (Ehras & Dittmer, 2018). Zum anderen wird naturwissenschaftliches Wissen ständig adaptiert und erweitert (Gebhard, Höttecke & Rehm, 2017). Schließlich ist das Lernen in naturwissenschaftlichen Fächern grundsätzlich geprägt von verschiedenen, sehr unterschiedlichen Repräsentationsformen (Schanze & Girwidz, 2018).

### 5.1 Annahme 1: Podcasts ermöglichen einen leicht verfügbaren Zugang zu Wissen (auch) über aktuelle Inhalte

Naturwissenschaftliches Wissen wird ständig angepasst und erweitert (Gebhard et al., 2017). Die niederschwellige Produktion und die leichte und allgegenwärtige Verfügbarkeit von Podcasts (s. Abschnitt 2) machen diese daher zunächst einmal zu einem schnellen und damit idealen Informationsmedium für neue Erkenntnisse. Da Podcasts aber im Gegensatz zu z.B. Zeitschriften grundsätzlich von jedem Menschen produziert und verbreitet werden können, benötigen Hörer\*innen nicht nur Kenntnisse darüber, wie naturwissenschaftliches Wissen gewonnen wird, sondern auch darüber, wie dieses kommuniziert wird (Höttecke & Allchin, 2020). Höttecke und Allchin (2020) schlagen vor, dass bspw.

<sup>12</sup> [www.ph-freiburg.de/ph-radio](http://www.ph-freiburg.de/ph-radio).

<sup>13</sup> <https://www.ph-radio.de/archiv/autor/seminar-einfuehrende-projekte-in-die-gesundheitspaedagogik/>.

eine Kenntnis typischer kommunikativer Muster in sozialen Medien (z.B. Filterblasen sowie beabsichtigte und unbeabsichtigte Falschinformation) eine angemessene Einschätzung von Informationen begünstigt (s. auch Medienkompetenz, Kapitel 1).

## **5.2 Annahme 2: Die Produktion von Podcasts fördert einen vertieften (Fach-)Wissenserwerb**

Fachbücher, Fachartikel etc. werden hinsichtlich ihrer sprachlichen Konzeption als schriftlich betrachtet. Konzeptionell schriftliche Textsorten zeichnen sich beispielsweise durch eine kommunikative Distanz und einen hohen Planungsaufwand aus (Koch & Oesterreicher, 2007). Die Sprache in Podcasts ist typischerweise tendenziell mündlich in ihrer Konzeption. Podcasts sind daher durch eine kommunikative Nähe gekennzeichnet und können beispielsweise auch spontane Elemente enthalten (Koch & Oesterreicher, 2007). Die Produktion von Podcasts zu Fachthemen erfordert, dass die betreffenden Inhalte hinsichtlich der sprachlichen Konzeption von einer Schriftlichkeit (z.B. in Fachbüchern) in eine weitgehende Mündlichkeit ‚übersetzt‘ werden (vgl. Abschnitt 2.2). Diese Tätigkeit erfordert ein sehr gutes Verstehen der (hier: biologischen) Konzepte, welche hinter den Begriffen stehen (Gebhard et al., 2017). Bei der ‚Übersetzung‘ von Fachinhalten von konzeptioneller Schriftlichkeit in tendenziell konzeptionelle Mündlichkeit geht eine äußere Aktivität mit einer produktiven mentalen Aktivität einher. Letztere ist entscheidend für den Wissenserwerb (Renkl, 2008). Nicht zuletzt bietet die intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff während der Konzeption, der Aufzeichnung und ggf. dem Schnitt sowie dem erneuten Anhören einer Podcastproduktion Gelegenheit zur tiefen Durchdringung, intensiven Elaboration und Vernetzung von Wissensinhalten.

## **5.3 Annahme 3: Durch die Produktion von Podcasts können sich Lehramtsstudierende unterschiedliche Kompetenzen aneignen**

Neben dem Potenzial nachhaltigen fachlichen Lernens und der Förderung von Medienkompetenz (s. Abschnitt 4) kann die herausfordernde Unterrichtspraxis effizienten Erklärens potenziell durch die Produktion von Podcasts ohne den Druck einer echten Unterrichtssituation erprobt werden (vgl. Grossman et al., 2009). Das Erklären gehört nach Ehras & Dittmer (2018) zu den Kernaufgaben von Lehrkräften. Bei der Produktion von Podcasts kann bspw. die Komplexität der zu erklärenden biologischen Phänomene variiert werden. Zudem ist es auch möglich, Abbildungen ergänzend zu den verbalen Erklärungen einzusetzen<sup>14</sup>, was dem Erklären im Schulunterricht ähnelt, wo Erklärungen von Phänomenen häufig durch potenziell unterstützende Repräsentationen in Form von Abbildungen, Modellen etc. ergänzt werden. Schließlich ermöglicht die Produktion

---

<sup>14</sup> Dies ist für Podcasts nicht unbedingt üblich, wird aber teilweise umgesetzt (vgl. z.B. Podcast „Biofunk“).

von Podcasts eine gezielte Rückmeldung zur Performanz der Erklärenden: durch Kommiliton\*innen und Lehrende in den Seminaren, durch Hörer\*innen und nicht zuletzt durch das Hören der eigenen Stimme über Kopfhörer während der Produktion und beim erneuten Anhören der Podcasts.

## 6 Fazit

Die *good-Practice*-Beispiele geben Einblicke in die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten von Podcasts in der Hochschullehre. Im Rahmen dieses Beitrags wurde deutlich, dass insbesondere die *Produktion* von Podcasts ein großes Potenzial für eine vertiefte Wissensaneignung hat. Eine Rezeption von Podcasts erscheint besonders dann günstig, wenn es gilt, eine breite Wissensbasis in einem Themengebiet aufzubauen, um die Vertiefung einzelner Themenbereiche zu erleichtern; oder um bereits erarbeitete Lerninhalte auch ‚abseits des Schreib-tischen‘ zu wiederholen und aufzufrischen. Wie bei dem Einsatz anderer Lehr- und Lernmedien gilt entsprechend, dass die Passung zum Lerninhalt und zu den Voraussetzungen bei den Lernenden wesentlich ist.

## 7 Literaturverzeichnis

- Alby, T. (2008). *Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien* (3., überarbeitete Auflage). München: Hanser.
- Bender, L., Renkl, A. & Eitel, A. (2021). When and how seductive details harm learning. *Applied Cognitive Psychology*, 35(4), 948-959.
- Bloech, M. (2009). Audioarbeit. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 25-27). München: kopaed.
- Bryans Bongey, S., Cizadlo, G. & Kalnbach, L. (2006). Explorations in course-casting: podcasts in higher education, *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 350-367.  
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10650740610714107/full/html> [14.08.2022].
- Ehras, C. & Dittmer, A. (2018). Kennzeichen guten Erklärens im Biologieunterricht. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (Band 17, S. 79-93). Berlin: FU Berlin.
- Gebhard, U., Höttecke, D. & Rehm, M. (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan E. & Williamson, P.W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Hammerschmidt, D. (2022). *Das Podcast-Buch. Strategie, Technik, Tipps - mit Fokus auf die Corporate-Podcasts von Unternehmen und Organisationen* (2. Auflage). Freiburg: Haufe.
- Höttecke, D. & Allchin, D. (2020). Re-conceptualizing Nature-of-Science Education in the Age of Social Media. *Science Education* 104(4), 641–666.
- Imdahl, I. (2020). *Gehörte Freiheit – Erste tiefenpsychologische Studie zum Podcast Erfolg*. Gemeinschaftsstudie Hubert Burda Media und rheingold salon.  
<https://www.rheingold-salon.de/gehoerte-freiheit-podcast-krise/> [12.08.2022].
- Kalyuga S. & Sweller, J. (2014). The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In Mayer, R. E. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Auflage, S. 247-262). New York: Cambridge University Press.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, 346-375.
- Kulcke, G. (2014). *Radio, Podcast & Co. Hörspiele, Features und Audiofiles im Unterricht*. Freiburg: Syntagma.
- La Roche, W. von (2017). Fürs Hören schreiben. In W. von La Roche & A. Buchholz (Hrsg.), *Radio-Journalismus* (11. Auflage, S. 9-22). Wiesbaden: Springer.
- Laubner, P. (2009). Podcasting. In P. Overbeck (Hrsg.), *Radiojournalismus* (S. 209-216). Konstanz: UVK.

- Mai, L. & Reichow, D. (2021). *Radio- und Audionutzung 2021. Ergebnisse aus den ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends und der ARD/ZDF-Online-studie*.  
[https://www.ard-media.de/fileadmin/user\\_upload/media-perspektiven/ARD-ZDF-Onlinestudie/Online-Audionutzung\\_2021.pdf](https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/ARD-ZDF-Onlinestudie/Online-Audionutzung_2021.pdf) [13.08.2022].
- Maier, W. (1998). *Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayer, R. E. (2014). Introduction to Multimedia Learning. In Mayer, R. E. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2. Auflage, S. 1-26). New York: Cambridge University Press.
- Müller, K. (2021). Zum Potenzial digitaler Hörmedien im inklusiven Literaturunterricht. *MiDU - Medien Im Deutschunterricht* 3(1), 1-12.
- Renkl, A. (2008). *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rose, B. & Rosin, L. (2006). *The Infinite Dial 2006: Radio's Digital Platforms. Online, Satellite, HD Radio and Podcasting*.  
[https://www.arbitron.com/downloads/digital\\_radio\\_study.pdf](https://www.arbitron.com/downloads/digital_radio_study.pdf) [13.08.2022].
- Schanze, S. & Girwidz, R. (2018). Lernen mit digitalen Medien. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Scheiter, K. (2019): Cognitive Load Theory. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.  
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cognitive-load-theory-clt> [23.08.2022].
- Schorb, B. (2017a). Medienkompetenz. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 254-261). München: kopaed.
- Schorb, B. (2017b). Medienaneignung. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 215-221). München: kopaed.
- Sontag, K. (2015). Radioigel – Interesse generiert Lernen und Leistung. In C. Berger, D. Fürst, W. Hilzensauer, K. Sontag, G. Scheidl & C. Swertz (Hrsg.), *radiobox.at. Audioproduktion im Unterricht* (S. 121-138). Wien: new academic press.
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wihnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. & Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review* 10, 251-296.
- Vollbrecht, B. (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wachtel, S. (2013). *Schreiben fürs Hören. Trainingstexte, Regeln und Methoden* (5., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK.

## **Religiöse Impulse für Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Lehrkonzept aus der Theologie**

### **Zusammenfassung**

Die Querschnittskompetenz Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der katholischen Theologie unter dem Thema „Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung“ seit Kurzem intensiv beforscht. Hierbei werden theologische Aspekte in Bezug zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gesetzt. Orientiert an der Leitperspektive BNE wurde daher ein Seminar-konzept in der katholischen Theologie konzipiert, welches diese Impulse aufnimmt. Entscheidend ist die Perspektive der professionsorientierten Fachwissenschaft, d.h. die Fachinhalte werden in Bezug auf die Tätigkeit des Unterrichtens erarbeitet. In diesem Artikel wird das erarbeitete Lehrkonzept vorgestellt. Außerdem wird die Frage beantwortet, welche Bedeutung Religion für die BNE hat. Anschließend werden die fachwissenschaftlichen Impulse und die fachdidaktischen Prinzipien einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung entfaltet.

### **Schlüsselwörter**

Hochschuldidaktik; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Lehrkonzept; Theologie; Professionsorientierte Fachwissenschaft

## **Religious impulses for Education for Sustainable Development: a Teaching Project from the Theology**

### **Abstract**

The transversal competence Education for Sustainable Development (ESD) has recently been intensively researched in Catholic theology under the topic “Religious Education for Sustainable Development”. Theological aspects are related to Education for Sustainable Development. Oriented to the guiding perspective of ESD, a seminar concept was therefore conceived in Catholic theology that takes up these impulses. The decisive factor is the perspective of profession-oriented subject science, i.e. the subject content is developed in relation to the activity of teaching.



In this paper, this teaching concept is presented, and the question is answered why religion is important for ESD. After that, the content knowledge and the principles of the pedagogical content knowledge for a religious education for sustainable development are shown.

### **Keywords**

University didactics, theology, education for sustainable development, good practice, profession orientation in (university) content knowledge

## **1 Einleitung**

Querschnittskompetenzen und Leitperspektiven finden sich an unterschiedlichen Stellen im Studium der katholischen Theologie/Religionspädagogik. Ein besonderer Schwerpunkt liegt aktuell auf der Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Diese Leitperspektive strukturiert die Lehrveranstaltung „Schöpfung und Nachhaltigkeit“, die im BA-Studium für die Sekundarstufe 1 angesiedelt ist. Im folgenden Artikel wird zu Beginn das Lehrkonzept dargestellt. Weiter wird begründet, inwiefern religiöse Aspekte für die BNE relevant werden. In Punkt 4 finden sich die fachwissenschaftlichen Aspekte zum Thema Nachhaltigkeit und in Punkt 5 die fachdidaktischen Prinzipien.

## **2 Das Lehrkonzept**

Orientiert an der Leitperspektive BNE wurde ein Seminarkonzept in der katholischen Theologie konzipiert. Ideengeberinnen sind zwei Theologinnen, die das Verhältnis von Theologie und BNE federführend bearbeiten. Katrin Bederna, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, entwirft eine „nachhaltigkeitsrelevante Theologie“ (Bederna, 2019, S. 160). An der TU Dortmund konzipiert Claudia Gärtner eine „spezifisch religiöse Logik“ (Gärtner, 2020b, S. 51), um den Beitrag der Theologie bzw. der religiösen Bildung zu verdeutlichen. Bederna und Gärtner bündeln in ihren Entwürfen die Argumente der gegenwärtigen systematischen und exegetischen Theologie, die anschlussfähig sind für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bederna, 2019, 2020a, 2020b; Gärtner, 2020a).

Das Lehrkonzept setzt zudem die Idee der professionsorientierten Fachwissenschaft um (vgl. Spiegelhalter, 2021). Der Begriff der professionsorientierten Fachwissenschaft in der Theologie lässt sich in vierfacher Hinsicht bestimmen (vgl. Spiegelhalter, 2022): erstens durch das akademische Fachwissen, das die Grundlage der Arbeitsprozesses darstellt. Dieses Fachwissen wird zweitens jedoch in einer besonderen Struktur erworben, so dass es zum einen in Verbindung mit fachdidaktischem Wissen erarbeitet wird und zum anderen in einer Struktur gelernt wird, die für die didaktische Verwendung nutzbar ist. Daher wird drittens beim Erwerb des Fachwissens die Perspektive der Unterrichtspraxis mitberücksichtigt. Viertens bedenkt die professionsorientierte

Fachwissenschaft den personalen Bildungswert der fachwissenschaftlichen Aspekte. Konkret bedeutet dieser vierte Aspekt, dass „das Fachliche als Erfahrungsraum für das menschliche Bewusstsein und den dem Menschen innewohnenden Drang nach Selbstbildung“ (Frederking & Bayrhuber, 2017, S. 246) genutzt werden kann. Alle vier Punkte lassen sich im vorliegenden Seminarkonzept umsetzen. Die fachwissenschaftlichen Inhalte des Seminars sind durch die im Kontext der BNE relevanten theologischen Aspekte der Visionsorientierung, des solidarischen Freiheitsbegriffs und des christlichen Armutsideals gegeben. Weiter werden schöpfungstheologische Fragen und Überlegungen thematisiert, die das Verhältnis von Mensch und Natur betreffen. Zudem wird die Leitperspektive BNE hinsichtlich des personalen Aspektes des Bildungsgeschehens relevant (vgl. Spiegelhalter, 2021). Flankiert werden diese Inhalte von fachdidaktischen Konzepten, wie sie in der Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung und Fragen der Umweltethik vorliegen.

Auf der Basis dieser Wissensbausteine werden im Seminar Kriterien erarbeitet, wie fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte im konkreten Unterricht umgesetzt werden können. Im letzten Teil der Veranstaltung wenden die Studierenden ihr erworbenes Wissen an, indem sie einen innovativen Unterrichtsentswurf zum Thema religiöse BNE erarbeiten. Hier wird die Brücke zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis geschlagen.

### **3 Warum religiöse Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?**

Dass Theologie und BNE Gemeinsamkeiten aufweisen, mag auf den ersten Blick irritieren. So sind es doch eher die Fächer Geografie oder Biologie, die das Thema Nachhaltigkeit bearbeiten. Worin besteht der inhaltliche Beitrag von Religion zu diesem Themenkomplex? Ein Blick in den Bildungsplan gibt einen Hinweis.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt und für eine gerechte Weltgesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln [...]. Nachhaltige Entwicklung setzt Lernprozesse voraus, die den erforderlichen mentalen und kulturellen Wandel befördern. Neben dem Erwerb von Wissen über (nicht-) nachhaltige Entwicklungen geht es insbesondere um folgende Kernanliegen: Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme, Umgang mit Risiken und Unsicherheit, Einfühlungsvermögen in Lebenslagen anderer Menschen und solide Urteilsbildung in Zukunftsfragen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016)

In dieser Formulierung werden drei Aspekte deutlich. Zum einen geht es um Wissen. Das Wissen über nachhaltige Entwicklung erwerben Schüler\*innen in unterschiedlichen Fächern. In der Grundschule kommt dem Sachunterricht dabei eine zentrale Stellung zu.

So lassen sich hier nahezu alle inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Leitperspektive BNE erarbeiten. In der Sekundarstufe 1 wird das Wissen über Nachhaltigkeit im Fach „Alltagskultur, Ernährung und Soziales“, Biologie und allen voran in Geografie erarbeitet. Zum anderen wird in der Formulierung des Bildungsplanes aber auch deutlich: Bei der BNE geht es nicht nur um Wissen, sondern auch um normative Inhalte, wenn vom Schutz der Umwelt und von einer gerechten Weltordnung die Rede ist. Und es geht um Verantwortung und Gestaltung von Zukunft. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt hier an. Eine gerechte Weltordnung, Verantwortung für Natur und die Gestaltung von Zukunft sind Themen, die auch von Religionen seit jeher bearbeitet werden. Und an dieser Stelle können Religionen die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung voranbringen.

Diese Argumentation trifft zudem den vierten Punkt der professionsorientierten Fachwissenschaft: den personalen Bildungswert der fachwissenschaftlichen Aspekte. Ziel des fachlichen Wissens ist es, „das Fachliche als Erfahrungsraum für das menschliche Bewusstsein und den dem Menschen innewohnenden Drang nach Selbstbildung“ (Frederking & Bayrhuber, 2017, S. 246) zu nutzen. Verantwortung und Gestaltung von Zukunft lassen sich hier als personale Bildungsziele anschließen.

## **4 Fachwissenschaftliche Aspekte: Drei theologische Impulse für BNE**

Professionsorientierte Fachwissenschaft basiert auf fachwissenschaftlichem Wissen. Doch welche Inhalte sind es, die sich in der Debatte der Bildung für nachhaltige Entwicklung als relevant erweisen? Im Folgenden werden drei theologische Aspekte vorgestellt, die die Frage nach einer gerechten Weltordnung, nach der Verantwortung für Natur und die Gestaltung von Zukunft betreffen.

### **4.1 Biblische Texte als Visionen für eine neue, gerechte Weltordnung**

Nachhaltige Entwicklung fordert eine umfassende Transformation oder in der Formulierung des Bildungsplanes einen mentalen und kulturellen Wandel. Allein die Einschränkung des Konsums oder der technische Fortschritt wird die Klimakrise nicht aufhalten können. BNE zielt daher darauf, neue gesellschaftliche und wirtschaftliche Ordnungen zu denken. Dafür braucht es Zukunftsperspektiven und Visionen. Diese Visionen können biblisch inspiriert sein. Als Quellen für Zukunftsvisionen bieten sich zum einen die Schöpfungserzählungen an. Häufig werden Schöpfungserzählungen als Erzählungen vom Anfang der Welt oder gar Rückblick auf den Anfang der Welt verstanden. Im Kontext von BNE lassen sich die Schöpfungserzählungen jedoch anders verstehen. Benk bezeichnet die biblischen Schöpfungserzählungen als „Hoffnungsgedichte, Sehnsuchtsbilder und Protestgesänge angesichts einer unerträglichen Gegenwart“ (Benk, 2016, S. 17). Schöpfungserzählungen zeigen Visionen einer besten, zukünftigen Welt.

Der biblische Text in *Gen 1* erzählt, wie sich das Chaos im Laufe der Schöpfungserzählung durch Gottes Handeln in Ordnung und Harmonie verwandelt und jedes Lebewesen einen optimal gestalteten Lebensraum vorfindet. Diese Entwicklung kann als Vision von heilen Naturräumen verstanden werden bzw. als Vision einer idealen Beziehung zwischen Mensch und Natur. Mit *Gen 1* ist somit ein Text gegeben, der einen gelingenden, zukünftigen Zustand der Welt beschreibt. Die Schöpfungserzählung kann zu einer Vision einer bestmöglichen Welt werden, die für alle Lebewesen eine ausreichende Lebensgrundlage bereithält. Diese bietet Inspiration für eine gerechte Weltgesellschaft, von der der Bildungsplan spricht.

Zum anderen beinhaltet der biblische Begriff vom Reich Gottes eine Dimension in Bezug auf die Gestaltung von Zukunft (vgl. Gärtner, 2020b, 53f.). Das Christentum verbindet mit der Botschaft vom Reich Gottes die Vorstellung, dass jetzt und hier durch das Handeln Jesu bzw. durch das Handeln jedes einzelnen Menschen eine neue Art des Lebens beginnt. Dieses neue Leben beinhaltet größeren Lebensmöglichkeiten mit und durch Gott. Außerdem umfasst der Begriff des Reich Gottes die Vorstellung, dass das Handeln jedes Menschen bereits jetzt zu diesen größeren Lebensmöglichkeiten beitragen kann. Die Botschaft vom Reich Gottes ruft zur Gestaltung von Gegenwart auf, motiviert durch die Hoffnung auf eine erfüllte, zukünftige Welt. Die damit angesprochene Handlungsdimension korrespondiert mit dem vom Bildungsplan formulierten Kernanliegen: der Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme.

## 4.2 Solidarische Freiheit

Der zweite fachwissenschaftliche Aspekt setzt anthropologisch an: Er geht vom menschlichen Freiheitsverständnis aus. Im Zentrum steht die Frage: Schließen sich Freiheit und Nachhaltigkeit aus? Hier ist ein Perspektivwechsel erforderlich. Denn wenn wir die Frage der Freiheit aus der Perspektive der Menschen auf der Südhalbkugel der Erde betrachten, steht es schlecht um den Freiheitsvollzug. Freiheit, verstanden als die Freiheit auf ein sicheres Leben mit dem Recht auf Nahrung, Bildung und Heimat, ist für viele Menschen auf der Südhalbkugel der Erde momentan nicht gegeben. Circa 103 Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht (vgl. Flüchtlingshilfe Deutschland für den UNHCR, 2022). 828 Millionen Menschen sind 2021 unterernährt (vgl. Welthungerhilfe, 2022).

Von Freiheit ist hier keine Spur. Die Lebensweise der westlichen Welt hat an dieser Situation ihren Anteil. So lässt sich feststellen: Die Freiheit der westlichen Welt geht auf Kosten der Menschen im Globalen Süden. Unsere nicht-nachhaltige Lebensweise führt dazu, dass andere Menschen ein Leben ohne ausreichend Nahrung, Wasser und Heimat führen (vgl. Bederna, 2019, S. 184). Aus christlicher Perspektive wird hier ein Begriff von Freiheit wichtig, der den Aspekt der globalen Verantwortung berücksichtigt (vgl. Bederna, 2019, S. 184–191). Biblisch findet sich diese Vorstellung von Freiheit bereits im Dekalog. Denn die Weisungen des Dekalogs zielen darauf, die Lebensgrundlagen aller Menschen

zu sichern. Somit sind Handlungen wie stehlen oder morden verboten. Wenn Menschen ihr Handeln freiwillig beschränken und sich auf ethische Grundsätze verpflichten, entsteht eine ausreichende Lebensgrundlage für alle.

Dieser Gedanke ist auch im Freiheitsbegriff der gegenwärtigen Theologie präsent: „Freiheit soll andere Freiheit unbedingt anerkennen.“ (Pröpfer, 2001a, S. 61) Jeder Mensch ist – christlich gedacht – dazu verpflichtet, so zu handeln, dass auch alle anderen Menschen in Freiheit leben können. Ziel der menschlichen Freiheit ist es, die Freiheit anderer Menschen zu fördern (Pröpfer, 2001a, 2001b). Konkret: Der christliche Freiheitsbegriff nimmt jeden Menschen in die Verantwortung, alles, was in unserer Macht steht, zu tun, um jedem Menschen weltweit ein Leben in Freiheit, d.h. ein Leben mit Nahrung, Bildung und Heimat zu ermöglichen.

### **4.3. Weniger ist mehr – das christliche Armutsideal**

Worauf können wir verzichten? Das Christentum kennt seit seinen Wurzeln das Ideal der selbstgewählten Armut. Jesus selbst war nicht vermögend und lebte in Solidarität mit denen, die Besitzlosigkeit als Teil ihres Lebens kannten. Armut hat immer auch eine theologische Dimension. Sie verweist auf die Grenzen des materiellen Besitzes. Selbstgewählte Armut kann zeigen, dass das Leben viel mehr zu bieten hat als materielle Güter. Beispiele von selbstgewählter Armut oder Einfachheit, wie sie in der Datenbank der „local heroes“ (Mendl, 2022) zu finden sind, können in Kontext des Religionsunterrichts zur Sprache kommen. Jugendliche lernen über die Berichte anderer junger Menschen Lebensentwürfe kennen, die durch andere Werte als Konsum oder Besitz bestimmt sind. Diese Biografien bieten Beispiele für einen mentalen Wandel, der auch mit einer religiösen Dimension aufgrund der Einfachheit des Lebens einhergehen kann. Die Genügsamkeit im materiellen Bereich kann zu einer Steigerung der Lebensqualität führen.

Die fachwissenschaftlichen Aspekte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Schöpfungserzählungen geben Visionen für eine gute Weltordnung, die allen Menschen und Lebewesen eine ausreichende Lebensgrundlage bietet. Der Begriff vom Reich Gottes macht deutlich, dass das eigene Handeln wirksam für die Gestaltung von Zukunft ist. Der christliche Freiheitsbegriff zeigt, dass Freiheit die Idee der Solidarität umfasst. Freiheit bedeutet, Verantwortung zu übernehmen dafür, dass alle Menschen ein Leben in gesicherten Rahmenbedingungen frei von Hunger und Armut führen können.

Das christliche Armutsideal zeigt, dass Verzicht nicht immer eine Abnahme der Lebensqualität bedeutet und somit Nachhaltigkeit und Lebenssinn korrespondieren können.

## 5 Fachdidaktische Prinzipien

Fachdidaktisch werden im Kontext der religiösen BNE drei didaktische Prinzipien religionspezifisch konkretisiert: Partizipationsorientierung, Visionsorientierung und vernetzendes Lernen (Bederna, 2021, S. 327).

Die Partizipationsorientierung zielt darauf, die Lernenden in Gestaltungsprozesse einzubeziehen bzw. die Gestaltungsprozesse durch die Lernenden in Gang zu bringen. Konkrete Aktionen, die die Wirksamkeit des eigenen Handelns erfahrbar oder die Probleme nachhaltigen Handelns sichtbar machen, sind hier wünschenswert (vgl. Bederna, 2020a, S. 11). Fachwissenschaftlich korrespondiert dieses Prinzip mit dem Begriff des Reich Gottes (vgl. 4.1). In Bezug auf die Visionsorientierung erweisen sich biblische Erzählungen wie die Schöpfungserzählungen, der solidarische Freiheitsbegriff und das christliche Armutsideal als Impulse für die Gestaltung einer neuen, gerechten Weltordnung (vgl. 4). Vernetztes Lernen bedeutet zum einen die Vernetzung mit den Fächern, die das Wissen zum Thema nachhaltige Entwicklung bereitstellen, wie z.B. Geografie. Es bedeutet zum anderen aber auch, aus der Perspektive des Christentums die Frage nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Natur zu stellen. Welche Bedeutung hat der Glaube und/oder die Gottesbeziehung für unsere Beziehung zur Natur? Ist das Verhältnis zwischen Mensch und Natur vielleicht viel enger, als es im christlichen Kontext bisher angenommen wurde?

## 6 Leitperspektiven, professionsorientierte Fachwissenschaft und professionelle Kompetenz

Dass religiöse Bildung ein zentrales Element der Bildung für nachhaltige Entwicklung sein kann, zeigt die Formulierung des Bildungsplans. Die Kategorien „weltweite Gerechtigkeit“, „Verantwortung für die Natur“ und „Gestaltung von Zukunft“ sind anschlussfähig für religiöse Inhalte, wie sie in den Schöpfungserzählungen, der Vorstellung des Reich Gottes, dem solidarischen Freiheitsbegriff oder der religiösen Armut vorliegen. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung bringt Ideen und Motivationen ein, damit das Wissen über nachhaltige Entwicklung tatsächlich auch dazu führt, dass Zukunft gestaltet wird.

Studierende erarbeiten die vorgestellten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen. Als Produkt entsteht am Ende ein unterrichtliches Arrangement zu den religiösen Aspekten einer BNE, das auf den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Elementen basiert und auf personale Bildungsprozesse abzielt. Somit wird das Konzept der professionsorientierten Fachwissenschaft umgesetzt, welches Fachwissenschaft mit den Leitperspektiven des Bildungsplanes verknüpft. Exemplarisch findet dies hier an der Leitperspektive BNE und den vorgestellten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen theologischen Inhalten statt.

## 7 Literaturverzeichnis

- Bederna, K. (2019). *Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Bederna, K. (2020a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (wirelex.de)*, 1-18.  
[https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung\\_fr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.200572](https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_fr_nachhaltige_Entwicklung.200572)
- Bederna, K. (2020b). Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukunftsfähigem Handeln motivieren?, 28–46.  
<https://doi.org/10.25364/10.28:2020.2.3>
- Bederna, K. (2021). Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. In U. Kropac, U. Riegel, A. Lehner-Hartmann, V. Pirker, M. Schambeck & A. Unser (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (Kohlhammer Studienbücher Theologie, 1. Auflage, S. 325–331). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Benk, A. (2016). *Schöpfung - eine Vision von Gerechtigkeit. Was niemals war, doch möglich ist*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Flüchtlingshilfe Deutschland für den UNHCR (2022). *Zahlen & Fakten zu Menschen auf der Flucht*.  
<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen>  
 [21.11.2022].
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2017). Fachliche Bildung. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik* (Fachdidaktische Forschungen, Band 9, S. 205–247). Münster: Waxmann.
- Gärtner, C. (2020a). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt* (Religionswissenschaft). Bielefeld: transcript.
- Gärtner, C. (2020b). Mit religiöser Bildung die Welt retten? Spannungsfelder einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Österreichisches Religionspädagogische Forum* 28(2), 47–64.  
<https://doi.org/10.25364/10.28:2020.2.4>
- Mendl, H. (2022). *Local heroes*.  
<https://www.uni-passau.de/local-heroes/datenbank-local-heroes/>  
 [12.05.2022].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2016). *Bildungspläne 2016 Baden-Württemberg*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.  
<http://www.bildungsplaene-bw.de> [12.05.2022].
- Pröpper, T. (2001a). *Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik*. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Pröpper, T. (2001b). Zur theoretischen Verantwortung der Rede von Gott. Kritische Adaption neuzeitlicher Denkvorgaben. In M. Knapp (Hrsg.), *Religion-Metaphysik(kritik)-Theologie im Kontext der Moderne/Postmoderne* (Theologische Bibliothek Töpelmann, Bd. 112, 1. Aufl., S. 230–252). Berlin: de Gruyter.

- Spiegelhalter, E.-M. (2021). Professionsorientierte Fachwissenschaft als Element der Allgemeinen Fachdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogische Forum* 29(1), 29–44. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.3>
- Spiegelhalter, E.-M. (2022). „Oh mein Gott!“. Professionsorientierte Fachwissenschaft (ProFawi) in der Theologie. In T. Krieger (Hrsg.), *Professionsorientierte Fachwissenschaft* (S. 1-19).
- Welthungerhilfe (2022). *Welthunger-Index*.  
<https://www.welthungerhilfe.de/hunger/welthunger-index> [12.11.2022].



Georg Brunner, Leona Cordi und Doris Schreck

# **Entwicklungspotenziale, Visionen und Schritte zu einer diversitätsorientierten Hochschule**

## **Zusammenfassung**

Grundlage des folgenden Beitrags bildet das Mehrebenenmodell einer diversitätsorientierten Hochschule von Wild und Esdar (2014). Entlang der darin formulierten Leitfragen fanden 2022 an der Pädagogischen Hochschule (PH) Freiburg zwei Fokusgruppendifkussionen (Gesprächsrunden) mit unterschiedlichen Stakeholdern statt, um gemeinsam den Ist-Zustand sowie Weiterentwicklungsstrategien hin zu einer diversitätsorientierten Hochschule zu diskutieren. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Beschreibung dieses Prozesses. Die Verfasser\*innen verstehen den konstruktiven Umgang mit Diversität dabei nicht nur als ein hochschulisches Lernziel und als eine Querschnittskompetenz angehender Pädagog\*innen, sondern auch als eine Querschnittsaufgabe für die Hochschule als Ganzes. Neben theoretischen Hintergründen und Hinweisen zum methodischen Vorgehen fokussiert der Beitrag dabei Diskussionsergebnisse und formuliert Implikationen für eine diversitätsorientierte Organisationsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

## **Schlüsselwörter**

Diversitätsorientierte Hochschule; Organisationsentwicklung; Qualitätsentwicklung; Evaluation; Mentoring

# **Development Potentials, Visions and Steps Towards a Diversity-Oriented University**

## **Abstract**

The following contribution is based on the multi-level model of a diversity-oriented university by Wild and Esdar (2014). Along the lines of the guiding questions formulated therein, two focus group discussions (roundtables) with different stakeholders took place at the University of Teacher Education (PH) Freiburg in 2022 in order to jointly discuss the current state as well as further development strategies towards a diversity-oriented university. The focus of this paper is on the description of this process. The authors understand the constructive handling of diversity not only as a university learning goal and a

cross-sectional competence of future educators, but also as a cross-sectional task for the university as a whole. In addition to theoretical background and information on the methodological approach, the article focuses on the results of discussions and formulates implications for a diversity-oriented organizational development at the Freiburg University of Education.

### **Keywords**

Diversity-oriented university; organizational development; quality development; evaluation; mentoring

## **1 Einleitung**

Hochschulen sind verstärkt dazu aufgefordert, sich zum Thema Diversität zu positionieren, wobei Differenzierungsstrategien in der Hochschule dabei eine zentrale Rolle spielen. Basierend auf dem Ansatz des Mehrebenenmodells von Wild und Esdar (2014) soll am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg dargestellt werden, wie in verschiedenen Bereichen der Hochschule Möglichkeiten der Differenzierung prozesshaft umgesetzt werden können und somit ein Beitrag zu einer diversitätsorientierten Hochschule der Zukunft geleistet werden kann. Der konstruktive und reflexive Umgang mit Diversität stellt eine übergreifende Querschnittsaufgabe bzw. -kompetenz dar, die letztlich alle Bereiche des Mikrokosmos Hochschule tangiert.

