
Silvia-Iris Beutel, Michaela Geweke, Christiane Ruberg & Lutz van Spankeren

Demokratie in Schule und Lehrer*innenbildung

Zusammenfassung

*Wie können angehende Lehrkräfte und Berufseinsteiger*innen darauf vorbereitet werden, eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur zu gestalten und antidemokratischen Konfrontationen in der Schule zu begegnen? Dieser Diskussionsbeitrag richtet den Blick zunächst auf demokratische Konzepte und Praxiserfahrungen von Schulen, thematisiert die Position und Stellung von „Demokratiebildung“ exemplarisch in Lehramtsstudiengängen und verknüpft diese Darstellung mit Überlegungen für eine Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, welche die Professionalisierung für die Querschnittsaufgabe der Demokratiebildung zumindest im Ansatz berücksichtigt. Abschließend wird der Entwicklungs- und Forschungsbedarf aus bildungswissenschaftlicher Sicht angesprochen.*

*Schlüsselwörter: Beteiligungsangebote; Demokratiebildung; Demokratiepädagogik; Lehrer*innenbildung; Lehrer*innenfortbildung*

Democracy in Schools and Teacher Education

Abstract

How can prospective and new teachers be prepared to shape a democratic school and teaching culture and counter anti-democratic confrontations at school? This article examines democratic concepts and practical experiences in schools, to then explore the position and role of “democratic education” in teacher training programs looking at exemplary cases. This is complemented by considerations for the initial and continuing education of teachers that take into account the professionalization of democratic education as an overarching task. Finally, the need for further development and research from an educational science perspective is addressed.

Keywords: participation opportunities; democracy education; democratic pedagogy; teacher education; teacher professional development

1 Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

In pluralistischen und interkulturell geprägten Gesellschaften wird Demokratie mit einer Formulierung von Hannah Arendt (1993) als das „Zusammen- und Miteinandersein der Verschiedenen“ (S. 9) verstanden. Damit verbunden ist ein gesellschaftlicher Lern- und Gestaltungsprozess, der auch und gerade in der Schule realisiert werden muss. Dieser Einsicht entsprechen die auf eine Erziehung zur demokratischen Mitverantwortung zie-

lenden Bestimmungen aller Landesschulgesetze ebenso wie bildungspolitische Empfehlungen vor allem der Kultusminister*innenkonferenz (KMK, 2018, 2019), in denen die Länder ihren Willen bekunden, „eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ zu fördern (KMK, 2018, S. 6).

Damit wird deutlich, dass alle in der Schule tätigen Pädagog*innen sich der Aufgabe der Demokratiebildung zuwenden müssen. Es liegt auf der Hand, dass diese nicht allein fachdidaktisch ausgelegt und nur auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht bezogen werden kann. Für die Lehrer*innenbildung entstehen daraus Notwendigkeiten einer über Fachgrenzen hinausgehenden Qualifikation: Demokratiepädagogik wird zur Querschnittsaufgabe (Beutel, 2016). Sie kann über Handlungsfelder im Unterricht mit innovativen Lehr-Lerndesigns, mit peer-moderierter, formativer Leistungsbeurteilung (Beutel & Pant, 2024), einem der Region zugewandten Schulleben und demokratiestarken Kooperationsverbänden mit weiteren – auch außerschulischen – Akteur*innen unterstützt werden. All dies benötigt aber eine Grundlage in der Lehrer*innenbildung.

2 Demokratiebildung in der Schule

Wie kann der von der KMK in ihrer Empfehlung zur „Demokratiebildung“ genannten Aufgabe einer „curricularen Verankerung [des Themas] in den Fächern sowie in fächerverbindenden, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Zusammenhängen“ (KMK, 2018, S. 8) angemessen entsprochen werden, zumal angesichts begrenzter Unterrichts- und Lehrendenarbeitszeit? Die pragmatistische Überlegung John Deweys: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 2011/1916, S. 121), erschließt eine gleichermaßen die Lehrkräfteausbildung wie auch die berufliche Praxis berührende Perspektive auf Demokratiebildung. Lehrkraft zu sein verlangt demnach ein Professionsverständnis, das neben der fachorientierten Ausrichtung Demokratievermittlung als Gestaltungsauftrag der Schule umfasst.

Im Folgenden sollen zwei Schulen exemplarisch skizziert werden, die auf die Notwendigkeiten, die sich aus dieser komplexen Aufgabe ergeben, mit innovativen und praxisnahen Konzepten reagieren. Solche Konzepte können brückenstiftend und beispielgebend für eine demokratiepädagogisch gehaltvolle Lehrkräfteausbildung sein.

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS) hat als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung die Aufgabe, innovative Konzepte des Lehrens und Lernens im Blick auf die Übertragbarkeit in andere Bildungseinrichtungen zu entwickeln und zu erproben. Dazu gehören auch Konzepte der Demokratiebildung und der Lehrer*innenprofessionalisierung. Das Thomas-Morus-Gymnasium Oelde hat sich 2012, ausgehend von internen und externen Entwicklungsimpulsen, aber auch auf Basis einer ausgeprägt innovationsoffenen Haltung mit professionsprägendem Anspruch, auf einen systematischen und partizipativen Weg der Neukonzeption begeben. Beide Schulen gehören zum Preisträgernetzwerk des Deutschen Schulpreises.

Am OS gibt es neben etablierten Formen der Mitbestimmung wie dem Kollegiat*innenrat oder der Schulkonferenz vielfältige Ansätze von Demokratiebildung. Ein wesentliches

Element ist hierbei auch die besondere Schularchitektur als „offenes Haus“ (Zenke, 2021), die eine partizipative Aneignung des Schulraums fördert, etwa durch die Nutzung von Unterrichtsflächen als schulöffentlich einsehbaren Konferenzorten und den Verzicht auf Lehrer*innenzimmer zu Gunsten frei zugänglicher Arbeitsbereiche.

Auf Ebene des Bildungsgangs gibt es umfangreiche Möglichkeiten der Mitgestaltung, sei es bei der Wahl von Kursen, Profilen und Projekten oder bei der Mitplanung von Lernarrangements. So bietet das schulspezifische Verfahren der Lernstandsdiagnostik und Leistungsbeurteilung Kollegiat*innen die Chance, neben Klausuren unterschiedliche Formen von schriftlichen, mündlichen und produktorientierten Leistungsnachweisen zu wählen. Zur Kommunikation über erbrachte Leistungen dient das laufbahnbegleitende Ausbildungsportfolio, das strukturierte Stellungnahmen der Kollegiat*innen zu den Bewertungen ihrer Lehrenden enthält.

Zwei beispielhafte Lernarrangements zeigen, wie sich unterrichtliche Lernerträge in einen demokratieorientierten Entwicklungsprozess einbinden lassen. Einen integrativen Ansatz, der Demokratieverziehung als Querschnittsaufgabe mit fachbezogenen curricularen Anforderungen verbindet, verfolgt der jahrgangsübergreifende Kursverbund „Demokratische Partizipation“ (Eisenberger et al., 2024). Hier werden mehrere fachliche Schwerpunkte (Politische Bildung, Philosophie, künstlerisch-ästhetische Bildung, perspektivisch Naturwissenschaften) unter dem „Dach“ der Politischen Bildung verknüpft. Neben den fachspezifischen Lerngruppen gibt es plenare Zusammenkünfte der Kursgruppen sowie Phasen der Arbeit an selbstgewählten Projekten. Letztere sollen im Sinne einer reflektierten demokratischen Teilhabe dazu beitragen, das OS zu gestalten und zu verändern.

Die Verknüpfung von Fachunterricht unter dem Dach einer gesellschaftlich bedeutsamen Fragestellung kennzeichnet die fächerübergreifenden Profile der Qualifikationsphase. Hier werden jeweils drei Grundkurse thematisch gebündelt. Im Profil „One World“ etwa werden Fragen der Globalisierung aus der Perspektive der Fächer Englisch, Chemie und Geschichte bearbeitet. Leitend ist dabei die Idee, disziplinäre Grenzen „nicht nur einfach zu überschreiten [...], sondern diesen Prozess selbst zu reflektieren und die darin eingehenden Fachperspektiven zu relativieren“ (Huber, 2005, S. 123). Gleichzeitig sollen die Kollegiat*innen im Profilunterricht erfahren, dass die zentralen Probleme unserer Welt nur in der „Verständigung zwischen den Verschiedenen“ (Huber, 2005, S. 122) gelöst werden können.

Das Thomas-Morus-Gymnasium Oelde, wie das OS eine Schule in staatlicher Trägerschaft, versteht sich als demokratischer Lernraum. Auch diese Schule unterstützt mit transparenter und flexibler Gestaltung des Schulraums partizipative Strukturen. Ihre Entwicklungsvorhaben werden in strukturierten und transparenten Prozessen unter Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft vorangetrieben (Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 32). Über Projektgruppen, Klassenräte und Arbeitsgemeinschaften können Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern bedeutsame Themen bearbeiten und in die schulischen Gremien überantworten. Bereits implementierte Konzepte wie z. B. eine digitale Lernzeit oder ein Lernzeitenbüro für die Oberstufe werden durch Befragungen der Schüler*innenschaft weiterentwickelt.

Ein bedeutendes Projekt ist die Entwicklung und Implementation des Phänomenbasierten Lernens (PBL) in den Jahrgangsstufen 7–9 (Ullrich, 2023). Kerngedanke des an den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen orientierten Lernarrangements ist, „dass die Schüler:innen sich Themen und Fragen suchen, die sie selbst interessieren, die einen Platz in ihrem Leben und ihrer Zukunft haben und die sie selbstgesteuert bearbeiten können“ (ebd., S. 88). Das PBL dient als Experimentierraum für selbstgesteuertes, fächerübergreifendes und kooperatives Lernen, in dem Schüler*innen Selbstwirksamkeit und Teilhabe erfahren. Ein dem PBL verwandtes Format ist die mehrfach mit Preisen ausgezeichnete AG „TMG for Future“, in der Schüler*innen gemeinsam Projekte zu Klima- und Naturschutz sowie demokratisch-politischer Bildung und Partizipation umsetzen. All dies wirkt sich auf die schulinterne Fortbildung und die praxisbezogene Professionalisierung des Kollegiums aus.

3 Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Die skizzierten Schulkonzepte zeigen, dass Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe (Beutel & Geweke, 2024) nicht alleine in der Verantwortung der Fachlehrer*innen für Politik und Geschichte liegt, sondern alle Lehrkräfte als Gestalter*innen einer „Demokratie als Lebensform“ (Edelstein, 2008) adressiert. Dementsprechend wird im aktuellen Diskurs betont, dass Demokratiebildung fachliche politische Bildung gleichermaßen umfasst wie demokratiepädagogische Ansätze, die eine Beteiligung und das Erleben demokratischer Handlungsweisen und Prozesse in der Schule aufgreifen (Berkemeyer et al., 2023a; Kenner & Lange, 2020; May, 2022).

Mit der Betonung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe ist die Frage verbunden, wie diese berufliche Aufgabe in das Studienangebot angehender Lehrkräfte integriert werden kann. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund einer beobachteten „Entpolitisierung“ (Achour et al., 2020, S. 178) der Lehrer*innenbildung, im Zuge derer in den letzten Jahren gesellschaftlich und für die Demokratie bedeutsame Themen zugunsten anderer wichtiger Kompetenzbereiche – etwa Lehrangebote zu „Diagnose“ und „Förderung“ (Ruberg & Schumpich, 2024) – zunehmend verdrängt wurden. Doch wie können Lehrkräfte eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur gestalten und wie können sie antidemokratischen Konfrontationen in Schule und Unterricht begegnen (Gessner et al., 2024)?

Die bildungspolitischen Empfehlungen, wie die Standards für die Lehrkräftebildung (KMK, 2019) sowie der KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, 2018) greifen zwar Demokratiebildung als Bestandteil der Lehrer*innenbildung auf, jedoch lassen sie der Praxis viel Spielraum. Von einer systematischen und flächendeckenden Verankerung der Demokratiebildung in den Curricula der lehrer*innenbildenden Universitäten kann aktuell nicht die Rede sein (Achour et al., 2020; Berkemeyer et al., 2023a). Daher wundert es nicht, dass Lehrkräfte weiterführender Schulen der Demokratiebildung „einen eher geringen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung“ zuschreiben (Schneider & Gerold, 2018, S. 28). Explorative Analysen des Studienangebots an lehrer*innenbildenden Universitäten zeigen zudem, dass sich Demokratiebildung v. a. durch einzelne Module und Veranstaltungen sowie als Ergänzung zum grundständigen Studium findet (Achour et al., 2020; Berkemeyer et al., 2023a; Berkemeyer et al., 2023b; Damerau et al., 2017). Das ist angesichts der Aufgabe völlig unzureichend.

Beispiele für eine nachhaltige Verankerung von Demokratiebildung in das Lehramtsstudium sind die Projekte „Lehrkräfte als Agenten der Demokratie (LADi)“ an der Universität Jena (o. J.), das Projekt „ADILA – Aktiv für Demokratiebildung im Lehramt“ an der Universität Trier (o. J.) sowie ausgewählte Module in den Bildungswissenschaften an der TU Dortmund.

Das interdisziplinäre Projekt „LADi“ bereitet zukünftige Lehrkräfte auf demokratieorientierte Bildungsaufgaben vor. Ein Ziel besteht darin, gemeinsam mit allen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen Demokratiebildung im Lehramtsstudium strukturell zu verankern. Durch die drei Teilprojekte „Haltungen und Einstellungen von angehenden Lehrkräften“, „Globale und postkoloniale Bildung“, „Demokratiebildung mit politikfernen und demokratiekritischen Jugendlichen“ sowie ein Praxissemester im Ausland, das Gelegenheiten für Reflexionsprozesse über kulturelle Differenz und Diversitätserfahrungen ermöglicht, soll ein erfahrungsgesättigtes Demokratieverständnis vermittelt werden.

Das Projekt „ADILA“ an der Universität Trier bietet eine vertiefte Ausbildung zur Demokratiebildung. Durch interdisziplinäre Module, Praxiserfahrungen und ein E-Portfolio sollen Lehramtsstudierende Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, demokratische Schulkultur zu gestalten und zu fördern. Das Vorhaben wird durch ein Forschungsprojekt unterstützt, in dessen Rahmen ein empirisch untermauertes Kompetenzmodell zur demokratiebezogenen Professionalisierung von Lehrkräften entwickelt wird.

In den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehramtsstudiengänge an der TU Dortmund ist Demokratiebildung modular verankert. Alle Lehramtsstudierenden besuchen das Kernmodul 1 im BA-Studiengang Bildungswissenschaften. In der schulpädagogischen Einführungsvorlesung werden u. a. globale Netzwerke, Demokratiepädagogik und demokratische Schulentwicklung sowie transkulturelle Zusammenarbeit thematisiert. Zudem werden Aspekte wie Ressourcenmanagement, Friedenssicherung und Lebensbedingungen im Kontext von „Learning for Life“ in enger Anbindung an die BNE-Modellkommune Dortmund behandelt. Im hybriden Seminar „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ werden aktuelle didaktische Modelle (Konstruktivismus, Inklusion, BNE) in ihrem demokratiepädagogischen Potenzial thematisiert. Digitale Lerneinheiten ermöglichen ein individuelles und kollaboratives Studieren im eigenen Tempo. Präsenz-Workshops mit kleiner Teilnehmendenzahl zielen auf Verständigung und Reflexion. Weitere bildungswissenschaftliche Studienangebote etwa zur Rassismuskritik oder Veranstaltungen, die fachliches Lernen mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbinden, sind derzeit schulförmerspezifisch ausgerichtet und erreichen nur einen Teil der angehenden Lehrkräfte.

4 Ausblick: Demokratiebildung als gemeinsame Verantwortung von Bildungseinrichtungen, Politik und Zivilgesellschaft

Es ist zunächst festzuhalten: Insgesamt fehlen zu den aktuellen Lehr-Lernformaten noch verlässliche Befunde zu ihrer Wirksamkeit (Berkemeyer et al., 2023a). Um eine aktuelle Bestandsaufnahme zum Stellenwert und zur Implementierung von „Demokratiebildung“ in der Lehrer*innenbildung zu erhalten, wären systematische fachübergreifende Analysen zum Begriffsverständnis und zum Stellenwert der Demokratiebildung sowohl in den

Studiengängen sowie in den Curricula der zweiten Phase als auch in den Programmen für Seiteneinsteiger*innen hilfreich.

Ferner wird deutlich, dass die lehrer*innenbildenden Institutionen im Kontext der Demokratiebildung nicht nur den Auftrag haben, angehende Lehrkräfte fachlich zu qualifizieren. Sie müssen sie auch auf ihre Rolle als Gestalter*innen einer demokratischen Schulkultur vorbereiten. Grundlegend dafür ist, dass sie in allen Phasen ihrer Ausbildung sowie in Fortbildungsangeboten demokratiepädagogische Ansätze kennen lernen und ermutigt werden, diese auch in die eigene schulische Praxis zu integrieren. Schulbeispiele, wie das OS oder das Thomas-Morus-Gymnasium, können praxisnahe Einblicke in das Feld demokratischer Schulentwicklung eröffnen und aufzeigen, wie die ambivalenten Grundmuster des Bildungssystems zugunsten von Partizipation, Mitbestimmung und Verantwortung ausbalanciert werden können.

Die Institutionen der Lehrer*innenbildung, wie Hochschulen, aber auch Studienseminare, sind nicht per se demokratische Einrichtungen, sondern zeichnen sich durch widersprüchliche Funktionen aus. So sollen Universitäten einerseits Orte eigenverantwortlichen Lernens und partizipativer Mitbestimmung sein, andererseits sind Lehramtsstudierende überwiegend mit verschulden und hierarchisch organisierten Lehr-, Lern- und Prüfungskontexten konfrontiert, die von den grundsätzlichen Asymmetrien und Antinomien pädagogischer Beziehungen gekennzeichnet sind (Bressler, 2023; Riepler & Seyss-Inquart, 2023). Auch als Lehramtsanwärter*innen sind sie anschließend in der zweiten Phase der Ausbildung häufig einem hohen Druck zur Konformität ausgesetzt (Wernet, 2009) und erfahren sich insbesondere im Hinblick auf ihre Bewertung in Abhängigkeit von ihren Ausbilder*innen in Schulen und Studienseminaren.

Vorschläge aus dem universitären Kontext zur Stärkung partizipativer Mitarbeit, zur Erweiterung formeller Lerngelegenheiten sowie zur Entwicklung innovativer Leistungsformate – z. B. die Mitarbeit an demokratieorientierten Forschungs- und Studienprojekten, Kooperationen mit Bildungseinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen oder auch die Anrechnung von gesellschaftlichem Engagement auf die Kreditierung und Benotung (Raffaele & Rediger, 2021) – erscheinen in Ergänzung zu inhaltlichen Angeboten im Themenfeld der Demokratiebildung besonders zielführend.

Sie verdeutlichen jedoch auch, dass die Entwicklung sowie strukturelle Verankerung verbindlicher demokratiebildender Angebote nicht isoliert von den jeweiligen Akteur*innen vorgenommen werden können und eine stärkere Unterstützung durch politische Entscheidungsträger*innen benötigen. Zudem braucht es eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen aus Universitäten, Studienseminaren, Landesinstituten sowie Vertreter*innen der Zivilgesellschaft und eine Sensibilisierung und Professionalisierung des lehrer*innenbildenden Personals für Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe.

Literatur und Internetquellen

Achour, S., Lücke, M., & Pech, D. (2020). Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 177–187). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_12

- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik?* Fragmente aus dem Nachlaß, hrsg. von U. Ludz. Piper.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., & May, M. (2023a). *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beltz.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., Koerrenz, R., May, M., & Volkmann, L. (2023b). Auf dem Weg zu einem Curriculum der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung – Das Projekt LADI und beyond. In N. Berkemeyer, E. Franzmann & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 114–136). Beltz.
- Beutel, S.-I., Geweke, M., & Lau, R. (2023). Neue Prüfungskultur: Beispiele aus dem Oberstufenkolleg. In D. von Elsenau, S. Gorski & K. Zumbink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 137–150). Cornelsen.
- Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2024). *Lernen ohne Noten. Alternativen der Leistungsbeurteilung* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-045032-5>
- Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 226–238. <https://www.waxmann.com/artikelART101979>
- Beutel, W., & Geweke, M. (2024). *SWK-Empfehlungen – Abschauen erlaubt: Ein Blick in die Praxis der Demokratiebildung*. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/abschauen-erlaubt-ein-blick-in-die-praxis-der-demokratiebildung/>
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6006>
- Edelstein, W. (2008). Schule als demokratische Lebensform: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. *Lernende Schule*, 11 (43), 4–6.
- Damerau, F., May, M., & Patz, J. (2017). *Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen: Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe*. KomRex. <https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/390/demokratiebildung-komrex2017-druckversion-ii.pdf>
- Dewey, J. (2011/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl., hrsg. und mit einem Vorwort von J. Oelkers). Beltz.
- Eisenberger, S., Inger, G., & Piotrowski, C. (2024). *Kursverbund „Demokratische Partizipation“ und Mentoring*. https://oberstufen-kolleg.de/wp-content/uploads/2024/05/Konzept_Kursverbund-2024-Demokratische-Partizipation-Mentoring.pdf
- Gessner, S., Becker, R., & Klingler, P. (2024). Demokratiebildung und die Frage der Haltung?! Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer. In K. Porges, B. Menzel & S. Bachmann (Hrsg.), *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung: Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen* (S. 26–37). Beltz.
- Huber, L. (2005). Warum fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 109–124). Laborschule Bielefeld.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsexremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und*

- Forschungsbilanzen* (S. 251–264). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (HoF-Arbeitsbericht 117). Unter Mitarbeit von S. Schneider. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2023). Pädagogische Beziehungen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.) *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 419–426). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_52
- Robert Bosch Stiftung. (2024). Projektförmiges Lernen und nachhaltige Bildungsprozesse am Thomas-Morus-Gymnasium. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Deutscher Schulpreis 2024. Alle Preisträger und nominierten Schulen* (S. 30–33). <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutscher-schulpreis-2024>
- Ruberg, C., & Schumpich, F. (2024). Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 51–74). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786270.6>
- Schneider, H., & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen: Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf
- Ullrich, C. (2023). Phänomenbasiertes Lernen am Gymnasium. Schulbericht des Thomas-Morus-Gymnasiums Oelde. *Friedrich Jahresheft*, 41, 86–89.
- Universität Jena (o. J.). *Lehrkräfte als Agenten der Demokratie (LADi)*. <https://www.profil.uni-jena.de/52/lehrkraefte-als-agenten-der-demokratie-ladi>
- Universität Trier (o. J.). *Aktiv für Demokratiebildung im Lehramt (ADILA)*. https://www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereich-iii/faecher/geschichte/profil/fachgebiete/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften/forschung-und-projekte/adila-aktiv-fuer-demokratiebildung-im-lehramt?utm_source=chatgpt.com
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 46–63. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3096796>
- Zenke, T. (2021). Die Schule als offenes Haus. Zum Verhältnis von Schularchitektur und Demokratiepädagogik. *Lernende Schule*, 24 (92), 29–32.

Silvia-Iris Beutel, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund.

E-Mail: silvia-iris.beutel@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

Michaela Geweke, Dr. phil., Pädagogische Leiterin des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

E-Mail: michaela.geweke@uni-bielefeld.de

Korrespondenzadresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

Christiane Ruberg, Dr. phil., Akademische Rätin an der Technischen Universität Dortmund
am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik.

E-Mail: christiane.ruberg@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227
Dortmund

Lutz van Spankeren, Dr. phil., Leiter des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

E-Mail: lutz.van_spankeren@uni-bielefeld.de

Korrespondenzadresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld