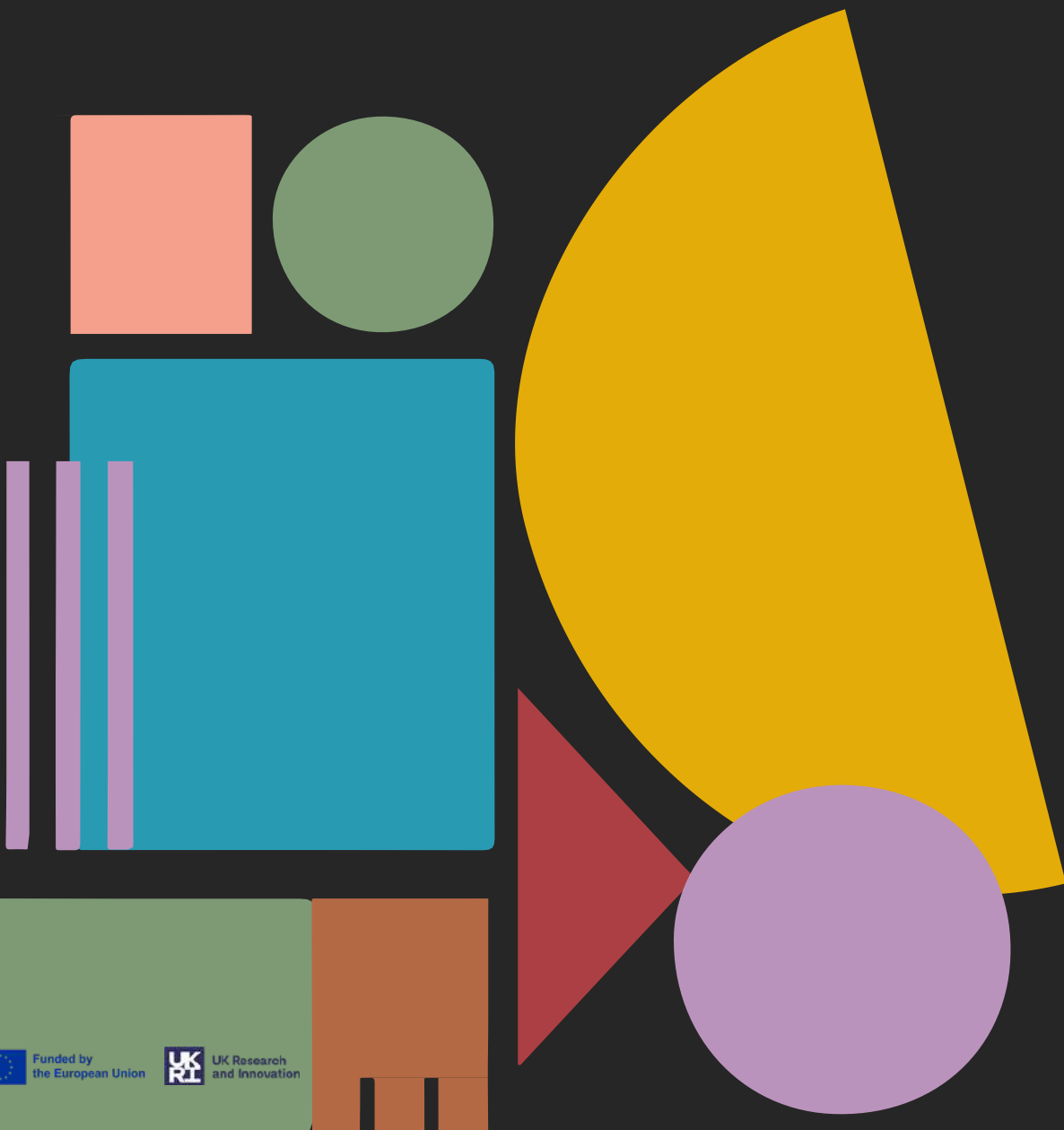


Demokratie leben in der Hochschulbildung

Ein Leitfaden für ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratie (AKLD)



Funded by the European Union



UK Research and Innovation



Führende Autor*innen

Sandra Wallenius-Korkalo

Monika Pažur

Mitwirkende

Autor*innen

Susan Meriläinen

Kardelen Dilara Cazgir

Redaktion:

Pilvikki Lantela

Philippa Mulbery

Cláudia Neves

Mitwirkende

Forscher*innen

Kardelen Dilara Cazgir

Katarina Aladrović Slovaček

Pauliina Jääskeläinen

Susan Meriläinen

Dirk Netter

Monika Pažur

Veronika Clara Pinzger

Maša Rimac Jurinović

Lea Spahn

Joonas Vola

Sandra Wallenius-Korkalo

Susanne Maria Weber

Helena Wolter

Canan Yalvac

Finanzierung

Dieses Projekt wurde durch das Forschungs- und Innovationsprogramm Horizon Europe der Europäischen Union im Rahmen der Fördervereinbarung Nr. 101094052 und durch UK Research and Innovation (UKRI) – Referenznummer: 10063654 – finanziert.

Haftungsausschluss

Finanziert durch die Europäische Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die der Autor*innen und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Agentur wider. Weder die Europäische Union noch die Förderbehörden können dafür verantwortlich gemacht werden.

Titel und Lizenz

Demokratie leben in der Hochschulbildung

Ein Leitfaden für ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratie (AKLD)

© 2026 AECED-Konsortium: (Universität Lapland – Finnland, Universität Hertfordshire – Großbritannien, Philipps Universität Marburg – Deutschland, Universidade Aberta – Portugal, Technische Universität Riga – Lettland, Universität Zagreb – Kroatien).

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Attribution 4.0 International License (CCBY 4.0) lizenziert. Eine Kopie dieser Lizenz finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Barrierefreiheit und Verwendung mit Vorlesetools:

Dieses Dokument ist für die Verwendung mit Vorlesetools und unterstützenden Technologien.

Der Text ist klar strukturiert, nummeriert und in einer logischen Lesereihenfolge, um das Vorlesen zu unterstützen. Bilder und Diagramme enthalten Alternativtext, wenn sie eine Bedeutung haben.

Für eine verbesserte Navigation ist auf Anfrage auch eine barrierefreie Word-Version erhältlich.

Alle Diagramme und Tabellen in diesem Dokument sind mit einem kurzen erläuternden Text versehen, um die Barrierefreiheit für Leser zu gewährleisten, die Bildschirmlesegeräte oder Vorlesetools verwenden.

Dieser Bericht kann wie folgt zitiert werden:

AECED-Konsortium (2026). Demokratie leben in der Hochschulbildung. Ein Leitfaden für ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratie (AKLD). DOI: 10.5281/zenodo.19234988



Danksagungen

Dieser Leitfaden wurde im Rahmen des AECED-Projekts „Transforming education for democracy through aesthetic and embodied learning for democracy, responsive pedagogies and democracy-as-becoming“ erstellt.

Wir danken...

... allen Teilnehmer*innen und Lerngemeinschaften, die sich in allen Bildungsphasen an den AECED-Aktivitäten beteiligt haben, darunter Lernende, Pädagoge*innen, Lehrer*innen, Hochschullehrer*innen; (Bildungs-)Institutionen sowie Familien und Kooperationspartner*innen aus verschiedenen Praxiskontexten.


... den nationalen Teams in Kroatien, Finnland, Deutschland, Lettland, Portugal und Großbritannien, deren Materialien und Erkenntnisse in die Methodenbeschreibungen eingeflossen sind.

... den Mitgliedern des AECED-Konsortiums für ihre Beiträge zum pädagogischen Rahmentext, zur transnationalen Synthese (nationale Fälle und vergleichende Analyse) und zu weiteren Ressourcen.

... allen Gutachter*innen, deren Empfehlungen zur Klarheit, konzeptionellen Kohärenz und praktische Anwendbarkeit beigetragen haben.



INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung
 2. Raum für und mit AKLD in der Hochschulbildung
 3. Demokratische Werte in der Hochschulbildung
 4. Demokratische Prinzipien in der Hochschulbildung
 5. Arbeiten mit ästhetischen und körperbasierte Methoden in der Hochschulbildung
 6. Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander
 7. Responsive Pädagogik
 8. Der akzeptierende Blick
 9. AKLD in der Hochschulbildung – Erste Schritte
 10. Anregungen zur Reflexion für Hochschullehrende
 11. Eine Einladung: Vom Leitfaden zum Praxisbegleitbuch demokratisierende Hochschulbildung
- 

I. Einleitung


In der Hochschulbildung wird Demokratie oft durch kritisches Denken, Debatten und staatsbürgerliches Wissen vermittelt. Die Studierenden lernen demokratische Systeme, Institutionen und Verfahren kennen. Viele Studierende und Pädagog*innen erleben Demokratie jedoch als etwas Fernes, Prozedurales oder Symbolisches: etwas, das in Ausschüssen, Vorschriften oder formellen Vertretungen stattfindet und nicht im alltäglichen Lernen.

Demokratie ist aber auch in unseren Alltag eingewoben.

Denn sie ist kein festes System oder gar ein zu erreichendes Ziel, im Gegenteil: Innerhalb unserer Gemeinschaften gestalten und beleben wir Demokratie kontinuierlich in und durch Beziehungen, eine Art der Aufmerksamkeit und im gemeinsamen Handeln. Auch die Hochschulbildung findet in einem lebendigen pädagogischen Raum statt, in dem Demokratie nicht nur studiert, sondern mit anderen erlebt, hinterfragt und praktiziert werden kann.

Demokratie findet in Seminaren, Ateliers, Laboren, Tutorien, Doktorand*innenbetreuung und Online-Lernräumen statt. Sie zeigt sich in kleinen, oft unbemerkten Momenten: Darin, wie Stimmen entweder eingeladen oder zum Schweigen gebracht werden, wie Autorität ausgeübt wird, wie mit Unterschiedlichkeit umgegangen wird, wie Meinungsverschiedenheiten ausgetragen werden und wie Verantwortung für gemeinsames Lernen ausgehandelt wird. In diesen alltäglichen Momenten wird Demokratie nicht gelehrt – sie wird gelebt (oder auch nicht).

Ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratie (AKLD) betont jene gelebte Erfahrung des Lernens für Demokratisierung, so z. B. wie wir uns in gemeinsamen Lernsituationen wahrnehmen, fühlen, zuhören, uns vorstellen, uns bewegen und mit anderen in Beziehung treten. Diese körperbasierten und ästhetischen Dimensionen prägen das demokratische Leben von Grund auf: Aufmerksamkeit, Fürsorge, Responsivität, Offenheit für Unterschiede und die



Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen sind nur einige wichtige Aspekte.

Dieser Leitfaden lädt Sie ein, Ihre demokratiebildende Arbeit auf diese Grundpfeiler aufzubauen.

Wie dieser Leitfaden entstanden ist

Dieser Leitfaden basiert auf umfangreichen Forschungsergebnissen, die zeigen, wie ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratie die demokratische Praxis in der Hochschulbildung sinnvoll gestalten kann. Im Projekt AECED (Transforming education for democracy through aesthetic and embodied learning for democracy, responsive pedagogies and democracy-as-becoming) haben wir in den drei Partnerländern Kroatien, Finnland und Deutschland sogenannte partizipative Aktionsforschung im Hochschulbereich durchgeführt. Darauf aufbauend haben wir fallübergreifende Analysen und (inter-)nationale Dialoge realisiert, um sowohl die Herausforderungen für die demokratische Praxis als auch die pädagogischen Möglichkeiten im Hochschulbereich zu identifizieren. Die Ergebnisse aus diesen Erhebungs- und Forschungskontexten zeigen, dass ästhetisches und körperbasiertes Lernen (AKLD) selbst in hierarchischen, zeitlich verdichteten und leistungsorientierten Lernumgebungen wie der Universität folgendes fördern kann:

- Die Veränderung des Demokratieverständnisses: Von einem abstrakten Konzept zu einer gelebten Erfahrung.

Projektergebnisse: Demokratie wird als fortlaufender, relationaler Prozess der Demokratiebildung betrachtet, der durch alltägliche Lernpraktiken, gemeinsame Entscheidungsfindung sowie die Aushandlung von Verantwortung, Unterschieden und Autoritäten in pädagogischen Beziehungen erlebt wird.