Ausgehend von den vom Prorektorat Lehre, Studium und Digitalisierung initiierten online durchgeführten Fokusgruppengesprächen zum „Tag der Lehre und des Lernens“ im Januar 2022, entstand in Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Wild und Esdar (2014) mit dem vorliegenden Beitrag eine Art Werkstatt-Bericht, der den Prozess zur (theoriegeleiteten) Entwicklung einer diversitätsorientierten Hochschule unter Einbindung verschiedener Stakeholder exemplarisch veranschaulichen soll. Im besten Fall könnte dies als (Good-)Practice-Beispiel für andere Hochschulen dienen, die einen vergleichbaren Organisationsentwicklungsprozess durchlaufen möchten.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

In der Vergangenheit bereits initiierte Hochschulentwicklungsprozesse, die auf einen reflexiven und konstruktiven Umgang mit Vielfalt an der PH Freiburg zielten, führten in den entsprechenden hochschulinternen Diskursen zur vorwiegenden Verwendung der Begriffe Diversität bzw. Diversity. So fand z.B. auch in den Fokusgruppengesprächen beim „Tag der Lehre und des Lernens“ eine kritische Auseinandersetzung mit dem – im zugrundeliegenden Aufsatz von Wild und Esdar (2014) – verwendeten Begriff der Heterogenität (s. auch Walgenbach, 2017, S. 49-51) statt, wobei sich verschiedene Akteur\*innen für die Verwendung des Diversitätsbegriffs aussprachen. So trifft der Diversitätsbegriff sowohl eine „analytisch-empirische Aussage über die Wirkmächtigkeit von Unterschieden“

(Mecheril & Plößer 2015, S. 322), er hat darüber hinaus aber auch eine normativ-präskriptive Dimension und „[sucht] nach Möglichkeiten der Anerkennung von Unterschieden, Identitäten und Zugehörigkeiten“ (ebd.). Der Diversitätsbegriff steht aus Sicht der Autor\*innen für die Anerkennung von Vielfalt als Ressource (für Lehr- und Lernprozesse). Der von Wild und Esdar (2014) verwendete Heterogenitätsbegriff verweist hingegen stärker auf „Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit“ (Walgenbach, 2017, S. 13) und kann als „tertium comparationis“ (ebd.) nicht losgelöst vom Begriff der Homogenität verstanden werden.

Des Weiteren ist im Struktur- und Entwicklungsplan 2022-2026 (Pädagogische Hochschule, 2021) sowie im Gleichstellungsplan 2022-2026 der Hochschule (Pädagogische Hochschule, 2022) von einer angestrebten „diversitätsbewussten Hochschulkultur“ die Rede.<sup>1</sup> Um den hochschuleigenen Spezifika in Form bereits initiiertes bzw. bestehender Prozesse und Strukturen zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt an der PH Freiburg bestmöglich Rechnung zu tragen, haben sich die Verfasser\*innen vor diesem Hintergrund entschieden, den Begriff der Diversität im Sinne von Wild und Esdar (vgl. 2014, S. 10) bzw. Walgenbach (vgl. 2017, S. 92) in den weiteren Ausführungen zu verwenden.

Das Mehrebenenmodell von Wild und Esdar (2014) formuliert in Bezug auf die vier identifizierten Ebenen der Hochschule – Lehre und Studium, Hochschulleitung, zentrale/dezentrale Strukturen – sowohl Leitbilder als auch Milestones. So fordert das Modell für die Hochschulleitung, „dass ein fortlaufender Diskurs über das standortspezifische Verständnis von ‚guter Lehre‘ und ‚Diversity‘ geführt wird“ (Wild & Esdar, 2014, S. 78). Daraus sollen Bildungsziele sowie „strategisch-operative Maßnahmen konsequent verfolgt und umgesetzt sowie im Rahmen des Total-Quality-Managements überwacht bzw. fortentwickelt werden“ (ebd.). Für Lehre und Studium muss ein Verständnis entwickelt werden, in dem die „Qualität [...] als eine gemeinsam von Lehrenden und Lernenden zu schaffende und zu verantwortende Leistung“ (ebd., S. 83) verstanden wird. Als Voraussetzung hierfür wird von Studierenden und Lehrenden eine „produktive und wechselseitige Feedback-Kultur“ gefordert, und es soll eine den „verschiedenen Lebensumständen, Zielperspektiven und Leistungspotentialen von Studierenden angepasste, flexibel gestaltete Lernumgebung“ (ebd.) geschaffen werden. Um dies zu erreichen, benötigt es den dezentralen Support durch Fachkräfte, die in der Studiengangsentwicklung vorab definierte Kompetenzziele formulieren, diese umsetzen sowie flankierende Beratungs- und Unterstützungsangebote etablieren. In Anlehnung an Wild und Esdar (2014) sollen „gemeinsam mit dem Lehrkörper möglichst flexible Studien- und Lehrbedingungen [erarbeitet werden], die alle Studierenden gemäß ihrer Ziele und Kompetenzen bestmöglich fördern“ (ebd., S. 87).

<sup>1</sup> Auf den hochschulinternen Diskurs zum Inklusionsbegriff und entsprechende Aktivitäten kann hier leider nicht eingegangen werden, so dass wir hierfür auf die Ausführungen von Köpfer und Bökle (2020) verweisen.

Darüber hinaus braucht es einen zentralen Support (zentrale Verwaltungseinrichtungen) z.B. durch die Implementierung eines hochschulweiten Qualitätssicherungssystems. So sind diese Einrichtungen

„für die Koordination der Kooperationen zwischen den dezentralen Strukturen verantwortlich und unterstützen die Professionalisierung Lehrender durch Qualifizierungsangebote, die auf überfachliche Aspekte einer heterogenitätsorientierten Lehre abheben“ (ebd. S.89).

### 3 Methodische Vorgehensweise

Mittels eines partizipativen Ansatzes wurden im Rahmen des „Tags der Lehre und des Lernens“ auf Basis des Mehrebenenmodells von Wild und Esdar (s.o.) Möglichkeiten und Ansätze einer diversitätsorientierten Hochschulentwicklung diskutiert. Folgende drei Leitfragen wurden dabei fokussiert:

- Was haben wir bereits?
- Was wäre wünschenswert?
- Was sind realistische (nächste) Schritte für eine Implementierung bzw. Weiterentwicklung?

Um noch weitere Perspektiven unterschiedlicher Akteur\*innen einzubeziehen, wurden im Mai 2022 Stakeholder aus der Hochschule zu einer weiteren, digitalen Gesprächsrunde eingeladen. Dabei diente das Mehrebenenmodell von Wild und Esdar (2014) erneut als grundlegende Gesprächsstruktur. Bei der Auswahl der Teilnehmenden (Stakeholder) wurde insbesondere darauf geachtet, dass Akteur\*innen aus allen vier von Wild und Esdar als relevant identifizierten Ebenen vertreten sind. Darüber hinaus wurde der Fokus insbesondere auf die Abbildung eines möglichst breiten Spektrums an fachlichen Hintergründen wie auch auf die Statuszugehörigkeit der Teilnehmenden gelegt.

Beide Gesprächsrunden erfolgten im Format einer Zukunftswerkstatt (vgl. Bernhofer et al., 2021). Mittels eines kurzen Inputs wurde dabei zunächst das Mehrebenenmodell vorgestellt. In der ersten Gesprächsrunde am „Tag der Lehre und des Lernens“ wurde aufgrund der geringen Teilnehmer\*innenzahl auf die Bildung von Arbeitsgruppen verzichtet, so dass die Diskussion des Mehrebenenmodells und dessen Umsetzung an der PH Freiburg direkt im Plenum erfolgte.

In der zweiten Gesprächsrunde mit insgesamt 14 Teilnehmenden präsentierten zunächst Studierende des Antidiskriminierungsreferates der Verfassten Studierendenschaft der Hochschule ausgewählte Ergebnisse einer Umfrage vom Wintersemester 2021/22 zu Diskriminierungserfahrungen an der PH Freiburg. Damit wurde vorab ein interessanter, hochschulbezogener Einblick in die Thematik gegeben.

In der darauffolgenden Arbeitsphase diskutierten die Teilnehmenden in fünf Kleingruppen entlang der „Milestones“ nach Wild und Esdar (2014) sowie mit Hilfe verschiedener Leitfragen die von den Autor\*innen definierten Bereiche (s. Synopse im Anhang). So wurden – im Sinne einer Ist-Soll-Analyse – bereits

Vorhandenes gesammelt und Ideen zur diversitätsorientierten Organisationsentwicklung der PH Freiburg formuliert. Die Ergebnisse wurden auf TaskCards festgehalten und anschließend im Plenum präsentiert. Die Beiträge aus beiden Diskussionsrunden wurden dann vom Verfasser\*innen-Team gesichtet sowie zu übergeordneten Kategorien gebündelt und strukturiert.

## 4 Ergebnisse aus den Fokusgruppengesprächen

Im Folgenden werden beispielhaft die Ergebnisse beider Gesprächsrunden entlang der o.g. Leitfragen dargestellt.<sup>2</sup>

### 4.1 Entwicklungspotenzial bzw. Bestandsaufnahme: Was haben wir bereits?

In beiden Diskussionsrunden erfolgte zunächst eine Art Bestandsaufnahme der bereits vorhandenen diversitätsbezogenen Strukturen, Gremien und Maßnahmen. Hierbei wurden u.a. Zielformulierungen im Struktur- und Entwicklungsplan 2022-2026 wie auch im Gleichstellungsplan genannt. Zudem steht die Richtlinie der Hochschule gegen Diskriminierung und sexualisierte Gewalt im Studium und am Arbeitsplatz (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2018) allen Hochschulmitgliedern zur Verfügung. Des Weiteren beschäftigen sich unterschiedliche Akteur\*innen in spezifischen Gremien, wie z.B. dem Senatsausschuss Gleichstellung und dem Senatsausschuss Inklusion, mit den Themenfeldern Chancengleichheit, Inklusion, Diversität. Ebenso besteht bereits ein gemeinsames Verständnis von guter Lehre, welches aus dem Commitment zur Lehrveranstaltungsevaluation ableitbar ist und sich in den gewählten Items des Fragenkatalogs niederschlägt (s. Kapitel 4.2). Dieses Verständnis von guter Lehre spiegelt sich etwa in den Hinweisen zur Vergabe des internen Lehrpreises wider. In den Studien- und Prüfungsordnungen einzelner Fächer finden sich bereits Ansätze zu einer Diversitätsorientierung, z.B. in Form von Wahlbereichen, Tutoraten für individuelle Förderung etwa in der Studieneingangsphase, Härtefallregelungen sowie Barrierefreiheit bei Prüfungen.

Im Bereich Mentoring kann die Hochschule etwa im Fach Technik auf ein Beispiel für Diversitätsorientierung verweisen. Hier wird von der Tatsache ausgegangen, dass die Voraussetzungen, die Studierende in Bezug auf das Studienfach Technik mitbringen, äußerst vielfältig sind. Diese sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, z.B. in Bezug auf fachliche Vorerfahrungen, werden im Rahmen des Mentorings mit der Kategorie Geschlecht verknüpft, da im Fach Technik noch eine deutliche Geschlechterasymmetrie vorherrscht.

---

<sup>2</sup> Es haben nur Ergebnisse der Ist-Soll-Analyse aus der 2. Diskussionsrunde Eingang in die Synopse gefunden, da die ursprünglich für die in Kleingruppen angelegte Arbeit mit Task-Cards aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl nicht wie geplant stattfinden konnte. In beiden Diskussionsrunden konnten zudem (aus Zeitgründen) keine Ergebnisse zur 3. Leitfrage erzielt werden.

Ein weiteres Beispiel für Mentoring bildet die Entwicklung eines E-Portfolios im BA Lehramt, welches das Orientierungspraktikum (OSP), das integrierte Semesterpraktikum (ISP) sowie Kohärenzaufgaben aus Fachdidaktik, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften integriert. Auf diese Weise bietet das E-Portfolio die Möglichkeit, den Entwicklungsprozess der Studierenden zu begleiten.

Darüber hinaus wurde aus dem Plenum der zweiten Gesprächsrunde auf zentrale (Qualifizierungs-)Angebote der Hochschule zur Professionalisierung von Lehrpersonen verwiesen, wie z.B. dem „Basiszertifikat Hochschuldidaktik im Kontext diversitätssensiblen Lehrens und Lernens“ (s. Beitrag von Bechstein & Cordi in diesem Band), der Intervisionsgruppe (kollegiale Beratung), dem MenTa-Programm ([www.ph-freiburg.de/menta](http://www.ph-freiburg.de/menta)) oder dem Tandem-Teaching, die als förderlich für die Entwicklung einer diversitätsorientierten Hochschule angesehen wurden.

## **4.2 Vision: Was wäre wünschenswert?**

Zu dieser Leitfrage wurde konstatiert, dass es bislang kaum eine hochschulweit wahrgenommene Diskussion über Diversität(-orientierte Organisationsentwicklung) an der Hochschule gibt. Um diesen Diskurs zu fördern, wurde beispielsweise vorgeschlagen, ein Leitbild der Hochschule zur Diversitätsstrategie zu erarbeiten, in dem Minimalanforderungen definiert werden. Darüber hinaus wurde es für sinnvoll erachtet, das 2016 entwickelte Personalentwicklungskonzept im Sinne einer diversitätsorientierten Personalentwicklung an der Hochschule weiterzuentwickeln.

Auch wurde die Möglichkeit benannt, Mittel zur Förderung von Genderprojekten auf den Bereich Diversität zu erweitern und das Thema ggf. in die Aktivitäten des Senatsausschuss Gleichstellung zu integrieren.

Zudem wurde als wünschenswertes Ziel im Hinblick auf die Lehramtsausbildung die flächendeckende Implementierung von Gender- und Diversitätsaspekten in die Lehre genannt.

In der Diskussion zeigte sich, dass die oben erwähnte Verständigung über „gute Lehre“ nicht allen Teilnehmenden der Fokusgruppen präsent ist. Somit wäre ein fortlaufender und fachspezifischer Diskurs über gute Lehre und insbesondere die Rolle einer diversitätsorientierten Lehre notwendig. Zudem müsste dezidiert eine Verständigung auf an kriterialen Bezugsnormen orientierten Mindeststandards für eine diversitätsorientierte Lehre erfolgen und diese dann ebenfalls in den Items zu den Lehrveranstaltungsevaluationen (z.B. Berücksichtigung der Diversität der Studierenden) abgebildet werden. Der Lehrveranstaltungsevaluation sollte ein strukturierter Follow-Up-Prozess folgen, der sich dann wiederum etwa in einer Weiterentwicklung der Curricula und Prüfungsformate im Sinne einer Diversitätsorientierung (z.B. Barrierefreiheit, diversitätsorientierte Sprache) niederschlagen könnte.

In den Studien- und Prüfungsordnungen müssten etwa diversitätsrelevante Querschnittskompetenzen sowohl in Bezug auf Lehrinhalte als auch auf Struktur und Zugang noch ausreichend verankert werden. Hierzu beitragen könnte die Entwicklung fachspezifischer Kriterien für die Qualität von Lehre sowie die explizite Formulierung von Kriterien diversitätsorientierter Lehre in den Fachbereichen.

Als dringend notwendig wurden des Weiteren bauliche Maßnahmen wie etwa zur Optimierung der Barrierefreiheit (z.B. Aufzug) angesehen. Um den vielfältigen Lern- und Lebensbedingungen der Studierenden zukünftig noch besser Rechnung tragen zu können, wurde zudem die Flexibilisierung der Studienbedingungen an der PH Freiburg als wichtiger Baustein für einen diversitätsorientierten Hochschulentwicklungsprozess diskutiert.

Hinsichtlich des Mentorings wurde angemerkt, dass dieses noch nicht als systematisch implementiertes „Tool“ wahrgenommen wird. Als Optimierungsideen wurden hierzu bspw. genannt: der Wunsch nach Weiterentwicklung dezentraler und zentraler Beratungsangebote, die Etablierung und der Ausbau des seit 2016 als Modell initiierten MINT-Mentoring für Studierende – insbesondere für Studentinnen – in technischen Fachbereichen. Auch die Etablierung von Zukunftswerkstätten, die offen sind für alle Mitglieder der Hochschule, wurde als Wunsch formuliert. Wünschenswert wäre überdies ein Diversitätsmonitoring, um etwa Exklusionsmechanismen erkennen und adressieren zu können. Hierzu könnte auch eine regelmäßige Erhebung, Aufbereitung und Kommunikation von Kennzahlen (datenbasiertes Bildungsmonitoring) beitragen.

### **4.3 Ideen für (nächste) Umsetzungsschritte zur Implementierung bzw. Weiterentwicklung**

Im Sinne einer Ist-Soll-Analyse lag der Fokus der beiden Gesprächsrunden auf der Diskussion der ersten beiden Leitfragen während die dritte Leitfrage von den Teilnehmenden nur ansatzweise bearbeitet wurde. So konnten im Rahmen der Fokusgruppengespräche keine konkreten Schritte zur Implementierung bzw. diversitätsorientierten Weiterentwicklung dokumentiert werden. Die folgenden Ausführungen zu möglichen nächsten Schritten beruhen daher ausschließlich auf ersten Überlegungen des Verfasser\*innenteams.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass viele Elemente der von Wild und Esdar (2014) identifizierten Milestones an der PH Freiburg bereits in unterschiedlichen (Reife-)Graden vorhanden sind. Dies gilt es aufzugreifen, weiterzuentwickeln und vor allem in ein übergeordnetes Qualitätsmanagementsystem zu überführen. Hierzu ist ein Diskurs auf verschiedenen Handlungsebenen der Hochschule erforderlich wie etwa in den Fachbereichen und Studienkommissionen, den Fakultätsräten und der Hochschulleitung. Vor diesem Hintergrund wurde an der PH Freiburg die Nomination bzw. der Aufgabenbereich des Prorektors Lehre und Studium um den Bereich „Qualitätsmanagement“ erwei-

tert. Aufgabe soll es sein, ein adäquates Qualitätsmanagementsystem unter Einbezug aller Stakeholder im Bereich Lehre und Studium (und perspektivisch auch Forschung und Verwaltung) zu entwickeln. Neben den Milestones von Wild und Esdar (2014) bietet das Schema der EVALAG (Jakubowicz, 2015) hierfür einen guten Anhaltspunkt. Orientiert an dem PDCA (Plan-Do-Check-Act)-Zyklus (Deming, 1982; s. Abb. 1) werden dort verschiedene Bereiche (Zielsetzung, Umsetzung, Rückmeldung, Verbesserung) definiert, die es inhaltlich und strukturell zu füllen gilt. Insbesondere sollte das Augenmerk auf die Follow-Up-Prozesse gerichtet werden, wie z.B. die Dokumentation von Evaluationsergebnissen, deren Analyse und Ableitung von Maßnahmen und Veränderungen, die Entwicklung von Plänen zur Weiterarbeit sowie Feedbackprozesse mit den Leitungsebenen, die letztlich zu einer Verbesserung beitragen sollen.

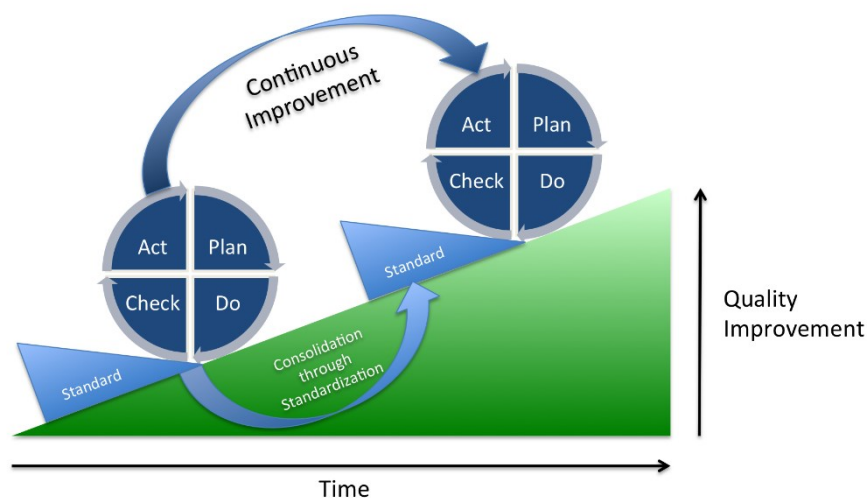


Abb. 1 PDCA-Zyklus nach Deming (1982):

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PDCA\\_Process.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PDCA_Process.png)

Im Grunde tangieren die Herausforderungen für derartige Weiterentwicklungen an einer Hochschule sehr stark Change-Management-Prozesse. Forschung hierzu bezieht sich auf das Handeln von Akteur\*innen, wie insbesondere Führungskräften, als *change agents* (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008, S. 416), aber auch auf die soziale Dimension von Veränderungsprozessen unter Beteiligung vieler verschiedener Akteur\*innen (Lewin 1947; s. auch Krüger, 1996; Kotter, 2011). Gerade weil organisationale Veränderungen von allen diesen beteiligten Akteur\*innen vielfältige Anpassungsleistungen erfordern, bedürfen Veränderungsprozesse an Hochschulen eines gleichermaßen professionellen wie partizipativen Change-Managements (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008, S. 415). Dies hat beispielsweise der Umgang mit der Corona-Pandemie gezeigt (Brunner, 2021), wo im März 2020 plötzlich eine Umstellung auf Fernlehre erfolgen musste, und daraus gelungene Veränderungsprozesse – beispielsweise auf Institutsebene – erfolgen konnten bzw. erfolgen (Brunner et al., 2021).



## 5 Fazit und Ausblick

Ursprüngliches Ziel war es, im Rahmen des „Tages des Lehrens und Lernens“ gemeinsam mit möglichst vielen und unterschiedlichen Akteur\*innen der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine diskursive Auseinandersetzung um die Vision einer diversitätsorientierten Hochschule zu initiieren. Entsprechend war dieser Tagungsslot methodisch für Kleingruppenarbeit mit TaskCards angelegt. Dies erwies sich allerdings in der Umsetzung als relativ schwierig. Nachdem sich zunächst lediglich ein kleiner Teilnehmendenkreis zusammengefunden hatte, um eher explorativ erste Ideen im Plenum zu formulieren, war es erforderlich, für eine weitere Runde dezidiert ein kriteriengeleitetes Sample (Stakeholder) einzuladen (s. Abschnitt 3). Allerdings muss hierzu kritisch angemerkt werden – und darin liegt sicherlich eine Limitierung dieses Beitrags –, dass es bisher noch nicht zufriedenstellend gelungen ist, einen möglichst repräsentativen Querschnitt an Stakeholdern bzw. Akteur\*innen an der Hochschule in den Diskussionsprozess zu inkludieren. So waren z.B. Studierende stark unterrepräsentiert und Vertreter\*innen der Verwaltung oder des technischen Dienstes fehlten ganz.

So müssen die unter 4. dargelegten Ergebnisse trotz der vielfältigen bereits vorhandenen Ansätze, wie z.B. die Etablierung von Gremien, Mentoringstrukturen, Evaluationsverfahren und Personalentwicklungskonzepten, als explorativer Auftakt für einen erst begonnenen hochschulweiten Diskurs um eine diversitätsorientierte Hochschulentwicklung betrachtet werden, insbesondere in Verbindung zu einem zu entwickelnden Qualitätsmanagementsystem. Zentral ist aus der Sicht der Verfasser\*innen dabei, dass dieser Prozess zukünftig von möglichst vielen Hochschulmitgliedern aus allen Bereichen, Ebenen und Statusgruppen aktiv gestaltet werden soll.

Die Verfasser\*innen dieses Beitrags sind trotz der beschriebenen Limitationen zuversichtlich, den Leser\*innen und somit auch anderen Hochschulen einen Einblick in den begonnenen diversitätsorientierten Organisationsentwicklungsprozess und damit verbundene Hürden und Herausforderungen ermöglicht zu haben. Wir befinden uns an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am Anfang eines sicherlich interessanten und intensiven Weges. Und: der Ausgang ist ungewiss. Wünschenswert wäre es, wenn unsere Erfahrungen und Verfahrensschritte einen Transfer auf andere Hochschulen anregen könnten und sich daraus bestenfalls ein reger Austausch zwischen den einzelnen Hochschulen ergeben würde.

## 6 Literaturverzeichnis

- Bernhofer, A., Brunner, G., Hammerich, H., Krämer, O., Mommartz, S. Schellberg, G. & Weyrauch, I. (2021). Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre – Musik(pädagogik) digital lehren und lernen. *Diskussion Musikpädagogik* 92, 37-45.
- Bökle, M. & Köpfer, A. (2020). Inklusive Hochschulentwicklung im Spiegel differenter Inklusionsverständnisse. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft* (S. 311-324). Weinheim: Beltz Verlag.
- Brunner, G. (2021). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In: U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 71-87). Wiesbaden: Springer.
- Brunner, G., Buchborn, T. Clausen, B., Jank, W. & Schmid, S. (2021). Change-Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung 41, S. 53-72). Münster, New York: Waxmann.
- Deming, W.E. (1982). *Out of the Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Jakubowicz, S. (2015). Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement auf der Ebene der Studiengänge. In A. Beaugrand (Hrsg.), *Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna-Reform. Festschrift für Beate Rennen-Allhoff* (S. 232-249). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kotter, J. (2011). *Leading Change: Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. München: Vahlen.
- Krüger, W. (1996). Implementation: The Core Task of Change Management. *CEMS Business Review* 1(1), 77-96.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; equilibrium and social change. *Human Relations*, 1(1), 5-41.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2015). Diversity und Soziale Arbeit. In H.U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (5. erw. Aufl., S. 322-331). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pädagogische Hochschule Freiburg (2018). *Richtlinie gegen Diskriminierung und sexualisierte Gewalt im Studium und am Arbeitsplatz an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*.  
<https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Interessenvertretungen/Gleichstellung/Dateien/PH-Richtlinie.pdf> [07.12.2022].
- Pädagogische Hochschule Freiburg (2021). *Struktur- und Entwicklungsplan 2022-2026*.  
[https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Hochschule/Rektorat/struktur\\_entwicklungsplan.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Hochschule/Rektorat/struktur_entwicklungsplan.pdf) [07.12.2022].

- Pädagogische Hochschule Freiburg (2022): *Gleichstellungsplan 2022-2026*.  
<https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Hochschule/Rektorat/gleichstellungsplan.pdf> [07.12.2022].
- Sonntag K., Stegmaier R., Michel A. (2008). Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In R. Fisch, A. Müller, D. Beck (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen* (S. 415-442). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. durchgesehene Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. HRK nexus.  
[https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf) [04.12.2021].

## 7 Anhang: Fokusgruppendifkussion 2 – Synopse

	Hochschulleitung	Lehre und Studium 1	Lehre und Studium 2	Dezentraler Support	Zentraler Support
<b>Milestones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsensbildung über die Mission</li> <li>• Konkretisierung der Mission und ihrer Umsetzung</li> <li>• Commitment schaffen</li> <li>• Implementierung</li> <li>• Monitoring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von fächerspezifischen Studienbedingungen &amp; Studienordnungen, die der Diversität von Lebensumständen und Berufszielen in einer heterogenen Studierendenschaft Rechnung tragen</li> <li>• Entwicklung fachspezifischer Kriterien für Qualität von (Forschung und) Lehre</li> <li>• Verständigung auf an kriterialen Bezugsnormen orientierten Mindeststandards im Fach</li> <li>• Etablierung eines curricular verankerten Mentoringsystems</li> <li>• strukturelle Verankerung von regelmäßigen Lehtreffen im Kollegium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung eines Systems verschränkter Lehrevaluationen</li> <li>• regelmäßige Klausurtagungen für Lehrende (auch Lehrbeauftragte) und Lernende</li> <li>• Entwicklung eines umfassenden Konzepts für die Professionalisierung „vor Ort“</li> <li>• Etablierung von geeigneten Anreizen für die individuelle wie kollegiale Weiterentwicklung von Konzepten inklusiver Unterweisung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung des Curriculums</li> <li>• Studierendenmonitoring</li> <li>• Talentmanagement</li> <li>• Nachwuchsförderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätssicherung</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Professionalisierung</li> </ul>

	Hochschulleitung	Lehre und Studium 1	Lehre und Studium 2	Dezentraler Support	Zentraler Support
<b>Was haben wir bereits?</b>	<p>Konsensbildung über die Mission und Commitment</p> <p>Gemeinsames Verständnis: aus Lehrevaluation ableitbar: ein implizites Verständnis von guter Lehre als Grundlage des Fragebogens (Fachkultur als größte Varianz), eigene Evaluationsfragen können eingebracht werden</p> <p>Spannungsverhältnis Qualität – Diversität? Senatsausschüsse, TdL</p> <p>Monitoring: Abfrage von Kennzahlen (Dropout-Quoten), z.B. für Akkreditierungen bzw. für Korrespondenz mit dem MWK</p>	<p>fächerspezifische Studienbedingungen, Prüfungsordnungen etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlbereiche</li> <li>• Schwerpunktwahl z.B. in mdl. Prüfungen und/oder Master- bzw. Hausarbeiten</li> <li>• Gruppenprüfungen</li> <li>• Tutorate f. individuelle Förderung</li> <li>• Härtefallregelungen bei Prüfungen (Corona: z.B. mdl. Prüfung, Anpassung der Anforderungen)</li> </ul> <p>Entwicklung fachspezifischer Kriterien für Qualität von (Forschung und) Lehre?</p> <p>Transparentes Querschnittcurriculum?</p> <p>Verständigung auf an kriterialen Bezugsnormen orientierten Mindeststandards im Fach</p>	<p>Berücksichtigung von Studierendeninteressen, insbesondere in Seminaren</p> <p>zentrale Lehrevaluationen (Frage: Wird dort Heterogenität der Studierenden / Lehrenden berücksichtigt?)</p> <p>Klausurtagungen (je nach Fach)</p>	<p>Curriculum: Überarbeitung, z.B. im Zuge von Reakkreditierungsprozessen</p> <p>Mentoring: verschiedene Mentoringssysteme auf unterschiedlichen Qualifizierungsstufen</p> <p>Studierendenmonitoring? – Studieneingangsphase (Münst)</p> <p>Erhebung von Kennzahlen (Frage: Welche Kennzahlen werden an der Hochschule erhoben?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversitätsorientierung im STEP</li> <li>• Qualitätssicherung: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bausteine eines fakultätsübergreifenden Qualitätssicherungskonzepts (zentrale Evaluationen) --&gt; noch stark orientiert an Akkreditierungsanforderungen</li> <li>○ Kennzahlenerhebungen im Rahmen von Akkreditierungen</li> <li>○ LuSt-Ausschuss</li> </ul> </li> <li>• Kooperation</li> <li>• Senatsausschüsse (Studium und Lehre, Inklusion, Gleichstellung)</li> <li>• Hochschuldidaktikzentrum (HDZ)</li> <li>• QM --&gt; Regelmäßiger Austausch aller PHen/aller Hochschulen BW</li> </ul>

	Hochschulleitung	Lehre und Studium 1	Lehre und Studium 2	Dezentraler Support	Zentraler Support
<b>Was haben wir bereits?</b>		<p>transparente Prüfungskriterien (Bewertungsbögen)</p> <p>Etablierung eines curricular verankerten Mentoringsystems</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ISP-Betreuung</li> <li>• ...ansonsten: angedacht, bislang nicht umgesetzt</li> <li>• Lehramt BA: Kohärenzaufgaben (e-Portfolio)</li> </ul> <p>Etablierung eines dezentralen Beratungsangebots</p> <p>engmaschige Betreuung von Studierenden im künstlerischen Unterricht</p> <p>strukturelle Verankerung von regelmäßigen Lehrtreffen im Kollegium</p> <p>wöchentliche Teamsitzungen (organisatorisch und möglichst auch konzeptionell) (je nach Fach unterschiedlich)</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsame Verbleibsstudie mit den anderen PHen</li> <li>• geschlechtergerechte PE --&gt; BuKoF – Kommission</li> <li>• Mitgliedschaft/ Sprecherin auf Landesebene zu sexualisierter Diskriminierung</li> <li>• Professionalisierung             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Basiszertifikat</li> <li>○ HDZ</li> <li>○ Interventionsgruppe (Kollegiale Beratung)</li> <li>○ MenTa-Programm</li> <li>○ Beratung durch die Stabsstellen und PR</li> </ul> </li> <li>• weiteres             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formuliertes weites Inklusionsverständnis</li> <li>○ Begriffsdefinition „Diskriminierung“ in den Richtlinien der Hochschule gegen Diskriminierung</li> </ul> </li> </ul>

	Hochschulleitung	Lehre und Studium 1	Lehre und Studium 2	Dezentraler Support	Zentraler Support
<b>Was wäre wünschenswert?</b>	<p>noch keine Strukturen für Zusammenführung der Ergebnisse der Evaluationen</p> <p>noch kaum Diskussion über Diversity</p> <p>Konsensbildung: fortlaufender Diskurs über Qualität der Lehre – Tag der Lehre – Studienkommissionen</p> <p>Monitoring umsetzen in Studienkommissionen und in die Fakultätsräte tragen</p> <p>fortlaufender Diskurs über Diversität: sollte im Senatsausschuss Inklusion stattfinden --&gt; Senat und Fakultäten informieren</p> <p>Qualitätssicherungssystem (Total-Quality-Management) entwickeln proaktive, systematische Organisationsentwicklung</p>	<p>fächerspezifische Studienbedingungen, Prüfungsordnungen etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• familienfreundliches Studium: Ferienbetreuung in den Schulferien, bessere Unterstützung bei Teilzeitstudium</li> <li>• Barrierefreiheit, z.B. Aufzug</li> <li>• barrierefreie Heranführung an akademisches Sprechen &amp; Schreiben</li> </ul> <p>Entwicklung fachspezifischer Kriterien für die Qualität von (Forschung und) Lehre</p> <p>explizite Formulierung von Kriterien diversitätssensibler Lehre im Fach</p> <p>Verständigung auf an kriterialen Bezugsnormen orientierten Mindeststandards im Fach</p>	<p>Entwicklung und transparente Vermittlung von Kriterien für gute Hochschullehre</p> <p>Leitbild der PH: Was ist gute Hochschullehre?</p> <p>Wie kann ein Konzept zu Feedback in der Hochschule gestaltet sein, das nicht schulorientiert ist?</p> <p>Diversität der Studierenden (stärker) berücksichtigen</p>	<p>Curriculum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stärkere Berücksichtigung von Heterogenität/Diversität, sowohl in Bezug auf Lehrinhalte als auch auf Struktur und Zugang</li> <li>• Einbindung von Akteur*innen außerhalb des Faches bei Curriculumsgestaltung (z.B. in Bezug auf Querschnittskompetenzen)</li> <li>• die Auseinandersetzung mit Diversität, Diskriminierung etc. als obligatorische Bestandteile im Curriculum etablieren</li> </ul> <p>Mentoring: zielgruppenspezifische Angebote (Mentoring etc.) sind wichtig, aber grundlegende Strukturen und Prozesse werden nicht davon berührt</p> <p>Studierendenmonitoring: durch Monitoring und Erhebung von Studierendendaten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätssicherung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ressourcen</li> <li>○ regelmäßige Erhebung, Aufbereitung und Kommunikation von Kennzahlen (datenbasiertes Bildungsmonitoring)</li> <li>○ verlässliche Statistiken, u.a. um Diversität im Lehrkörper und der Verwaltung zu gewährleisten</li> </ul> </li> <li>• Kooperation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ressourcen</li> <li>○ Verbesserung der systematischen Kommunikation mit Studierenden (Räume und Strukturen schaffen, auch im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Kontinuität)</li> <li>○ bessere Kooperation mit / Einbindung der Studierenden (Anreizsysteme für Studierende schaffen)</li> </ul> </li> </ul>

	Hochschulleitung	Lehre und Studium 1	Lehre und Studium 2	Dezentraler Support	Zentraler Support
<b>Was wäre wünschenswert?</b>	<p>standardisierte Verfahren für Change Management entwickeln (Routinen, „Fahrpläne“, Pfade, Beratungsstellen)</p> <p>Commitment: kundenorientierter darstellen - „sich besser verkaufen“</p>	<p>fachspezifisches Leitbild bzgl. diversitätssensibler Lehre?</p> <p>Etablierung eines curricular verankerten Mentoringsystems</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturiertes Mentoringsystem (durch ältere Studierende / Doktorand*innen etc. sowie durch etablierte, strukturierte Orientierungsgespräche mit Lehrenden)</li> <li>• Förderung von Promotionsinteressierten</li> </ul> <p>Etablierung eines dezentralen Beratungsangebots</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• institutionalisierte Unterstützung bei Nichtbestehen von Prüfungen</li> <li>• Beratungsformate für individuelle Lernstandseinschätzung (s.o. Mentoring)</li> </ul>		<p>Ausschlüsse identifizieren und abbauen</p> <p>Benennung unabhängiger Ansprechpersonen für Diskriminierung</p> <p>Schaffung von Räumen für dezentrale Zukunftswerkstätten</p> <p>Weiterbildung: Auseinandersetzung mit Diversität, Diskriminierung etc. als obligatorische Fortbildungsangebote im Zuge der Einstellung von neuen Beschäftigten</p> <p>Einbindung aller Beteiligten in den Prozess: alle Hochschulmitglieder (unabhängig vom Status) in den Prozess mit einbinden und bestehende Angebote auf Zugänglichkeit prüfen</p> <p>Flexibilisierung der Studienbedingungen: Berücksichtigung vielfältiger Lebensbedingungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionalisierung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ressourcen</li> <li>○ weitere Professionalisierung der Datenerhebung zu Stellenbesetzungen</li> <li>○ Weiterqualifizierungsmöglichkeiten mit Anrechnung auf die Deputate</li> </ul> </li> <li>• weiteres <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitbild</li> <li>○ Anerkennungsmöglichkeiten der Gremienarbeit von Studierenden schaffen (ECTS, Gelder etc.)</li> </ul> </li> </ul>



	Hochschulleitung	Lehre und Studium 1	Lehre und Studium 2	Dezentraler Support	Zentraler Support
<b>Was wäre wünschenswert?</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentoring für Grundbildungsstudierende in Mathe und Deutsch durch Studierende</li> </ul> <p>strukturelle Verankerung von regelmäßigen Lehtreffen im Kollegium</p> <p>Ressourcenbereitstellung für Klausurtagungen etc.</p>			
<b>Schritte / Akteur*innen der Implementierung bzw. Weiterentwicklung</b>	<p>Retraite PRL-Treffen mit Dekanaten und Studiendekanen</p> <p>Studienkommissionen mit „neuen“ Aufgaben betrauen</p> <p>fortlaufender Diskurs über Diversität: sollte im Senatsausschuss Inklusion stattfinden --&gt; Senat und Fakultäten informieren</p> <p>VS: studentisches Leben – Antidiskriminierungsreferat</p>	<p>keine Angaben</p> <p>SHUFFLE-Projekt</p> <p>im Grunde alle bereits bestehenden Gremien</p>	keine Angaben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche nach Best-Practice-Beispielen anderer Hochschulen</li> </ul>

	<b>Hochschulleitung</b>	<b>Lehre und Studium 1</b>	<b>Lehre und Studium 2</b>	<b>Dezentraler Support</b>	<b>Zentraler Support</b>
<b>Schritte / Akteur*innen der Implementierung bzw. Weiterentwicklung</b>	transparente Darstellung dessen, was wir bereits haben  Bestandsaufnahme und systematische Darstellung				

Georg Brunner, Marion Degenhardt, Thomas Herrmann und Katja Zaki

## Schlussbetrachtungen

Die Vielfältigkeit der Beiträge dieses Sammelbands macht deutlich, dass wir auf einen interessanten Tag der Lehre und des Lernens zurückblicken können. Das zeigen auch Rückmeldungen, die wir sowohl von Teilnehmenden als auch von Sessionanbieter\*innen erhalten haben.<sup>1</sup> Die folgenden Auszüge beleuchten dabei exemplarisch einige Wahrnehmungen, die sich auf allgemeine Aspekte des Tages beziehen, also nicht auf spezifische Inhalte des jeweiligen Angebots:

Als wichtigste *Lernerkenntnis* wurde u.a. genannt, wie bedeutsam Authentizität und gegenseitiger Respekt als Schlüsselemente eines ehrlichen Umgangs miteinander sind, oder dass auch „Angebote mit einem sehr kleinen TN-Kreis [...] sehr wertvoll sein und [...] zu interessanten Erkenntnissen führen“ können. Auch die Bedeutung eines Perspektivwechsels für die Anregung von Erkenntnisprozessen wurde hervorgehoben, ebenso wie der Mehrwert der Kooperation für alle Beteiligten sowie der Gewinn der Arbeit in gemischten Gruppen (Studierende und Lehrende) im Hinblick auf mehr Verständnis und Wertschätzung füreinander.

Tage der Lehre und des Lernens sind sicher nicht das einzige Szenario für die Realisierung einer solchen gemeinsamen Arbeitsweise, aber sie scheinen zumindest ein mögliches Forum dafür zu sein. Rückmeldungen dieser Art – die wir in ähnlicher Form auch bei den zurückliegenden Tagen der Lehre und des Lernens erhielten – ermutigen uns, weiter solche Angebote zu konzipieren und auszurichten.

Ebenso ermutigend sind auch die Rückmeldungen zu der Frage, *wie* Teilnehmer\*innen und Sessionanbieter\*innen *an dem Thema ‚Querschnittskompetenzen‘ weiterarbeiten* möchten. Exemplarisch seien hier die beiden folgenden Aussagen aufgeführt:

„Ich möchte mich insbesondere mit der Frage befassen, wie das Thema so in der Lehre zu verankern ist, dass die Beteiligten ein Interesse haben, sich damit zu beschäftigen, ohne es als zusätzliche Last zu empfinden oder Widerstände aufzubauen.“ UND

Ich möchte „Lehren noch mehr als Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden [...] verstehen“ und den „Austausch zwischen den Fächern [...] verstärken“.

---

<sup>1</sup> Wir hatten sowohl für Teilnehmende als auch für Sessionanbieter\*innen Umfragen auf ILIAS eingerichtet, in denen Sie anonym Rückmeldung zu den nachfolgenden Fragen geben konnten: Was hat mich nachdenklich gemacht? / Was ist meine wichtigste Lernerkenntnis und was nehme ich aus der Session mit? / Wie möchte ich ggf. an dem Thema Querschnittskompetenzen weiterdenken und arbeiten? Diese Umfrage war so eingerichtet, dass sich die Teilnehmenden ihre Antworten auch per Mail zuschicken lassen konnten, so dass sie auf diese Weise durch die Teilnahme an unserer Umfrage gleichzeitig auch eine Dokumentation für sich selbst erhielten.

Solche und ähnliche Rückmeldungen freuen uns natürlich. Zeigen sie doch, dass neben dem zusätzlichen Aufwand, sich noch mit Querschnittskompetenzen und deren Verankerung in die Curricula beschäftigen zu müssen, auch die Sinnhaftigkeit eines solchen Tuns erkannt wird.

Nicht zuletzt erhielten wir auch ein *Feedback zum Tag der Lehre und des Lernens insgesamt*. Darin wurde angeregt, solche Tage weniger als Präsentationsplattform (z.B. für Projekte), sondern mehr für die inhaltliche Weiterarbeit zu nutzen, ergänzt um den Hinweis, dass dazu auch einmal Personen teilnehmen müssten, die nicht zum ‚engeren Kreis‘ oder zu den ‚alten Hasen‘ gehören, die ohnehin bereits in verschiedenen Kontexten (Arbeitskreisen, Senatsausschüssen etc.) zu den Themen arbeiten.

Ermutigend ist in jedem Fall, dass auch unabhängig von der konkreten Teilnehmer\*innenzahl – bzw. selbst mit vergleichsweise wenigen Teilnehmenden – viele Lern- und Erkenntnisprozesse angeregt werden können. Ein\*e Teilnehmer\*in drückt das in ihrer anonymen Rückmeldung wie folgt aus: „Auch Angebote mit einem sehr kleinen TN-Kreis können sehr wertvoll sein und können zu interessanten Erkenntnissen führen. Und es ist einmal wieder sehr deutlich geworden, dass Lernen immer ein dialogischer Prozess ist, also ein Lernen miteinander und voneinander.“

Wie sieht nun also unser Fazit aus? Was haben wir aus dem vergangenen Tag der Lehre und des Lernens gelernt und aus den Rückmeldungen mitgenommen? Und, was leiten wir daraus für zukünftige Vorhaben ab?

Es wurde erneut deutlich, dass es gut ist, Studierende sowie Vertreter\*innen aus den wichtigsten Bereichen der Hochschule frühzeitig in die Planung mit einzubeziehen, auch, um zukünftig vielleicht noch mehr studentische Beiträge in den Tag integrieren zu können.

Eine wichtige Frage bei zukünftigen Planungen wird in jedem Fall auch weiterhin Frage des Umgangs mit Anmeldung / nicht Anmeldung sein. Einerseits erleichtert es die Organisation eines solchen Tages enorm, wenn klar ist, mit wie vielen Teilnehmer\*innen zu rechnen ist; andererseits schränkt eine verbindliche Anmeldepflicht die Flexibilität ein und führt ggf. zu noch geringeren Teilnehmer\*innenzahlen.

Weiterhin wird uns die Frage, wie die Ergebnisse solcher Tage möglichst gewinnbringend für die Qualitätssicherung sowie Weiterentwicklung von Studium und Lehre genutzt werden können, auch zukünftig begleiten. Die vorliegende Publikation stellt einen wichtigen Baustein diesbezüglich dar.

Nicht zuletzt bot das Online-Format dieses Tages u.E. sowohl Vorteile – wie z.B. einen niederschweligen und zum Teil barriereärmeren Zugang – als auch Nachteile, gerade was die Interaktionsmöglichkeiten der Teilnehmenden betraf – z.B. kein direkter Kontakt, keine direkten Begegnungen, keine Pausengespräche.

Eine Überlegung für die Zukunft wäre daher, den kommenden Tag der Lehre und des Lernens sowohl online als auch in Präsenz mit hybriden Elementen zu gestalten, um so die Vorteile der jeweiligen Settings bestmöglich zu nutzen und die Nachteile zu minimieren.

Ggf. könnte der nächste Tag der Lehre und des Lernens dann auch unter dem Schwerpunktthema *Online – Präsenz – Hybrid: Vor- und Nachteile / Chancen / Realisierungsformen* stehen. Da wollen und werden wir an dieser Stelle allerdings nicht zu weit vorgreifen. – Sie dürfen gespannt bleiben.

## Autor\*innenverzeichnis



Dr. habil. Simone Amorocho arbeitet als Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur. Sie lehrt überwiegend im Bachelor- und im Masterstudiengang Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

Im Rahmen ihrer Habilitation an der Universität Leipzig hat sie sich mit den sprachlichen und den interaktionalen Anforderungen von Prüfungsgesprächen in der Pflegeausbildung beschäftigt. Aktuell forscht sie vor allem zu Lehr-Lern-Interaktionen jenseits des Klassenzimmers (z.B. Anleitungsgespräche in der beruflichen Bildung). Zudem entwickelt sie gemeinsam mit Christian Pfeiffer eine sprachdidaktische Konzeption, die auf den theoretischen Annahmen der Konstruktionsgrammatik beruht (Konstruktionsdidaktik).



Sabine Barth ist Gründerin und Vorstandsmitglied von SkillUp e.V., seit 2015 freiberufliche Dozentin an diversen Päd. Hochschulen und Seminaren in BW sowie Künstlerin (samt Prozessbegleitung).

Weiterhin ist sie Präventionsbeauftragte und Fachberaterin für Unterricht (FBU) am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, Regionalstelle Schwäbisch Gmünd. Ihre Aufgabenschwerpunkte sind die Koordination des Expert\*innenteams Demokratiebildung, Schulkunst und BK Sekundarstufe I sowie Fachbetreuung Medienbildung und Digitalisierung am SSA GP.



Anja Bechstein, Diplomkulturwissenschaftlerin und Pädagogin, ist seit mehreren Jahren als akademische Mitarbeiterin bei der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung der PH Freiburg tätig und hat sich in verschiedenen Projekten, Maßnahmen und Lehrangeboten intensiv mit dem Thema gendersensible Lehre auseinandergesetzt. Aktuell ist sie an der Organisation und Lehre des Basiszertifikats Hochschuldidaktik im Kontext diversitätssensiblen Lehrens und Lernens beteiligt. Ein weiterer wesentlicher Arbeitsschwerpunkt liegt in der Umsetzung und Weiterentwicklung der Familienfreundlichen Hochschule.



Dr. Ute Bender ist seit Okt. 2017 als Professorin für Ernährung und Konsum an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Sie leitet die genannte Fachrichtung im Rahmen des Faches Alltagskultur und Gesundheit und ist zudem Studiengangsleiterin im BA-Gesundheitspädagogik.

Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Unterrichtsforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung mit dem Schwerpunkt Ernährung und Schulverpflegung.



Dr. Hannah Berner hat von 2007 bis 2012 Germanistik, Romanistik und Kunstgeschichte (B.A. und M.A.) an der Universität Bern studiert. Anschließend absolvierte sie die Ausbildung für das höhere Lehramt an der Pädagogischen Hochschule Bern und hat diese 2013 mit dem Lehrdiplom für Maturitätsschulen in den Fächern Deutsch und Französisch abgeschlossen. Von 2013 bis 2019 war sie Akademische Mitarbeiterin und Doktorandin im Bereich Literaturwissenschaft an der Universität Genf. 2019 wurde sie mit einer Dissertation über das Thema „Inszenierte Volkstümlichkeit in Balladen von 1800 bis 1850“ an der Universität Genf promoviert. Seit 2019 lehrt sie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich Deutschdidaktik.



Dr. Verena Bodenbender leitet seit 2015 das Akademische Auslandsamt der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Neben der Pflege der Beziehungen zu Partnerhochschulen weltweit, dem Studierendenaustausch an Hochschulen außerhalb Europas und dem Dozierendenaustausch verantwortet Frau Bodenbender aktuell drei Drittmittelprojekte, die zur weiteren Internationalisierung des Studienangebots beitragen. Seit 2020 ist dabei neben der physischen Mobilität von Lehrenden und Studierenden als weiterer Schwerpunkt die virtuelle Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und damit verbunden die „Internationalization at home“ zunehmend in den Mittelpunkt geraten.



Sabine Bothner (vormals Högsdal) ist Designerin und Doktorandin der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihr Promotionsvorhaben geht der Frage auf den Grund, inwieweit der unterrichtliche Einsatz von Design Thinking im Sachunterricht und in Kunst/Werken bei Grundschulkindern Kreativität, kollaboratives Arbeiten und Problemlösekompetenz fördern kann. Das Vorhaben wird kooperativ und transdisziplinär mit der Hochschule Reutlingen durchgeführt und vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg über die Ausschreibung „HAW-Prom“ gefördert (2018-2021). In ihrer Forschung beschäftigt sich Sabine Bothner mit dem Transfer von Designmethoden in unterschiedliche Bildungskontexte. Seit 2022 ist sie Mitarbeiterin im Projekt Hochschulweiterbildung in Baden-Württemberg an der Hochschule Reutlingen.



Fabia Brune, Referendarin im Berliner Vorbereitungsdienst für die Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien, absolvierte ihr Lehramtsstudium im Jahr 2021 für die Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit der Fächerkombination Politikwissenschaften und Biologie.



Dr. Georg Brunner ist seit 2005 als Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Unterrichts- und Lehr-/Lernforschung, Themen der Musiksoziologie (z.B. Jugendkulturen, Musik der rechten Szene, Fangesänge) sowie der Lehrer\*innenfortbildung. Seit 2016 ist er Prorektor für Lehre und Studium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 2019 wurde das Amt um den Bereich Digitalisierung erweitert. Seit Herbst 2022 zeichnet das Prorektorat neben Lehre und Studium verantwortlich für Qualitätsentwicklung. Die Digitalisierung wurde in ein weiteres Prorektorenamt überführt.





Leona Cordi, M.A. Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit, ist seit 2017 als akademische Mitarbeiterin bei der Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung der PH Freiburg tätig. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Mitarbeit im Rahmen des Basiszertifikats Hochschuldidaktik im Kontext diversitätssensiblen Lehrens und Lernens, der Prävention und Intervention von sexualisierter Diskriminierung und Gewalt an der PH Freiburg sowie der diversitätsorientierten Hochschulentwicklung.



Marion Degenhardt, M.A., ist seit 2000 akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich der Hochschuldidaktik, seit 2018 Stabsstelle Hochschuldidaktik – Lehrinnovation – Coaching. Ihre hochschuldidaktischen Schwerpunkte umfassen neben Beratungs- und Coachingangeboten für Lehrende und Funktionsträger\*innen insbesondere diversitätssensibles Lehren und Lernen sowie Workshops zu den Themen Flipped-Classroom und (E-)Portfolioarbeit.



Jana Franke, M.Ed., ist seit 2020 als akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören unter anderem Schüler\*innenvorstellungen zum Preis-Mengen Diagramm und zum Wohlstandsbegriff sowie Ziele und Methoden der ökonomischen Bildung.



Dr. Barbara Geist ist seit 2020 Akademische Rätin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schriftspracherwerb, Rechtschreibdidaktik, Sprachdiagnostik und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Seit 2016 erforscht sie, wie Schüler\*innen und Lehrpersonen über Schreibungen sprechen und verbindet so orthografiedidaktische und gesprächsanalytische Forschung.



Jürgen Gerdes, Dipl.-Politikwissenschaftler, ist seit 2011 als akademischer Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind Demokratiebildung, Politische Bildung, Menschenrechtsbildung, Soziales Lernen, Inklusion, Schulforschung, soziologische und politische Theorie sowie Demokratietheorie.



Dr. Simone Gottschlich-Kempf hat von 1998 bis 2001 ein Studium für Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Staatsexamen) und von 2002 bis 2004 einen Magisterstudiengang Fachdidaktik in den Fächern Deutsch und kath. Religion an der Pädagogischen Hochschule Freiburg absolviert (M.A.). Anschließend folgte von 2004 bis 2008 ein Studium für Gymnasiallehramt an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, das mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen wurde. Von 2009 bis 2013 war sie Lehrbeauftragte und Doktorandin im Bereich Literaturwissenschaft an der Universität Freiburg. 2014 wurde sie mit einer Dissertation über das Thema „Identitätsbalance im Roman der Moderne“ an der Universität Freiburg promoviert. Seit 2015 lehrt sie als Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich Literatur- und Mediendidaktik.



Dr. Anne-Marie Grundmeier ist Professorin für Mode- und Textilwissenschaften und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institutsleiterin und Leiterin der Fachrichtung Mode und Textil. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre umfassen Textil- und Bekleidungstechnologie und Mode im Kontext Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Berufliche Bildung im Berufsfeld Textiltechnik und Bekleidung.



Thomas Herrmann ist als akademischer Mitarbeiter im Bereich E-Learning am ZIK (Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnik) der Pädagogischen Hochschule Freiburg u.a. für die Koordination und Administration der Lernplattform ILIAS und die Durchführung von E-Prüfungen zuständig.



Dr. Friedemann Holder ist seit 2018 am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Literatur- und Lesedidaktik sowie der Rekonstruktion von Lese- und Verstehensprozessen.



Dr. Tobias Hoppe ist seit 2016 als akademischer Mitarbeiter am Institut für Biologie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Im Rahmen seiner Promotion befasste er sich mit der Förderung praxisorientierten Wissens bei Lehramtsstudierenden mithilfe von Unterrichtsvideos und -transkripten.



Nina Kulovics ist seit 2020 als akademische Mitarbeiterin am Institut für Romanistik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Fremdsprachendidaktik an der Schnittstelle zwischen Französisch und Deutsch als Fremdsprache, dem Lehren und Lernen im universitären Sprachtandem, dem projektorientierten Lehren und Lernen im grenzüberschreitenden Kontext und der Plurizentrik im Deutschen und Französischen.



Nilanthi Ohlms studierte Englisch und Spanisch auf Lehramt an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Seit 2019 ist sie als Projektkoordinatorin des Projekts „L!NT – Lehramt International“ und „L!VE CHILE“ im Bereich der Internationalisierung der Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig.



Dr. Abdel-Hakim Ourghi leitet seit September 2011 den Fachbereich Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Koranhermeneutik, der Frühgeschichte der islamischen Kultur und der Reform des Islam im westlichen Kontext.



Christian Pfeiffer ist seit 2018 als Akademischer Rat bzw. Oberrat am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der musterhaften Sprache, in der Orthografiedidaktik und in der didaktischen Umsetzung konstruktionsgrammatischer Ansätze.



Dr. Bernd Remmele ist seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in der Abteilung Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Wirtschaftsethik, Konzeptentwicklung, Cybersafety und spielbasiertes Lernen. Seit April 2022 ist er ferner Datenschutzbeauftragter der PH Freiburg.



Dr. Hermann Josef Riedl ist seit Oktober 2008 als Professor für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Exegese und Hermeneutik des Neuen Testaments, neutestamentliche Theologie, Bibeldidaktik, ökumenischer und interreligiöser Dialog.



Doris Schreck ist als Gleichstellungsreferentin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg beschäftigt und leitet die Stabsstelle Gleichstellung, akademische Personalentwicklung und Familienförderung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Konzeption und Umsetzung gleichstellungsfördernder Maßnahmen, Drittmittelakquise, Angebote zur wissenschaftlichen Qualifizierung, Mentoring für Nachwuchswissenschaftlerinnen, Beratung zu Karriereplanung und Familienfreundliche Hochschule. Doris Schreck ist Ansprechperson für sexualisierte Diskriminierung. Sie ist Mitglied im Hochschulrat der Pädagogischen Hochschule und engagiert sich in der Kommission Geschlechtergerechte Personalentwicklung der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (BuKoF), als Vorstandsmitglied der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten in Baden-Württemberg und im Netzwerk Mentoring Ba-Wü.



Jonas Schwald ist seit 2020 als akademischer Mitarbeiter beim Lernradio PH 88,4 sowie seit 2022 am Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Im Rahmen seiner Promotion beschäftigt er sich mit gewalt- und diskriminierungsassoziiertes Musik in der Lebenswelt Jugendlicher und der Verortung dieser Musik im Musikunterricht. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen praktische Audioarbeit und Medienpädagogik sowie Themen der Musiksoziologie (Musik und Gewalt, Jugendkulturen, Musik in Zeiten kriegerischer Konflikte).



Dr. Eva-Maria Spiegelhalter ist seit 2021 als akademische Rätin für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Fundamentaltheologie (Glaube und Wissen), professionsorientierte Fachwissenschaft und Unterrichtsforschung.



Katja Zaki ist seit 2015/2021 Junior-/Professorin für Romanistik und ihre Didaktik (Schwerpunkt Hispanistik) an der PH Freiburg, wo sie seit 2018 das Institut für Romanistik leitet. Seit 2016 ist sie zudem kooptiertes Mitglied der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, seit 2022 stellvertretende Direktorin der Freiburger School of Education FACE. Ihre Interessensschwerpunkte umfassen u.a. die Internationalisierung der Lehrer\*innenbildung, die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften sowie inter-/transkulturelles und transversales Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht.