

Demokratiebildung und Diversität – Schlüsselthema der Lehrer*innenbildung

Bernhard Schimek, Claudia Kaluza

Abstract Deutsch

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

Schlüsselwörter

Berufsfeldbezogene Ethik, Demokratiebildung, Diversität, Lehrer*innenbildung

Abstract English

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

Keywords

Professional Ethics, Democracy Education, Diversity, Initial Teacher Education

Zur Autorin / Zum Autor

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

Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

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

Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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