- Ein gesteigertes Bewusstsein für Macht (Machtsensibilität), Inklusion und Beziehungsdynamiken beim Lernen.

Projektergebnisse: Durch körperbasierte und ästhetische Praktiken entwickeln Lernende und Pädagog*innen ein „Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander“. Dieses Bewusstsein macht die Machtverhältnisse, Inklusion und Exklusion sowie ethische Verantwortung besser wahrnehmbar und bildet sich oft eher durch Erfahrung als durch explizite Vorgaben heraus.

- Eine epistemische Transformation, bei der Wissen gemeinsam geschaffen statt nur vermittelt wird.

Projektergebnisse: AKLD integriert kognitives Denken, emotionales Fühlen und sinnliches Empfinden und unterstützt dabei ein ganzheitliches Lernen. Dabei wird Wissen generiert durch gemeinsame Erkundungen unterschiedlicher Formen der Bedeutungsbildung und Sinnfindung wie z.B. Stille, Bewegung, Bild und Gesten wie auch Offenheit gegenüber Unsicherheit und Pluralität.

- Eine Förderung der beruflichen Reflexivität und ethischen Verantwortung unter Hochschullehrenden und Pädagog*innen in diesem Kontext.

Projektergebnisse: Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, dass demokratische Lernwelten selten reibungslos oder harmonisch ablaufen; oft sind sie mit Frust, Verletzlichkeit, Spannungen und Meinungsverschiedenheiten verbunden. AKLD filtert diese Erfahrungen nicht aus dem Lernen heraus, sondern unterstützt Pädagog*innen und Lehrende im Hochschulkontext, diesen Anliegen mit Sorgfalt, Responsivität und ethischer Aufmerksamkeit zu begegnen. Diese Erfahrungen werden als integraler Bestandteil des demokratischen Werdens anerkannt - und nicht als Versagen der Pädagogik.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Projekts, dass die Arbeit mit ästhetischem und körperbasiertem Lernen (AKLD) im Hochschulkontext keine optionale Ergänzung, sondern eine notwendige pädagogische Orientierung darstellt. Indem demokratische Ideale in die alltäglichen Bildungspraxis integriert werden, ermöglicht AKLD, dass Demokratie nicht nur als Wissen und Inhalt bearbeitet wird, sondern zur gelebten, ethischen und relationalen Erfahrung werden kann.


Wie Sie diesen Leitfaden für sich nutzen können

Anstatt ein Mehr an Vorgaben und institutionellen Regulierungen anzubieten, konzentriert sich der Leitfaden auf das, was bereits in Ihrer pädagogischen Reichweite liegt: Jene gelebte Demokratie, die in alltäglichen Mikro-Praktiken entsteht, durch die Demokratie in Lehre, Lernen und akademischen Beziehungen gelebt wird. Dabei liegen die Demokratisierung von Führungsstrukturen oder die Förderung politischer Rollen oftmals nicht im Handlungsspielraum. Allerdings ist es durchaus möglich, Demokratie in hochschulpädagogischen Settings, Entscheidungen, Beziehungsbedingungen und gemeinsamen Lernprozessen tatsächlich zu leben und aktiv zu praktizieren.

Der Leitfaden ist praktisch, flexibel und modular aufgebaut. Sie benötigen keine neuen Programme oder eine radikale Neugestaltung von Curricula. Sie können dort beginnen, wo Sie gerade stehen: Beginnen Sie mit der bewussten Gestaltung Ihrer pädagogischen Haltung, nutzen Sie körperbasierte und multimodale Methoden und integrieren Sie reflexive Methoden und Achtsamkeit in Ihre Praxis. Sie können vorerst mit einem Prinzip oder einem Abschnitt und später mit den vorgeschlagenen Methoden und Praktiken arbeiten. Ihr Umgang mit dem Guide orientiert sich also an Ihrem Kontext, Ihrem Interesse und Ihren institutionellen Rahmenbedingungen.

Je nach Ihrer Rolle, Ihren Bedürfnissen und Ihrem Kontext können Sie den Leitfaden auf ganz unterschiedliche Weise nutzen. Wenn Sie in einer der folgenden spezifischen Rollen aktiv sind oder mit folgenden Personengruppen arbeiten, wird der Leitfaden für Sie in besonderer Weise produktiv einsetzbar:

- Lehrende an einer Hochschule in einem beliebigen Fachbereich,
- Dozierende in der Lehrer*innenausbildung oder Doktorandenbetreuer*in,
- Bildungsentwickler*in oder akademische*r Leiter*in,
- kulturelle, künstlerische oder kommunale Partner*in, die mit Universitäten zusammenarbeitet,
- politische Akteur*in oder Vertreter*in einer Institution, die sich mit Bildung für Demokratisierung befasst.



Unabhängig davon, in welchem Bereich des Hochschulwesens Sie derzeit tätig sind, können Sie diesen Leitfaden nutzen:

- als konzeptionelle Grundlage für AKLD und Bildung für Demokratisierung,
- als Orientierung für die Gestaltung responsiver, inklusiver und körperbasierter Lernumgebungen,
- als Reflexionshilfe zur Untersuchung von Macht, Partizipation und Beziehungsdynamiken im Lehren und Lernen,
- als Begleiter*in für pädagogische Experimente.

Der Leitfaden enthält konzeptionelle Erläuterungen und Reflexionsfragen für Praktiker*innen.

Das Praxisbegleitbuch zu diesem Leitfaden enthält praktische Beispiele für ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratiebildung und Demokratisierung (AKLD).



2. Raum für und mit AKLD in der Hochschulbildung


Als Akteur*in im Hochschulkontext gestalten Sie bereits Räume, in denen Demokratie erlebbar wird – manchmal bewusst, oft unbewusst. Dennoch werden demokratische Lernwelten im Hochschulkontext oft durch hierarchische Traditionen, performative Bewertungskulturen, Zeitdruck und eine unverhältnismäßige Betonung kognitiver Leistungen eingeschränkt.

AKLD lädt Sie ein, diese Räume mitzugestalten und sich aktiv daran zu beteiligen. Wir möchten Sie dazu anregen Begegnungen zu schaffen, in denen Demokratie auf zwei miteinander verbundene Weisen entsteht: Einerseits, indem wir Räume für ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratisierung öffnen, und andererseits, indem wir Teil dieser Räume werden, während sich Demokratie durch AKLD in und durch die Praxis entfaltet.

Raum für AKLD in der Hochschulbildung zu schaffen bedeutet:

- Bedingungen für demokratische Lernwelten innerhalb bestehender Kurse und Studien zu schaffen, durchaus auch, ohne gleich gänzlich neue Inhalte oder Strukturen aufbauen zu müssen,
- zu beobachten, wie Partizipation in alltäglichen Lernsituationen gefördert, unterstützt oder eingeschränkt wird,
- mittels körperbasierter, visueller, sensorischer und reflektierender Formen Raum zu schaffen für ganz vielfältige Artikulationen jenseits verbaler Debatten,
- Zeit und Tempo so zu strukturieren, dass Reflexion, Unsicherheit und Sinnstiftung entstehen können,

- Lernumgebungen anzuerkennen als physische, digitale und relationale - und damit als aktive – pädagogische Räume, nicht als neutrale Behälter und Orte der Vermittlung von Inhalten.




Einem solchen ästhetischen und körperbasierten Lernraum im Hochschulkontext anzugehören, bedeutet:

- aufmerksam für relationale, emotionale und körperbasierte Dynamiken im Verlauf des Lernprozesses zu sein,
- sich mit Unterschieden, Meinungsverschiedenheiten und Unsicherheiten als Teil des demokratischen Lernens auseinanderzusetzen statt sie als zu beseitigende Hindernisse zu betrachten,
- darüber nachzudenken, wie Autorität, Verantwortung und Anerkennung in Ihrer pädagogischen Rolle zum Tragen kommen,
- demokratische Wege des Zuhörens, Reagierens und des Umgangs mit Verletzlichkeit und Spannungen vorzuleben,
- Lernerfahrungen gemeinsam mit den Lernenden durch geteilte Verantwortung und Offenheit für Pluralität zu gestalten.

Sie können demokratische Lernwelten durch kleine pädagogische Veränderungen oder Mikro-Praktiken stärken: Wählen Sie Moderationsstile oder -methoden, die zur Teilnahme einladen, schaffen Sie Gelegenheiten zur Reflexion, laden Sie zu multimodalen Methoden ein und versuchen Sie, ein Gefühl der Beziehungssicherheit zu schaffen. Diese Mikropraktiken werden Institutionen nicht über Nacht verändern, aber sicherlich die Art und Weise, wie Sie und Ihre Student*innen Demokratie im täglichen Lernen erleben.

Um solche Räume zu schaffen und zu pflegen, ist es notwendig, auf Beziehungssicherheit und emotionale Sicherheit zu bauen. Wenn Lernende sich anerkannt, respektiert und unterstützt fühlen, sind sie eher bereit, sich zu beteiligen, Risiken einzugehen und engagiert zu bleiben, auch wenn das Lernen schwierig oder unangenehm wird. Sichere Lernräume beseitigen die Spannungen nicht, sondern ermöglichen es, mit Meinungsunterschieden, Unsicherheiten und Verletzlichkeit umzugehen. Auf diese Weise wird wechselseitige Sicherheit zu einer Schlüsselvoraussetzung dafür, Bildung



wirklich zu demokratisieren. Sie ermöglicht, dass Demokratie nicht nur durch Diskussionen praktiziert wird, sondern auch durch die Art und Weise, wie Menschen lernen, miteinander umgehen und gemeinsam wachsen.

3. Demokratische Werte in der Hochschulbildung

Werte sind Prinzipien, an denen wir uns orientieren. In einer demokratischen Gesellschaft prägen bestimmte Werte das tägliche Leben und orientieren es an Gerechtigkeit und Fairness, Pluralität, Respekt vor Vielfalt und Partizipation.


In Bildungseinrichtungen und insbesondere in der Hochschulbildung, dienen solche Werte idealerweise als Leitlinien. Die Vision ist, dass sie das Handeln in allen Kontexten des Hochschulalltags prägen – in den offiziellen formalen Formaten, wie auch in anderen non-formal organisierten Settings wie auch informell wie z.B. im Peer-Lernen.

Es ist wichtig, diese Werte im Blick zu behalten. Sie ermöglichen es uns, mit ihnen durch Aktivitäten, Projekte und Diskussionen zu wachsen.

Werte werden oft nicht explizit formuliert; sie werden daher auch nicht in erster Linie durch die Worte einer Vorlesung vermittelt. Vielmehr spürt man sie – so z.B. in der Art, wie jemand spricht, sei es verkörpert in Prozessen des kritischen Denkens und der gemeinsamen Gestaltung - oder sichtbar gemacht durch Respekt und Anerkennung von Verletzlichkeiten.

Idealerweise ermöglichen demokratische Werte jeder Person den uneingeschränkten Zugang zu höherer Bildung. Sie laden Menschen dazu ein, nicht nur anwesend zu sein, sondern wirklich am gemeinsamen Raum und an der Begegnung teilzunehmen und mit anderen zu wachsen.

Unser pädagogischer Rahmentext identifiziert drei zentrale demokratische Werte, die das Lernen für Demokratiebildung und Demokratisierung in allen Bildungsphasen orientiert und ausrichtet:

- 
- Freiheit
 - Gleichheit und Gerechtigkeit
 - Responsivität.

Freiheit



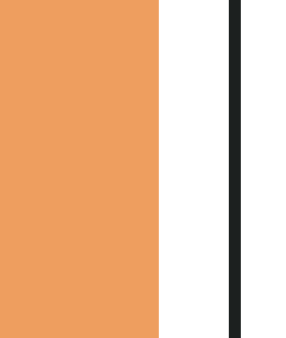
Freiheit bedeutet, tatsächlich Raum zu haben für das gemeinsame Denken, Fühlen, sich Ausdrücken und Handeln. Dem begegnen wir täglich in Bildungseinrichtungen. Diese Freiheit ist relational – sie bedeutet, mit anderen frei zu sein, nicht frei von ihnen.

Es geht nicht darum, dass jede*r tut, was sie oder er will. Es geht auch nicht nur darum, einem Lehrplan zu folgen. Im Hochschulkontext geht es darum, dass jede Person ihre Stimme für die Gestaltung von Lernprozessen mit einbringen kann. So wird Lernen bildungsbedeutsam und sinnbildend. Freiheit ermöglicht Lernenden und Lehrenden dann auch, sich auf verschiedene Weise auszudrücken: durch unsere Körper, unsere Emotionen und unsere Kreativität, und idealerweise ohne Angst vor Beurteilung.

Auch im Hochschulsetting ist Freiheit nicht etwas, das man einfach hat oder nicht hat. Freiheit ist nicht statisch. Freiheit ist auch hier nicht statisch, sondern etwas, das durch Übung immer weiter wachsen darf. Eine solche Freiheit ermöglicht es, Lernräume zu schaffen, in denen jede*r wirklich präsent sein kann.

Denken Sie einmal an Ihre aktuelle Situation und Ihre Bezüge zu hochschulischer Lehre und hochschulischer Bildung. Die folgenden Fragen sollen Ihnen Impulse geben für Ihre eigene Arbeit und die Bedeutung, die Sie dem Begriff und dem Konzept der Freiheit hier einräumen wollen:

- Kann sich jede Person auch auf eine andere Weise als verbal oder kognitiv ausdrücken?

- 
- Dürfen Studierende wirklich Fragen stellen, ehrlich zweifeln und ggf. auch „noch nichts wissen“, ohne Angst davor haben zu müssen, beurteilt zu werden?
 - Gibt es für alle den Raum, sich im Lernprozess zu äußern?
 - Kann sich jede Person sicher genug fühlen, um die eigene Meinung zu äußern und gegebenenfalls zu ändern?




Gleichheit und Gerechtigkeit

Gleichheit und Gerechtigkeit erkennen an, dass wir nicht alle vom gleichen Punkt aus starten. Fairness bedeutet auch nicht, alle gleich zu behandeln. Gleichheit und Gerechtigkeit hingegen laden dazu ein, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, Erfahrungen und Lebensumstände der Menschen einzugehen. Gerade wenn wir einander zuhören und aufeinander reagieren, kann Gleichheit wahrnehmbar und Gerechtigkeit fühlbar werden – weil wir nicht nur auf das hören, was gesagt wird, sondern auch auf das, was wir sehen und fühlen.

Es geht nicht darum, unsere Erwartungen zurückzustellen oder eine Sonderbehandlung anzubieten, sondern es geht darum, andere Bedingungen zu schaffen, unter denen jede*r eine echte Möglichkeit hat, sich einzubringen, zu lernen und anerkannt zu werden. Gleichheit und Gerechtigkeit weisen auf Achtsamkeit hin: Wessen Stimmen sind leicht zu hören und wessen Stimmen fehlen oft? Wir sind aufgefordert, aktiv daran zu arbeiten, dass wir denjenigen, die weniger sichtbar oder weniger selbstbewusst sind, Raum für Mitgestaltung eröffnen.

Gleichheit und Gerechtigkeit wachsen durch die Kultivierung einer Praxis, sie können also nicht per Dekret verordnet werden. Da Demokratie in Beziehungen kontinuierlich ausgehandelt wird, erfordert Demokratiebildung Aufmerksamkeit und Sorgfalt. Es braucht die Bereitschaft, Lernprozesse, Rollen und Rhythmen so anzupassen, dass es allen möglich wird, mitzugestalten. Hierbei ist es wichtig, dass wir auf bestehende Ungleichheiten und Hierarchien achten. Anliegen und Ausgangspunkt Ihrer Arbeit ist es dann, mit diesen konstruktiv öffnend und demokratisierend umzugehen.



Wenn Sie sich Ihren Kontext hochschulischer Lehre und Bildung einmal vor Augen führen, sind ggf. die folgenden Fragen für Sie produktiv. Ggf. können diese die Werte Gleichheit und Gerechtigkeit im Hochschulkontext für Sie konkreter werden lassen? Können sie damit ggf. auch Ihre Aufmerksamkeit weiter auf Demokratisierung in der hochschulischen Lehre ausrichten?


- Wem fällt es leicht, sich zu beteiligen, und wer benötigt möglicherweise andere Formen der Unterstützung?
- Inwiefern kann ich unterschiedliche und diverse Hintergründe, Fähigkeiten, Körper und Erfahrungen auch als Ressourcen für das Lernen anerkennen – oder betrachte ich sie eher als Hindernisse?
- Kann ich meinen Blick auf geschlechtsspezifische Perspektiven ggf. noch weiter schärfen?
- Erlauben die Lernarrangements und -prozesse, die ich anbiete, unterschiedliche Geschwindigkeiten, Ausdrucksweisen und Arten der Beteiligung?
- Kann ich die Machtverhältnisse – zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter Lernenden oder Lehrenden – erkennen, und auch hinterfragen, wo ich mehr Demokratie in meinen Lernsettings möglich machen könnte?
- Wie könnte ich durch verschiedene Aktivitäten, Projekte und Dialog Demokratiebildung in meinen Lehr-Lernsettings stärken?

Responsivität



Responsivität bedeutet, aufmerksam und offen zu sein für das, was gerade geschieht, und bereit zu sein, auf Menschen, Situationen und Beziehungen im Moment zu reagieren. Es geht darum, die anderen wahrzunehmen: Ihre Worte, ihre Körpersprache, ihre Emotionen, auch ihr Schweigen.

Responsivität bedeutet nicht, alle Antworten zu haben oder egal was passiert, einem festen Plan zu folgen. Es geht darum, innezuhalten, zu zuhören und sich anpassen zu können. Es bedeutet, Lernprozesse zuzulassen, auch wenn etwas Wichtiges auftaucht, und zu erkennen, dass Lernen oft auf unerwartete Weise sinnvoll stattfindet.



Responsivität wächst durch Beziehungen. Sie verlangt von allen am Prozess Beteiligten, präsent zu bleiben und nicht nur dabei zu sein. Dies bedeutet, sich zu kümmern und Verantwortung dafür zu übernehmen, wie sich die eigenen Handlungen auf andere auswirken. Responsivität ist eng verbunden mit Vertrauen: Dem Gefühl, dass jede*r gesehen und ernst genommen wird.

Wenn Sie auf Ihre eigene Praxis in der Hochschulbildung schauen, können die folgenden Fragen Ihnen dabei helfen, Ihren Blick auf Responsivität zu richten:

- Nehme ich wahr, was im Raum geschieht, über das Geplante oder Erwartete hinaus?
- Bin ich bereit, meine Herangehensweise anzupassen, wenn Bedürfnisse, Emotionen oder Fragen der Studierenden aufkommen?
- Gibt es Raum und die Möglichkeit, langsamer zu werden, innezuhalten oder die Richtung zu ändern, wenn etwas Wichtiges auftaucht?
- Fühlen sich die Menschen gesehen, gehört und in einer für sie wichtigen Weise angesprochen?

Demokratische Werte als gelebte Erfahrung

Ein Seminar im Hochschulbereich

Das Thema des Seminars ist reflexive Praxis und berufliche Weiterentwicklung. Vor der Sitzung erhielten die Studierenden einen Text über reflexive Praxis und eine Reihe von reflexiven Fragen: Was habe ich bisher erreicht? Wo möchte ich sein? Was sind meine Ängste? Welche Art einer Pädagog*in oder Lehrkraft werde ich sein und möchte ich sein?


Als das Seminar beginnt, setzt sich die*der Dozierende unter die Studierenden und sagt einfach: „Wir können mit einer offenen Diskussion beginnen.“

Dann schweigen die Lehrperson.

Fast dreißig Minuten lang wird nicht in das Gespräch der Studierenden eingegriffen. Der*die Dozierende beobachtet nur, was geschieht.

Einige Studierende beginnen fast unmittelbar zu sprechen. Sie kommentieren den Text, stellen Verbindungen zur Theorie her und versuchen nach und nach, die Diskussion zu lenken. Während sie sprechen, blicken sie oft zu der Lehrperson und suchen in ihrem Gesicht nach Bestätigung: Sie suchen danach, dass das, was sie sagen, „richtig“ ist. Einige Studierende beziehen sich sorgfältig auf ihre Notizen, andere sprechen aus persönlicher Erfahrung. Einige haben sich offensichtlich vorbereitet, andere improvisieren.

Einige Studierende schweigen die ganze Zeit. Manchmal herrscht eine unangenehme Stille im Raum und die Studierenden vermeiden



Blickkontakt. Sie rutschen auf ihren Stühlen hin und her. Schließlich spricht wieder jemand, so als ob die Person das Unbehagen der Stille zu lindern versucht, und nicht, um etwas Neues beizutragen.

Freiheit

In dieser Situation war Freiheit nicht angenehm. Es gab keine unmittelbare Anleitung, keine Bestätigung, kein klares Signal dafür, was als „guter“ Beitrag gilt. Doch genau dadurch wurde diese Freiheit auf die Probe gestellt und sichtbar gemacht.

Die Studierenden waren frei, zu sprechen – oder nicht zu sprechen. Sie waren frei darin, sich auf Theorie, Erfahrung oder Unsicherheit zu stützen. Die Lehrkraft lenkt weder den Inhalt noch das Tempo der Diskussion und löst dabei auch keine Unklarheiten auf. Dadurch, dass sie keine Bewertung vornimmt, schafft sie einen Raum, in dem die Bedeutung nicht vorbestimmt ist.

Gleichzeitig offenbarte diese Freiheit deutlich, wie sehr die Studierenden an eine Form von außenstehender Autorität gewöhnt sind. Viele erlebten die Freiheit hier nicht als Möglichkeit, sondern als Unsicherheit. Dies zeigt, wie tief Bestätigung und Korrektheit als eine akademische Praxis verwurzelt sind.

Gleichheit und Gerechtigkeit

Nach der Diskussion bat die Lehrkraft alle, sich ein Blatt Papier zu nehmen und individuell drei Fragen zu beantworten: Wie war diese Situation? Wie habe ich mich gefühlt? Wie habe ich mich verhalten?

Die schriftlichen Reflexionen ließen eine gemeinsame Gefühlswelt erkennen. Die Studierenden beschrieben die Situation als unangenehm, frustrierend und sogar peinlich. Viele berichteten von Verlegenheit, Angst zu sprechen und Fehler zu machen. Sie schrieben von der Erwartung, dass jemand „von oben“ die Diskussion leitet und bestätigt, was richtig ist.

Durch den Wechsel von der verbalen Diskussion zum persönlichen Schreiben bot die Lehrkraft eine Alternative für die Teilhabe: Stimmen, die in der Diskussion still waren, konnten dadurch sichtbar werden. Gleichheit wurde nicht nur durch gleiche Redezeit, sondern auch durch den Versuch Erfahrungen gleich anzuerkennen bestätigt.

Gerechtigkeit kann dadurch entstehen, dass verschiedene Ausdrucksformen zugelassen und Emotionen ernst genommen werden, die in akademischen Umgebungen oft verborgen bleiben.

Die Studierenden begannen zu erkennen, wie Macht, Hierarchie und Selbstvertrauen beeinflussen, wer das Wort ergreift und wer sich zurückzieht – und dass diese Muster keine individuellen Fehler sind, sondern auf die allgemeinen auch institutionalisierten Bedingungen hochschulischen Lernens zurückzuführen sind. Sie begannen nicht nur zu erkennen, dass sie voneinander gelernt haben, sondern auch von denen, die nicht gesprochen hatten – und konnten erleben, dass sie im gemeinsamen Lernprozess eine Verantwortung füreinander tragen.


Responsivität

Das Gespräch ging weiter und konzentrierte sich nun ausdrücklich darauf, wie sich die Studierenden in solchen Situationen verhalten. Viele beschrieben, dass sie sich zurückziehen, schweigen oder sich anderen unterordnen, weil sie Angst, Verlegenheit oder Unbehagen empfinden, wenn sie vor Lehrenden und ihren Mitstudierenden sprechen. Die Lehrkraft hörte aufmerksam zu und passte die Richtung des Seminars an das an, was sich herauskristallisierte, anstatt zu einer vorab geplanten Agenda zurückzukehren.

Anschließend verbanden die Lernenden diese Erfahrungen mit ihrer beruflichen Identität. Was bedeutet es, eine reflektierte Lehrkraft zu sein, oder wenn Angst eine*n ständig zum Schweigen bringt? Welche Fähigkeiten - nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und zwischenmenschliche - müssen entwickelt werden, um im Beruf verantwortungsvoll handeln zu können?

Responsivität ist hier verkörpert und relational. Die Lehrkraft reagierte auf die Atmosphäre im Raum, auf die Emotionen der Studierenden und auf die Bedeutung, die sowohl durch Schweigen als auch durch Sprache zum Ausdruck gebracht werden.

Die Lehrkraft bemerkte, dass einige Studierende ihren Blick gesucht haben, um Bestätigung für das Gesagte zu erhalten – auch ein Blick ist Teil des Lernprozesses. Bei der Reflexion ging es nicht mehr nur darum, die Praxis aus der Distanz wahrzunehmen, sondern sich selbst in der Situation wahrzunehmen, wie man sich fühlt, reagiert, sich zurückzieht oder Verantwortung übernimmt.



Am Ende des Seminars erkannten die Studierenden, dass diese Erfahrung eine reflexive Praxis war. Demokratie wurde nicht als Konzept diskutiert, sondern durch die Bedingungen des Lernens erfahren. Freiheit wurde als Unsicherheit und Möglichkeit erlebt, Gleichheit und Gerechtigkeit in Form von Anerkennung verschiedener Formen der Teilhabe und Verletzlichkeit. Responsivität hingegen wurde als Fähigkeit betrachtet, die eigene berufliche Haltung wahrzunehmen, zu reflektieren und anzupassen.

Das Seminar war dadurch eine intensive Erfahrung darüber, was es bedeutet, in einen Beruf hineinzuwachsen – nicht indem man Unbehagen vermeidet, sondern indem man lernt, damit umzugehen, darüber nachzudenken und Verantwortung innerhalb gemeinsamer Bildungsräume zu übernehmen.

AECECED-Fallstudie 4: Kroatien – Hochschulbildung

4. Demokratische Prinzipien in der Hochschulbildung

Demokratische Prinzipien zeigen, wie demokratische Werte in Lernumgebungen gelebt, empfunden und praktiziert werden. In der Hochschulbildung prägen diese Prinzipien aktiv die alltäglichen Bedingungen, unter denen Sie, Ihre Studierenden und Kolleg*innen mit Autorität, Partizipation, Dialog und Zugehörigkeit konfrontiert werden.

In der AKLD sind demokratische Prinzipien keine Werkzeuge, die man „anwendet“, oder Techniken, die man „umsetzen“ kann. Vielmehr bestimmen sie Ihre pädagogische Haltung, d.h. wie Sie Lernumgebungen gestalten und wie sich Beziehungen in Ihrer Lehre und den von Ihnen begleiteten Lernprozessen entwickeln.

Die vier demokratischen Prinzipien, die das AECED-Projekt identifiziert hat, sind:

- Macht teilen (power-sharing),
- transformierender Dialog,
- ganzheitliches Lernen,
- Beziehungen achtsam gestalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese vier Prinzipien die Hochschulbildung auf Demokratie als Bildungsprozess ausrichten. Sie setzen diese Prinzipien in der Praxis auf eine Weise um, die den Traditionen Ihres Fachbereichs, der Kultur Ihrer Einrichtung und den vielfältigen Erfahrungen Ihrer Studierenden entspricht. Sie weisen Ihnen keine festen Methoden oder vorgeschriebenen Schritte zu, sondern laden die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit diesen Prinzipien in Lernräume ein, in denen Demokratie nicht nur gelehrt, sondern praktiziert, verkörpert und kontinuierlich weiterentwickelt wird.





Macht teilen

Macht teilen bezieht sich auch auf das Teilen von Privilegien. Hier geht es auch um das bewusste Aushandeln von Autorität, Einfluss und Verantwortung im Lernprozess. In der Hochschulbildung scheint Autorität oft fest in Fachwissen, Qualifikationen und institutionellem Status verankert zu sein. AKLD lehnt diese Realitäten nicht ab, sondern lädt Sie dazu ein, Autorität relational, responsiv und offen für Partizipation zu gestalten.

Dies bedeutet für AKLD, dass Studierenden echte Möglichkeiten erhalten, ihre eigene Lernerfahrung mitzugestalten. Sie als Dozierende tragen weiterhin die Verantwortung für ethische Grenzen, die Kohärenz des Lehrplans und das relationale Klima der Lernumgebung. Aber innerhalb dieser Verpflichtungen öffnen Sie aktiv Räume, damit Studierende sich einbringen können.

Studierende können ‚Macht teilen‘ in der Praxis erfahren, wenn:

- ihre Beiträge die Fragestellung sinnvoll umlenken oder vertiefen,
- die Rollen innerhalb einer Aktivität ausgehandelt und nicht vorgegeben werden,
- etablierte Konventionen aufgebrochen, vertraute Praktiken hinterfragt und gemeinsam neu gedacht werden,
- Sie Ihre Entscheidungen und Überlegungen transparent machen – und zum Dialog darüber einladen.

Durch diese Erfahrungen begegnen die Studierenden Demokratie nicht als fernes Ideal oder ein von anderen verwaltetes System, sondern als gelebte Praxis gemeinsamer Verantwortung. Sie lernen, dass demokratisches Engagement weder Machtverschiebung oder Delegation noch Kontrolle ist – es ist das gemeinsame Gestalten der Bedingungen für das Lernen.



Transformierender Dialog

Der transformierende Dialog erkennt an, dass ein demokratischer Dialog weit mehr ist als nur Argumente auszusprechen oder Diskussionen zu führen. Bei AKLD laden Sie zum Dialog ein, der sich durch viele Formen des Ausdrucks entfaltet – durch Stille ebenso wie durch Sprache, Gesten, Bilder, Bewegungen, Schrift, digitale Medien und reflektierende Pausen.

Dieses Prinzip erweitert den Kreis derer, die sich selbstbestimmt beteiligen können, und die Art und Weise, wie Verständnis gemeinsam geschaffen wird. Der transformierende Dialog fordert Sie auf, nicht nur das Sprechen zu fördern, sondern auch das aktive Zuhören zu kultivieren. Er erkennt an, dass Bedeutung und Sinn sich oft verkörpert und ästhetisch artikulieren, lange bevor sie explizierbar und konzeptualisierbar werden.

Sie können transformierenden Dialog in der Praxis erleben, wenn:

- Studierende Ideen kreativ oder durch körperbasierte Praxis erforschen, bevor sie zu einer analytischen Diskussion übergehen,
- In Reflexionsräumen allen die Zeit gegeben wird, gemeinsam Bedeutung zu spüren, wahrzunehmen und zu formen,
- Uneinigkeit als generativer Moment betrachtet wird – als Chance zum Verständnis und nicht als etwas, das gelöst werden muss.

Wenn Sie so arbeiten, unterstützen Sie demokratische Lernwelten, in denen Unterschiede auf relationale, ethische und offene Weise einbezogen werden. Sie verwandeln Dialog in eine gemeinsame Praxis der Sinnfindung und nicht nur zum Austausch von Argumenten.

Ganzheitliches Lernen



Ganzheitliches Lernen erkennt an, dass demokratisches Verständnis durch die Integration von Denken, Fühlen, Empfinden, Vorstellen und Handeln wächst. In der Hochschulbildung wird Lernen jedoch immer noch zu oft auf die kognitive Beherrschung von Inhalten allein beschränkt. Dadurch werden die körperbasierten, emotionalen und imaginativen Dimensionen der Erfahrung an den Rand gedrängt, obwohl sie das ethische Urteilsvermögen und das Beziehungsbewusstsein zutiefst prägen.

Ästhetisches und körperbasiertes Lernen (AKLD) rückt diese Dimensionen wieder in den Mittelpunkt. In diesem Ansatz sind Emotionen, Körperbewusstsein und Vorstellungskraft keine Ablenkung von der akademischen Lernkultur der Strenge, sondern sind wichtige Ressourcen, um Komplexität, Unsicherheit und Pluralität auf bedeutsame Weise zu begegnen.

Ganzheitliches Lernen lässt sich beispielsweise erkennen, wenn:

- Lernaktivitäten die Studierenden dazu einladen, sich neben der konzeptionellen Analyse auch mit emotionalen und relationalen Dimensionen zu beschäftigen,
- Vorstellungskraft genutzt wird, um alternative Perspektiven, Möglichkeiten oder Zukunftsszenarien zu erkunden,
- reflexive Praktiken kognitive Einsichten mit verkörpertem und affektivem Bewusstsein verknüpfen.

Durch ganzheitliches Lernen entwickeln die Studierenden Kompetenzen, die ein demokratisches Leben fördern: Empathie, Achtsamkeit, ethisches Urteilsvermögen und eine echte Offenheit, sich von den Dingen und Menschen, denen sie begegnen, verändern zu lassen.



Beziehungen achtsam gestalten


Eine Kultur des achtsamen Miteinanders bezieht sich auf die emotionalen und relationalen Bedingungen, die demokratische Lernwelten ermöglichen. Im Hochschulbereich wird die Bereitschaft der Studierenden, sich zu beteiligen, intellektuelle Risiken einzugehen oder sich sinnvoll mit Unterschieden auseinanderzusetzen davon beeinflusst, ob sie die Lernumgebung als sicher, respektvoll und auf sie eingehend empfinden.

In AKLD ist eine Kultur des achtsamen Miteinanders keine individuelle Eigenschaft oder eine Frage der „persönlichen Resilienz“. Es ist etwas, das Sie und Ihre Studierenden gemeinsam schaffen – durch Ihre Moderationsmethoden, die gemeinsam festgelegten Normen und die Qualität Ihrer pädagogischen Beziehungen. Beziehungs- und emotionale Sicherheit fördern die Teilnahme, erfordern jedoch nicht unbedingt, dass alles angenehm ist oder sich alle immer einig sind. Demokratische Lernwelten verlangen oft, dass wir auch in unangenehmen Situationen anwesend bleiben und konstruktiv mit Konflikten umgehen.

Zu den Praktiken, die eine Kultur des achtsamen Umgangs miteinander stärken, gehören eine achtsame Moderation, ein Tempo, das Raum für Reflexion lässt, und eine Art des Reagierens auf andere, die Anerkennung vor Bewertung stellt. Der akzeptierende Blick, der später in diesem Leitfaden vorgestellt wird, ist eine wichtige Praxis, um diese Bedingungen zu fördern.

Eine Kultur des achtsamen Miteinanders lässt sich in folgenden Momenten erkennen, wenn:

- Studierende sich in der Lage fühlen, Unsicherheit oder Uneinigkeit auszudrücken, ohne Angst haben zu müssen, abgelehnt zu werden,
- Unterschieden eher mit Neugier als mit Urteilen begegnet wird,
- Hochschullehrende, Pädagog*innen und Studierende gemeinsam die Verantwortung dafür übernehmen, ein respektvolles, integratives Lernklima zu schaffen.



Eine Kultur des achtsamen Miteinanders ermöglicht Bildung zu demokratisieren, indem es den Studierenden hilft, trotz Spannungen, Verletzlichkeit und Veränderungen engagiert zu bleiben. Sie schafft die Beziehungsgrundlage, auf der demokratische Praktiken – und nicht nur demokratische Ideale – Fuß fassen können.

Demokratische Prinzipien als gelebte Erfahrung

Aus einem der deutschen Aktionsforschungsfälle unseres AECED Projektes stellen wir eine Situation vor, in der wir andere Möglichkeiten für kollektive Reflexivität eröffnet haben.


Anders reflektieren

Am Ende des Semesters kamen die Studierenden, die im Rahmen des Projekts gemeinsam geforscht und gearbeitet hatten, in das Gebäude unserer Forschungsgruppe, um ihre Lernerfahrungen in Peer-Interviews zu reflektieren. Die Umgebung selbst markierte bereits eine Veränderung. Anstatt einen normalen Seminarraum zu betreten, betraten sie unsere Büroräume.

Als sie im dritten Stock ankamen, wurde ihre Aufmerksamkeit auf den Flur gelenkt. Über die gesamte Länge des Flurs hatten wir auf dem Boden und auf Tischen fast zweihundert Bilder ausgelegt. Die Studierenden brachten auch die Kartensätze der „Mustersprache des Commoning“ mit, die sie während des gesamten Seminars begleitet hatten.¹


Nach und nach versammelten sich die Studierenden und diejenigen, die früher eingetroffen waren, begannen, die für sie vorbereiteten Getränke und Snacks zu sich zu nehmen. Als alle angekommen waren, erklärten wir ihnen das Format der Peer-Interviews und gaben ihnen die Interview-Leitfäden, die ihnen helfen sollten, ihre Erfahrungen im Seminar zu reflektieren: Was hat ihr Lernen unterstützt, was empfanden sie als Herausforderung und wie haben sie Demokratie durch individuelles und kollektives Lernen erlebt?

¹ Das Kartenset wird im Praxisbegleitbuch der Bildungsphase Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung eingehender vorgestellt. Es umfasst aktuell 33 Karten mit Gelingensmustern im Bereich des Sozialen Miteinanders, der Selbstorganisation unter Gleichrangigen und eines fürsorglichen Wirtschaftens in einer Care-Economy.




In kleinen Gruppen führten die Studierenden selbstorganisiert bildbasierte Peer-Interviews durch. Die Forschenden waren also nicht mit in den Räumen. Bevor sie in die Interviewräume gingen, baten wir die Studierenden, Bilder auszuwählen, die am besten zu ihren Erfahrungen in Bezug auf einige Kernfragen des Interviewleitfadens passten. Einige Studierende entschieden sich schnell für ein bestimmtes Bild, andere verweilten, verglichen Bilder, zögerten oder legten sie zurück, bevor sie sich entschieden. Zurück in den Räumen wählten sie auch Mustersprachekarten aus, die ihnen für ihre Überlegungen relevant erschienen. Erst dann schalteten sie die Diktiergeräte ein und begannen mit den Interviews.

Diese kleine Szene veranschaulicht, wie Reflexion in der Hochschulbildung durch ästhetische und körperbasierte Methoden unterstützt werden kann. Selbst in Praktiken wie Interviews und Seminarbewertungen, die oft als rein kognitiv oder verbal behandelt werden, ist dies möglich. Für viele Studierende waren weder Peer-Interviews noch bild- oder mustersprachebasierte Reflexion vertraute Methoden. Doch diese ungewohnten Formate eröffneten einen Raum für demokratische Beziehungen, Reflexion und Lernen.



Das Teilen von Privilegien wurde durch einen Wechsel der Sprecher*innen, Zuhörer*innen und Interpret*innen umgesetzt. Die Studierenden interviewten sich gegenseitig, anstatt von Lehrenden oder Forschenden interviewt zu werden. Während die Seminarleiter*innen den Rahmen hielten und ethische Grenzen mitteilten, gestalteten die Studierenden durch ihre Fragen, Bilder und ausgewählten Muster den Inhalt, das Tempo und die Bedeutung der Reflexion.

Der Prozess unterstützte eher einen transformativen Dialog als eine Bewertung oder Debatte. Der transformative Dialog war im Reflexionsraum des Korridors und seinen Bildern präsent und wurde erlebt, als die Studierenden dazu ermutigt wurden, Ideen durch ästhetisches Engagement zu erforschen, bevor sie zu einer analytischen Diskussion übergingen. Die Kombination aus Peer-Interviews und visuellem Material förderte aufmerksames Zuhören und Reflexion. Momente des Zögerns, der Uneinigkeit oder der Unsicherheit wurden nicht schnell gelöst, sondern als Teil des Lernprozesses beibehalten, sodass sich Perspektiven durch die Begegnung weiterentwickeln konnten.



Durch die Arbeit mit Bildern, Mustersprachekarten, Bewegung und Pausen ermöglichte auch diese Sitzung ein ganzheitliches Lernen. Die Reflexion bezog nicht nur analytisches Denken, sondern auch Emotionen, körperliche Reaktionen und persönliche Erfahrungen mit ein. Dies unterstützte verschiedene Arten der Bedeutungs- und Sinnfindung und ermöglichte es den Studierenden, einzelne Momente mit kollektiven Mustern zu verbinden.

Sich aufmerksam mit der Geschwindigkeit, dem Raum und den Interaktionen zwischen Peers zu beschäftigen fördert auch eine achtsame Beziehungsgestaltung: Das gemeinsame Essen, das Bewegen im Flur und das Nachdenken in kleinen Gruppen trugen dazu bei, ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu schaffen. Der Versuch, Bildung zu demokratisieren zeigte sich nicht nur durch die diskutierten Inhalte, sondern auch in der Gestaltung und gemeinsamen Erfahrung des Lernraums.

Dieses Beispiel zeigt, dass es in der Hochschulbildung möglich ist, Studierende durch ästhetische und körperbasierte Methoden zur Reflexion anzuregen und so das Lernen partizipativer, beziehungsorientierter und demokratischer zu gestalten.

AECED-Fallstudie 7: Deutschland – Hochschulbildung

5. Arbeiten mit ästhetischen und körperbasierten Methoden in der Hochschulbildung

Die Hochschulbildung bietet vielfältige und flexible Möglichkeiten für die Arbeit mit ästhetischen und körperbasierten Methoden für Demokratiebildung.

Diese Ansätze können:

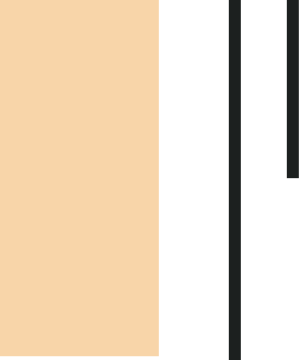
- in reguläre Vorlesungen zu beliebigen Themen integriert werden,
- in Seminare und Workshops eingebettet werden, oder
- in informellen und nicht-formalen Engagements wie studentischen Initiativen, Gemeinschaftsprojekten, künstlerischen Interventionen oder Aktionen im öffentlichen Raum entstehen.

Ästhetische und körperbasierte Methoden erfordern keinen separaten Kurs zum Thema Demokratie, sondern laden Pädagog*innen dazu ein, innerhalb bestehender Strukturen zu arbeiten. Auf diese Weise kann Demokratie zu einer gelebten Praxis werden, die sich über die körperlichen, emotionalen, relationalen und imaginativen Dimensionen des Lernens hinweg ständig verändert.

Sie müssen sich keine Sorgen um die Inhalte machen; was wirklich zählt, sind die Beziehungen, die Beteiligung und die Gestaltung der Lernerfahrung.

Wo anfangen bei der Planung ästhetischer und körperbasierter Methoden für Demokratiebildung?

Anstatt mit vordefinierten Methoden oder Ergebnissen zu beginnen, beginnt die Planung ästhetischer und körperbasierter Methoden in der Hochschulbildung mit der pädagogischen Haltung. In der Praxis bedeutet dies, sich einen Moment Zeit zu nehmen, um über jene Bedingungen nachzudenken, die Sie für das



Lernen und die Beteiligung schaffen können und wollen. Sie denken auch darüber nach, wie sich demokratische Werte und Prinzipien in Ihren täglichen pädagogischen Entscheidungen widerspiegeln.

Der Planungsprozess ist nicht linear und folgt keinem einheitlichen Modell. Er entfaltet sich durch eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf den Kontext, die Studierenden, die institutionellen Bedingungen und Ihre eigene pädagogische Haltung. Als Lehrkraft sind Sie eingeladen, sich mit den Lernenden gemeinsam weiterzuentwickeln.

Obwohl die Gestaltung flexibel ist, gibt es einige Elemente, die bei der Planung der vorgeschlagenen Aktivitäten besonders wichtig sind und immer wieder auftauchen.

Diese drei miteinander verbundenen Elemente sind immer wichtig, wenn wir über Demokratieerziehung durch ästhetische und körperorientierte Methoden sprechen: Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander, responsive Pädagogik und der akzeptierende Blick.



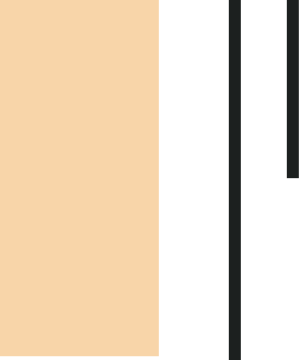
6. Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander

Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander bezieht sich hier auf ein gelebtes und verkörpertes Bewusstsein dafür, wie Demokratie in alltäglichen Interaktionen erfahren wird. Sie kann nicht direkt als Fertigkeit vermittelt oder durch den Unterricht übertragen werden. Sie wächst vielmehr allmählich und in der gemeinsamen Begegnung, durch wiederholte Erfahrungen von Partizipation, Anerkennung, Verantwortung und gemeinsamer Sinnstiftung.

In der Hochschulbildung wird das Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander durch die Qualität der Beziehungen innerhalb einer Lernumgebung spürbar: Beispielsweise wie Stimmen gehört werden, wie mit Unterschieden umgegangen wird, wie Macht ausgehandelt wird und wie Verantwortung für das Lernen aufgeteilt wird. Gleichzeitig geht es auch darum, wer Teil der Lernumgebung ist: wie Individuen miteinander umgehen, wie sie kommunizieren und wessen Anwesenheit, Erfahrungen und Perspektiven anerkannt oder marginalisiert werden.

Ein Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander prägt demokratische Begegnungen von Studierenden und Lehrenden, nicht nur in Bezug auf das, was diskutiert wird, sondern auch in Bezug darauf, wie sich das Lernen anfühlt und wie es sich entfaltet. Oft wird dieses Bewusstsein zuerst gespürt – durch körperliche Reaktionen, Emotionen, Momente des Unbehagens oder der Verbundenheit – und erst später reflektiert. Für das Entwickeln demokratischer Sensibilität muss der Lernprozess offen gestaltet sein: offen für unterschiedliche Perspektiven und offen für die Vorstellungskraft sowohl der Lernenden als auch der hochschulischen Pädagog*innen.

Demokratische Sensibilität hilft den Lernenden, Demokratie in ihrem Hochschulkontext zu leben, anstatt es als etwas zu lernen, das erst in zukünftigen zivilgesellschaftlichen oder beruflichen Kontexten erlebt wird.



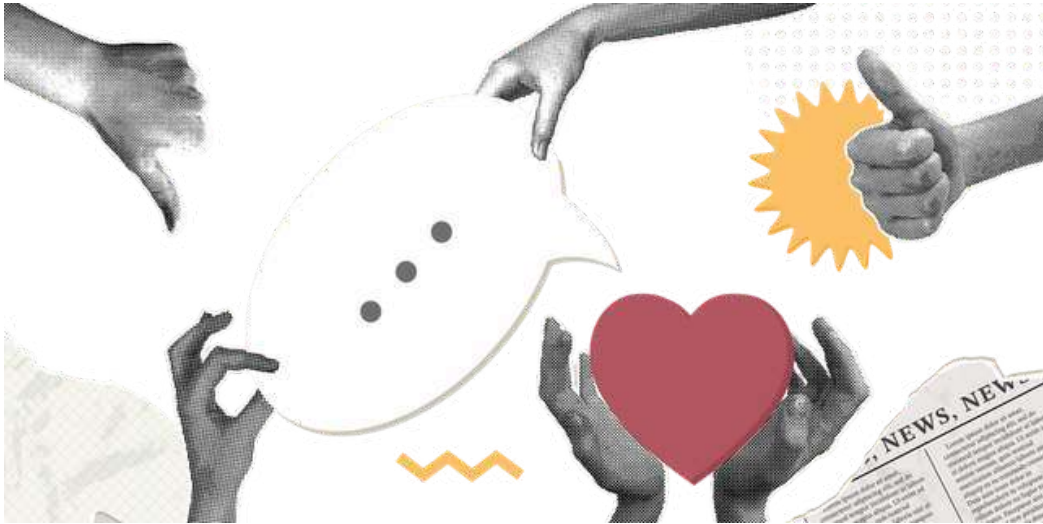
Durch ästhetische, körperbasierte und relationale Lernerfahrungen wird Demokratie greifbar, also zu etwas, das in alltäglichen Begegnungen auch im Bildungskontext gefühlt, ausgehandelt und praktiziert wird. Dieses Empfinden der Demokratie entwickelt sich durch Partizipation, Anerkennung, Verantwortung und Auseinandersetzung mit Unterschieden weiter.

Bei der Planung der Arbeit mit ästhetischen und körperbasierten Methoden können Hochschullehrende und Pädagog*innen zunächst fragen, ob und wie Lernaktivitäten es ermöglichen, Demokratie zu erleben, anstatt nur darüber zu diskutieren.

Leitfragen:

- Welche Arten der Beteiligung ermöglicht diese Lernsituation – und für wen?
- Wie werden Unterschiede (in Bezug auf den sozialen Hintergrund, Selbstvertrauen, Verkörperung, Perspektivität) sichtbar und bedeutungsvoll gemacht?
- Welche Formen der Verantwortung teilen sich Studierende und Lehrende?
- Was können Studierende durch diese Erfahrung in Bezug auf Fairness, Inklusion oder Macht empfinden?

Diese Fragen gelten gleichermaßen für formale Kontexte wie Vorlesungen und Seminare sowie für informelle oder non-formale Aktivitäten und helfen den Lehrenden, Demokratie als etwas anzuerkennen, das in der Gegenwart gelebt wird.



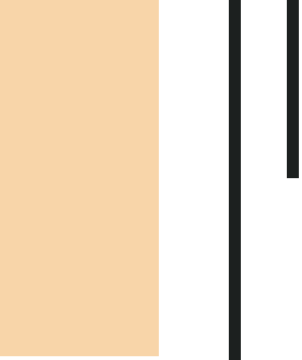
7. Responsive Pädagogik

Die responsive Pädagogik bezeichnet eine Haltung, in Lehr- und Lernsituationen, präsent, aufmerksam und offen zu sein. Es handelt sich hierbei nicht um eine festgelegte Methode oder eine Reihe von Techniken, die in allen Kontexten auf die gleiche Weise angewendet werden können. Vielmehr handelt es sich um eine Art und Weise des Handelns, die sich durch die kontinuierliche Aufmerksamkeit gegenüber Menschen, Beziehungen und Situationen entwickelt, während diese sich entfalten. Hier geht es auch um die Bereitschaft, zu antworten und in Resonanz zu gehen, anstatt einfach nur vorgegebenen Plänen zu folgen.

In der Hochschulbildung kann sich eine responsive Pädagogik dadurch entfalten, dass Pädagog*innen und Studierende in Lernumgebungen aufeinander eingehen: Wie verbale und nonverbale Signale wahrgenommen werden, wie Tempo und Rhythmus der Interaktion gestaltet werden können und wie mit Momenten der Unsicherheit, Spannung oder Neugier umgegangen wird. Gleichzeitig geht es hier auch darum, wie Pädagog*innen mit sich selbst umgehen – wie sie ihre eigenen Reaktionen, Gewohnheiten und Annahmen wahrnehmen und wie diese die Teilnahme und Macht im Lernraum beeinflussen.

Responsive Pädagogik gestaltet demokratische Begegnungen nicht nur durch das, was geplant ist, sondern auch dadurch, wie sich das Lernen im Moment entfaltet. Dazu gehört, dass die Lehrenden auf körperliche Reaktionen, emotionalen Stimmungen, Schweigen und Veränderungen in der Gruppendynamik achten. Oft beginnt Responsivität mit dem Wahrnehmen – einer Pause, einem Zögern, einer Veränderung der Energie – und wird erst später zu einer bewussten pädagogischen Entscheidung.

Responsive Pädagogik zu fördern, hilft Pädagog*innen sowie Studierenden, sich mit Komplexität auseinanderzusetzen, anstatt sie zu umgehen. Sie unterstützt Lernumgebungen, in denen Unsicherheiten nicht sofort aufgelöst



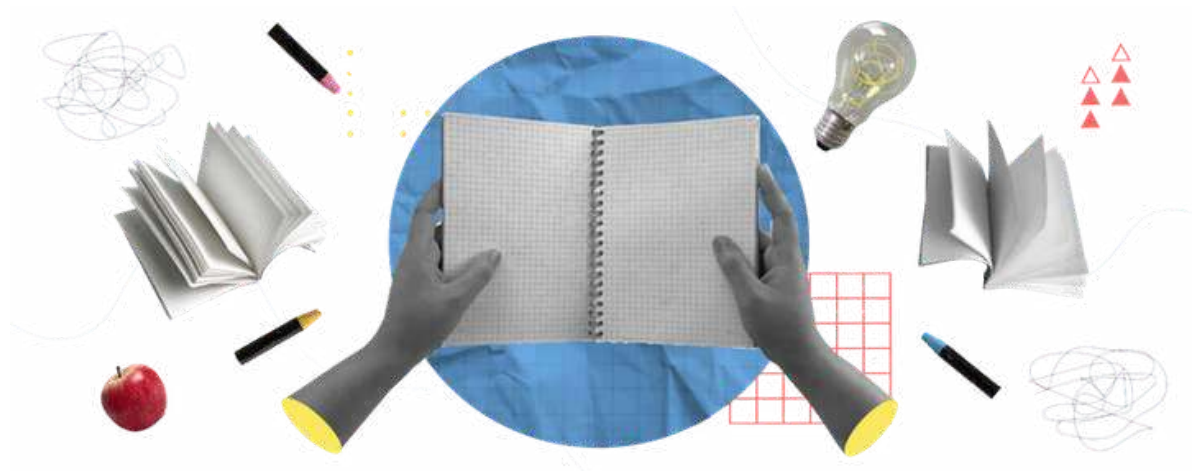
werden, Unterschiede erforscht werden können und sich abzeichnende Bedeutungen ernst genommen werden. Durch ästhetische, körperbasierte und relationale Lernerfahrungen ermöglicht Responsivität, dass Demokratie als Achtsamkeit, Fürsorge, geteilte Verantwortung und Offenheit für Veränderungen gelebt werden.

Bei der Planung von ästhetischen und körperbasierten Interventionen können sich Pädagog*innen zunächst die Frage stellen, wie sie aufmerksam und responsiv gegenüber dem bleiben können, was während des Lernens auftaucht, anstatt auf das, was beabsichtigt ist oder erwartet wird.

Leitfragen:

- Wie kann ich bemerken, was im Lernraum über das hinaus geschieht, was ich geplant habe? Werde ich später darüber nachdenken? Wenn ja, wie?
- Wie kann ich auf verbale und nonverbale Signale der Studierenden reagieren, wie etwa Schweigen, Zögern oder Unbehagen? Wie werde ich sie dazu einladen, auch untereinander aufmerksamer zu sein?
- Bin ich bereit, den Lernprozess bei Bedarf zu verlangsamen, zu unterbrechen oder anzupassen?
- Wie beeinflussen meine eigenen körperlichen, emotionalen und zwischenmenschlichen Reaktionen die Teilnahme und das Sicherheitsgefühl von Studierenden?

Diese Fragen gelten gleichermaßen für Vorlesungen, Seminare und informelle oder non-formale Aktivitäten und unterstützen Pädagog*innen dabei, Lernumgebungen zu schaffen, in denen durch Responsivität in der Praxis demokratisches Engagement entstehen kann.



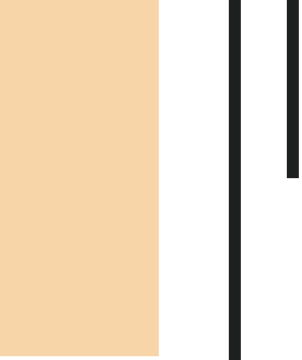
Die folgende Geschichte, in der eine Lehrende während einer Vorlesung über globale wirtschaftliche Ungleichheit mit einem rosa Ballon eine innovative Interaktion gewagt hat, regte die Studierenden dazu an, über ihre eigenen Privilegien und ihre Beziehung zu benachteiligten Gruppen nachzudenken.

Rosa Ballon im Hörsaal -

Ein rosa Luftballon schwebt in der Luft und ist gerade dabei, in Reichweite der Studierenden auf den Boden zu fallen. Ein Studierender, der auf einem Stuhl steht, streckt sich und greift gerade noch rechtzeitig danach. Ein anderer auf dem Boden greift nach der an dem Ballon befestigten Schnur – die ich vergessen hatte zu entfernen – zögert jedoch, unsicher, ob dies denn erlaubt wäre. Ich nutze den Moment und tausche den Luftballon gegen einen ohne Schnur aus. Das Spiel geht weiter.

Aufregung und spielerische Energie erfüllen den Raum und übertragen sich auf die sitzenden Studierenden. Nach einer kurzen Pause eilen einige herbei, um ihren benachteiligten Kommiliton*innen zu helfen. Ihre längeren Gliedmaßen und höheren Sprünge verschaffen ihnen einen Vorteil, und sie schnappen sich den Luftballon von der Stuhlgruppe. Ein Lächeln schleicht sich in ihre Gesichter. Als sich ihre Blicke treffen, teilen sie die Freude über den Erfolg. Energie und Begeisterung erfüllen die Atmosphäre. Als die Übung endet, kehren die Studierenden leichtfüßig und voller Begeisterung an ihre Plätze zurück.

Es ist schwer in Worte zu fassen, was während der Übung passiert ist, aber etwas hat sich verändert. Auf bemerkenswerte Weise berührt das Thema die Studierenden anders als in den Vorjahren. Der Moment, in dem sich die Student*innen – sowohl die Teilnehmer*innen als auch die



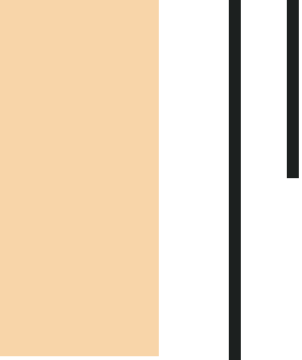
Beobachter*innen – unterschiedlich platzierten und bewegten während sie nach dem Ballon griffen, beeindruckte mich. Ohne Worte, nur durch ihre Mimik und Gestik ist deutlich geworden, wie sie diese Rollen erleben. Für einen Moment schien es mir, als könnten sie nachempfinden, was es bedeutet, von Zwängen umgeben zu sein oder umgekehrt, Privilegien zu genießen.

Ein Studierender der Stuhlgruppe fragte danach, wie sie den Luftballon hätten erreichen können, wenn die Gruppe, die oben auf den Stühlen stand doch einen so großen Vorteil durch ihre Höhe hatten. Zunächst erschien die Kontrolle von oben eine Einfache zu sein, aber als Hilfe von der Bodengruppe kam, entstand eine neue Herausforderung. Diejenigen am Boden waren eindeutig im Nachteil, und manchmal schien es sinnlos, es überhaupt zu versuchen an den Ballon zu gelangen. Doch Freude und Aufregung kamen auf, als der Ballon näherkam und es der Bodengruppe letztendlich gelang, das obere Team zu stören. In dieser schwächeren Position war die Versuchung größer, die Regeln zu umgehen.

Ein*e weitere*e Student*in dachte über Fairness nach: Gleichheit würde bedeuten, dass alle auf dem Boden stehen und gleiche Regeln für alle gelten würden. Aber die Aufgabe zeigte, dass selbst das nicht fair wäre: Einige Teilnehmer*innen waren sehr klein, andere ziemlich groß gebaut. Wahre Fairness, so argumentierten sie, würde bedeuten, den kleineren Teilnehmer*innen Stühle zu geben, damit ihre Ausgangsposition jener der größeren Teilnehmer*innen entsprach. Nur dann hätte die ganze Gruppe die gleiche Chance gehabt, um den Luftballon zu fangen.

Diese praktische Übung aus der Vorlesung zeigt, dass die Position des Körpers im Klassenzimmer oder Seminarraum – wie auf einem Stuhl zu sitzen oder auf dem Boden zu stehen – eben nicht neutral sind, sondern sowohl das Handeln als auch die Erfahrung prägen. Die Übung zeigt auch, dass körperliche Erfahrungen zwar unmittelbar, aber dennoch interpretationsfähig sind. Der Körper lernt und fühlt im Moment und dient gleichzeitig als Werkzeug, um über soziale Strukturen und Ungleichheit nachzudenken. Die Übung bezieht nicht nur den Körper mit ein, sondern entfaltet einen pädagogischen Wert: Körperbasiertes Lernen macht Gruppendynamiken sichtbar.

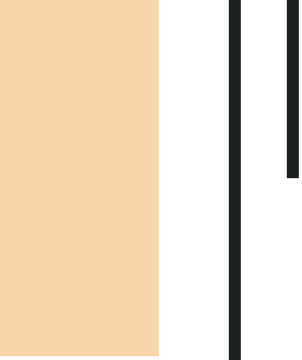
„Kurz vor der Vorlesung, als ich in meinem Büro Ballons aufblies, hätte ich die Idee beinahe verworfen. Ich zögerte gefangen von der Befürchtung, dass die Übung in einem universitären Kontext „zu kindisch“ wirken könnte. Im Gegenteil, gerade die Freude und Energie des Spiels begeisterte die Studierenden und löste eine Diskussion über komplexe, oft weit entfernte globale Wirtschaftsfragen aus. Die gesamte Übung veranschaulicht, wie Verkörperung verborgene Machtverhältnisse und Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufdecken kann.“



Responsive Pädagogik ist in dieser Szene eng mit Gerechtigkeit und Inklusion verbunden. Sie erkennt nicht nur geschlechtsspezifische, kulturelle und erfahrungsbezogene Unterschiede der Teilnahme an, sondern kann auch aktiv dazu beitragen, diese zu vermitteln. Sie betont, dass Lernen immer körperbasiert und relational ist und dass Lehrende an Hochschulen Bedingungen schaffen können, unter denen Demokratie durch das Lernen selbst erlebt werden kann. Responsivität bezieht sich hier nicht nur auf die Aufmerksamkeit gegenüber den Studierenden, sondern auch auf das Bewusstsein für die eigenen körperlichen, emotionalen Reaktionen in Unterrichtssituationen. Responsivität ist die Fähigkeit einer Lehrkraft, Momente des Unbehagens, der Abwehrhaltung oder der Dringlichkeit in sich selbst wahrzunehmen und Ungewissheit sowie Mehrdeutigkeit auszuhalten, ohne sie voreilig aufzulösen.

AECED-Fallstudie 5: Finnland – Hochschulbildung

Responsive Pädagogik geht in diesem Beispiel als etwas eng mit Gerechtigkeit und Inklusion Verbundenes hervor. Responsive Pädagogik erkennt nicht nur geschlechtsspezifische, kulturelle und erfahrungsbezogene Unterschiede in puncto Teilnahme an, sondern kann auch aktiv darüber aufklären. Sie betont, dass Lernen immer körperbasiert und relational ist und dass Lehrende an Hochschulen Bedingungen schaffen können, unter denen Demokratie durch das Lernen selbst erlebt werden kann. Responsivität bezieht sich hier nicht nur auf die Aufmerksamkeit gegenüber Studierenden, sondern auch auf das Bewusstsein für die eigenen körperlichen, emotionalen und relationalen Reaktionen in Lehr- und Unterrichtssituationen. Responsivität wird durch die Fähigkeit einer oder eines Lehrenden gefördert,




Momente des Unbehagens, der Abwehrhaltung oder der Dringlichkeit in sich selbst wahrzunehmen und damit umzugehen, ohne sie überhastet aufzulösen.

8. Der akzeptierende Blick

Der akzeptierende Blick bezieht sich auf die Art und Weise, andere zu sehen und auf sie zu reagieren. Dieser Blick unterstützt das Anerkennen vor dem Bewerten. Es handelt sich hier um eine grundlegende, verinnerlichte Praxis, die emotionale Sicherheit und Beziehungssicherheit in Lernumgebungen unterstützt. Dabei geht es nicht darum, Kritik zu vermeiden oder akademische Standards zu senken. Vielmehr macht dieser Blick einen Unterschied, wann und wie Urteile gefällt werden. Er stellt sicher, dass alle Lernenden zunächst einmal als gleichwertige Personen anerkannt werden. In der Hochschulbildung stehen oft Bewertung, Kritik und Beurteilung im Mittelpunkt des akademischen Lebens. Der akzeptierende Blick spielt eine entscheidende Rolle dabei, wie Studierende ihre Teilnahme, Risikobereitschaft und Zugehörigkeit erleben. Er prägt demokratische Begegnungen nicht nur durch das, was bewertet wird, sondern auch durch die Art und Weise, wie Menschen in alltäglichen Lernsituationen gesehen und angesprochen werden, und wie auf sie reagiert wird.

Anderen mit Offenheit, Aufmerksamkeit und Neugierde zu begegnen, bevor man zu Interpretation, Bewertung oder Kritik übergeht ist ein wichtiger Bestandteil des akzeptierenden Blicks. Auch hier handelt es sich eher um eine körperbasierte Orientierung und Ausrichtung als um eine Technik, die den Ton, die Körperhaltung, Tempo und relationale Präsenz formt. Durch den akzeptierenden Blick werden Lernende und Pädagog*innen dabei unterstützt, Unsicherheit, Unterschiede und aufkommende Ideen auszudrücken, ohne sofortige Ablehnung oder Beurteilung befürchten zu müssen.

Der akzeptierende Blick wirkt auf verschiedene Weise. Er bezieht sich auf die Achtsamkeit der Pädagog*innen gegenüber sich selbst, indem sie ihre eigenen körperlichen, emotionalen und zwischenmenschlichen Reaktionen – wie Unbehagen, Dringlichkeit oder Abwehrhaltung – wahrnehmen, ohne sich selbst sofort zu beurteilen. Er bezieht zudem die Art und Weise, wie Pädagog*innen



ihre Studierenden sehen und auf sie reagieren ein, indem sie zunächst das Vorhandene – Ideen, Emotionen, Gesten oder Schweigen – wahrnehmen, bevor sie Anweisungen geben oder Bewertungen vornehmen. Schließlich bezieht er auch die Interaktion zwischen Peers ein. Hochschullehrende und Pädagog*innen sind Vorbilder. Idealerweise laden sie zu einer anerkennenden und respektvoll-beobachtenden Art des Zuhörens und Reagierens ein.




Die Entwicklung eines akzeptierenden Blicks fördert emotionale und relationale Sicherheit als Voraussetzung für ästhetisches und körperbasiertes Lernen. Sicherheit bedeutet hier nicht, dass alles angenehm oder einstimmig beschlossen wird. Es bedeutet, Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernende sich auf herausfordernde, komplexe und manchmal unangenehme demokratische Begegnungen einlassen. Wenn mit einem akzeptierenden Blick gearbeitet wird, sind Lernende eher bereit, Risiken einzugehen, Unterschiede zu überwinden und in Momenten der Uneinigkeit oder Unsicherheit involviert zu bleiben.

Bei der Planung ästhetischer und körperbasierter Interventionen können Pädagog*innen darüber nachdenken, wie der akzeptierende Blick innerhalb der Lernumgebung und als gemeinsame pädagogische Praxis kultiviert werden kann statt ihn als individuelle Eigenschaft zu betrachten.

Leitfragen:

- Wie kann ich die Studierenden dazu ermutigen, Sicht- und Reaktionsweisen zu entwickeln, die Anerkennung priorisieren vor Beurteilung?
- Wie kann ich eine wertschätzende Feedbackkultur etablieren? Welche Formen des Feedbacks können wir gemeinsam (er-)finden?
- Was vermitteln mein Tonfall, meine Körperhaltung und mein Sprechtempo in Bezug auf Anerkennung und Zugehörigkeit?
- Wie reagiere ich auf mein eigenes Unbehagen oder meine Abwehrhaltung in Momenten der Unsicherheit? Wie kann ich die Lernenden dazu einladen, dasselbe zu tun?



Diese Fragen gelten gleichermaßen für Vorlesungen, Seminare und informelle oder non-formale Settings. Sie unterstützen Lernumgebungen, die auf Anerkennung, Fürsorge und gemeinsame Verantwortung setzen.

9. AKLD in der Hochschulbildung – erste Schritte

Dieser Abschnitt bietet fünf praktische Möglichkeiten, wie Sie AKLD in Ihren hochschulischen Lehralltag integrieren können, ohne Ihre Lehrveranstaltungen und Kurse völlig neu ausrichten oder gestalten zu müssen. Betrachten Sie diese als Einstiegspunkte, nicht als Schritte. Sie können mit einem Vorschlag beginnen, der zu Ihrem Kontext passt, im Laufe der Zeit darauf zurückkommen oder mehrere Interventionen kombinieren.

Weg 1: Wahrnehmen und Einstimmen

Verwenden Sie diesen Ansatz, wenn Sie besser verstehen möchten, was in Ihrem Lernraum geschieht.

In der Praxis: kurze Check-ins, beobachten, wer spricht und wer sich zurückzieht, die Energie, die Stille, das Tempo und die emotionale Atmosphäre verfolgen; in die Situation reinspüren, bevor Sie den Gegenstand analysieren.

Weg 2: Multimodale Bedeutungsfindung

Verwenden Sie diesen Ansatz, wenn verbale Diskussionen dominieren oder wenn einige Studierenden Schwierigkeiten haben, sich am Dialog zu beteiligen.

In der Praxis: Reaktionen durch Bilder, Mapping Methoden, Bewegungen, Geräusche, Objekte, kurze Texte oder visuelle Impulse anregen. Im Anschluss diese Reaktionen in eine gemeinsame Reflexion einfließen lassen.

Weg 3: Reflexiver Dialog

Verwenden Sie diesen Ansatz, wenn Sie Erfahrungen mit Lernen und demokratischem Bewusstsein verbinden möchten.

In der Praxis: Einbindung einer strukturierten Reflexion nach Aktivitäten; beispielsweise einen Dialog, der Fragen zu Macht, Inklusion und Verantwortung stellt; oder eine Reflexion nicht nur darüber „was wir gelernt haben“, sondern auch darüber, „wie wir gemeinsam gelernt haben“.

4: Geteilte Verantwortung und Privilegien

Verwenden Sie diesen Ansatz, wenn Sie Lernenden ermöglichen möchten, ihr Lernen in klaren Grenzen sinnvoll zu gestalten.

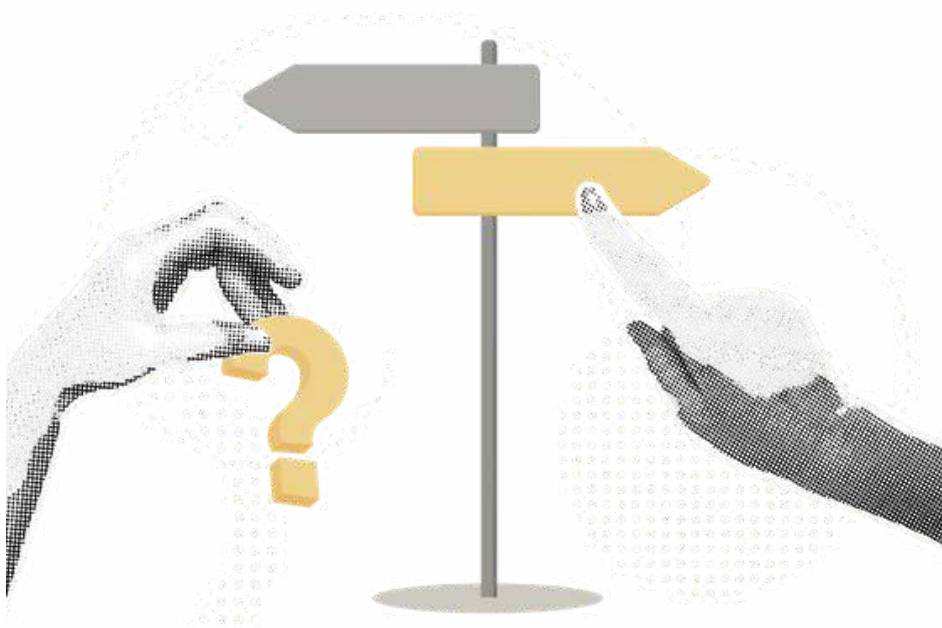
In der Praxis: Aushandeln der Rollen, von Studierenden angeleitete Untersuchungsmomente, gemeinsam erstellte Bewertungskriterien oder Fragen, rotierende Moderation, gemeinsame Vereinbarung über Diskussionen und Feedback.

Weg 5: Spannungen und Unterschiede aushalten

Verwenden Sie diesen Ansatz, wenn Konflikte, Unbehagen oder Unsicherheit aufkommen – oder wenn diese vermieden werden.

In der Praxis: Prozesse verlangsamen, anstatt etwas schnell lösen zu wollen; Unbehagen anerkennen; Methoden anwenden, die das Zuhören über Unterschiede hinweg fördern; Möglichkeiten schaffen, verantwortungsbewusst zu widersprechen, ohne Angst vor Demütigung oder Rückzug zu haben.

Diese Wege helfen Ihnen, demokratische Lernwelten mit kleinen, wiederkehrenden, pädagogischen Entscheidungen zu kultivieren. Mit der Zeit münden diese in eine umfassendere Lernumgebung ein. In dieser wird Demokratie erfahrbar durch Beteiligung, Anerkennung, gemeinsame Verantwortung und die Fähigkeit, sich mit Unterschieden auseinanderzusetzen.





10. Anregungen zur Reflexion für Lehrende

Reflexion ist auch ein zentraler Bestandteil von AKLD. In der Hochschulbildung unterstützt die Reflexion Lehrende dabei, Demokratie durch alltägliche pädagogische Beziehungen, Entscheidungen und Reaktionen zu realisieren.

Die folgenden Anregungen sind nicht als Bewertungsinstrumente oder Checklisten gedacht. Sie sind Einladungen für eine kontinuierliche reflexive Auseinandersetzung. Diese unterstützt Lehrende dabei, zu erkennen, wie demokratische Werte, Prinzipien und Sensibilitäten in ihrem Lehrkontext gelebt werden.

Lehrende können sich mit diesen Anregungen einzeln, mit Kolleg*innen oder innerhalb professioneller Lerngemeinschaften auseinandersetzen. Diese Anregungen können im Laufe der Zeit immer wieder aufgegriffen werden, da Lernen für Demokratisierung ein nichtlinearer und sich entwickelnder Prozess ist.

Auf demokratischer Werte achten

- Inwiefern erleben Lernende Freiheit in meiner Lehre? Wo könnte Freiheit eingeschränkt sein und warum?
- Wie werden Gleichheit und Gerechtigkeit in der Praxis gelebt? Wessen Formen der Beteiligung sind am sichtbarsten oder werden am meisten geschätzt?

Wie nehme ich die Bedürfnisse, Emotionen und Rhythmen der Lernenden wahr und wie reagiere ich darauf? Wo ist Responsivität vorhanden und wo fehlt sie?

Reflexion über demokratische Prinzipien

- Wie ist Macht in meinen Lehr- & Lernarrangements verteilt, wie wird sie ausgehandelt oder sichtbar gemacht?
- Welche Formen des Dialogs werden gefördert und welche bleiben marginal?
- Wie werden Denken, Fühlen und Empfinden in Lernerfahrungen integriert?
Was fördert eine achtsame Beziehungsgestaltung und ein Miteinander in meinen Lernumgebungen, insbesondere in Momenten der Spannung oder Unsicherheit?

Bewusstsein für ein demokratisches Miteinander fördern

- Welche Momente des Unbehagens, des Zögerns oder der Verbundenheit treten in unseren Lerninteraktionen auf?
- Wie reagieren die Lernenden und ich selbst auf Unterschiede, Meinungsverschiedenheiten oder Unklarheiten?
- Welche körperlichen, verkörperten oder emotionalen Signale deuten auf Veränderungen im demokratischen Bewusstsein hin?

Reflexivität der Lehrenden

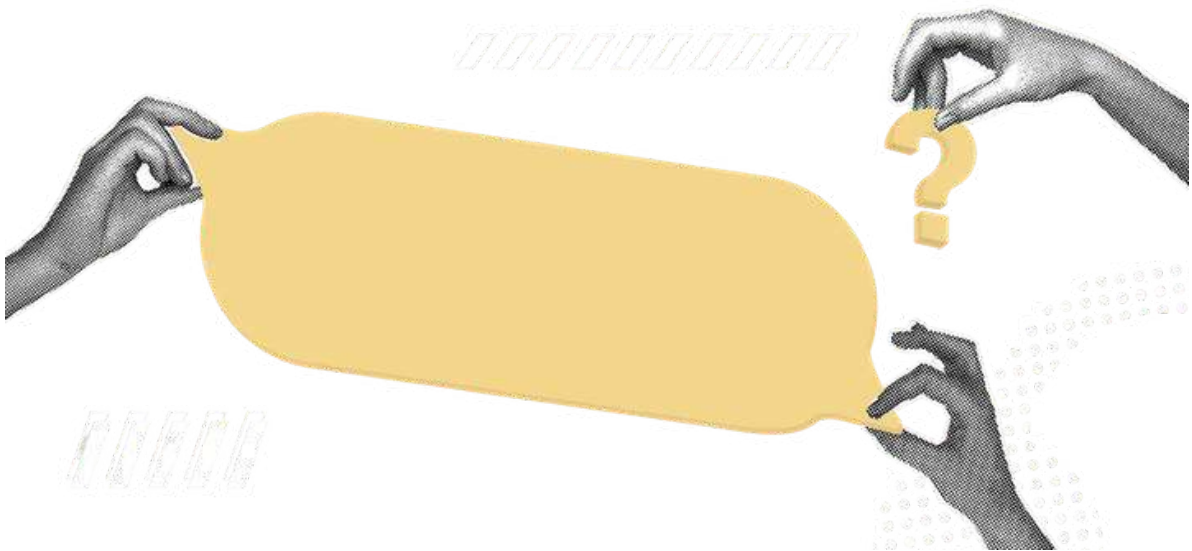
- Welche körperlichen, emotionalen oder relationalen Reaktionen bemerke ich bei mir selbst während des Unterrichts?
- Wie beeinflussen meine Gewohnheiten in Bezug auf Autorität, Fachwissen oder Kontrolle die Beteiligung?
- Inwiefern übe ich einen akzeptierenden Blick auf mich selbst, insbesondere in Momenten der Unsicherheit oder Schwierigkeit?

Inklusion und ethische Verantwortung

- ◆ Wie beeinflussen Geschlecht, kultureller Hintergrund, Sprache oder frühere Bildungserfahrungen die Teilnahme an meinen Lehrveranstaltungen?
- ◆ Welche Annahmen über Ausdruck, Selbstvertrauen oder Engagement reproduziere ich möglicherweise?
- ◆ Wie kann ich auf Inklusion achten, ohne die Lernenden in Kategorien einzuteilen?

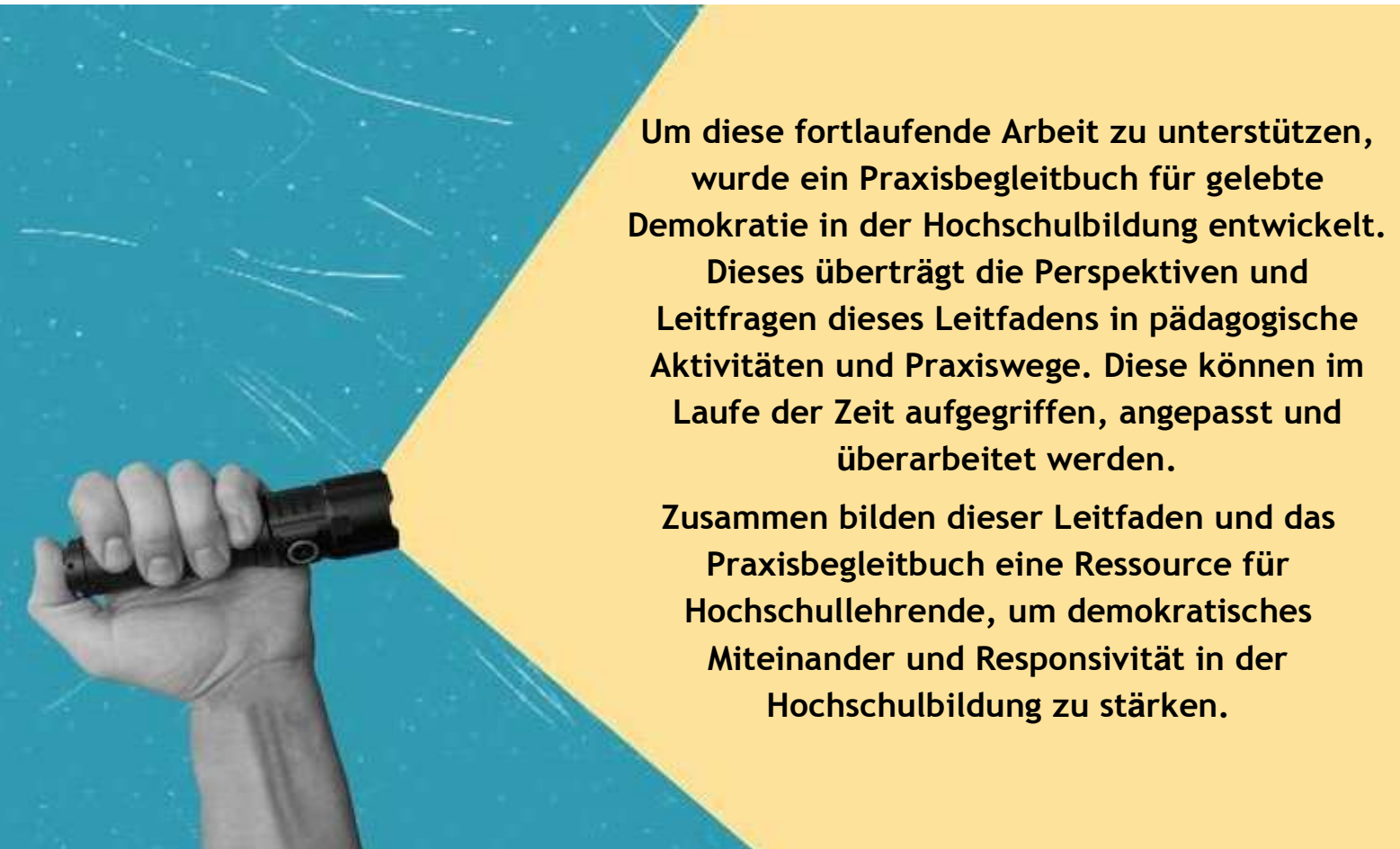
Diese Fragen sind nicht als endgültige Antworten gedacht. Sie unterstützen eine Praxis des Wahrnehmens, Innehaltens und Zurückkommens und helfen den Lehrenden, offen zu bleiben, um aus ihrer eigenen Lehr- und Lerngestaltung zu lernen.

Hochschullehrende stärken durch reflexive Auseinandersetzung ihre Kompetenzen und ihr Bewusstsein für demokratisches Miteinander, Responsivität und Beziehungssicherheit. Damit tragen sie zur Bildung für Demokratisierung im Hochschulkontext bei.



II. Vom Leitfaden zum Praxisbegleitbuch

Dieser Leitfaden schlägt ein Verständnis gelebter Demokratie in der Hochschulbildung vor. Als gelebte, relationale und körperbasierte Praxis wird diese durch alltägliche pädagogische Entscheidungen gefördert. Das ästhetische und körperbasierte Lernen für Demokratie (AKLD) lädt Pädagog*innen dazu ein, Partizipation, Autorität, Differenz und Responsivität in den alltäglichen Momenten des Lehrens und Lernens zu kultivieren.

A hand holding a flashlight, illuminating a yellow area on a blue background. The flashlight is held in the bottom left corner, and its beam of light illuminates a large yellow triangular shape that points towards the top right. The background is a dark blue with some white scratches or light effects.

Um diese fortlaufende Arbeit zu unterstützen, wurde ein Praxisbegleitbuch für gelebte Demokratie in der Hochschulbildung entwickelt.

Dieses überträgt die Perspektiven und Leitfragen dieses Leitfadens in pädagogische Aktivitäten und Praxiswege. Diese können im Laufe der Zeit aufgegriffen, angepasst und überarbeitet werden.

Zusammen bilden dieser Leitfaden und das Praxisbegleitbuch eine Ressource für Hochschullehrende, um demokratisches Miteinander und Responsivität in der Hochschulbildung zu stärken.