

Demokratiebildung als Querschnitts- aufgabe

Fachdidaktische Zugänge,
Entwicklungen und Potenziale

Dorothee Barth, Peter große Prues (Hg.)

Dorothee Barth, Peter große Prues (Hg.)

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potenziale

Dorothee Barth, Peter große Prues (Hg.)

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potenziale

dehuc

PÄDAGOGIK

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gefördert aus Mitteln des Programms „zukunft.niedersachsen“.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© Debus Pädagogik Verlag, Frankfurt/M. 2025

www.debus-paedagogik.de

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Programmleitung: Peter E. Kalb

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-95414-223-1

PDF-ISBN 978-3-95414-224-8

<https://doi.org/10.46499/2410>

INHALT

I. Vorwort

DOROTHEE BARTH, PETER GROSSE PRUES

Einleitung 11

II. Grundlagenbeitrag

MARKUS GLOE

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer
und der Schule. 19

III. Fachperspektiven auf Demokratiebildung

AHMET DERECIK, ALEXANDER RATZMANN, MAREIKE AHNS

Demokratiebildung im Sportunterricht. Fachliche Perspektiven
und empirische Einblicke 51

CAROLA SURKAMP

Demokratiebildung im und durch Fremdsprachenunterricht 65

ANSGAR SCHNURR, ELISABETH THEISOHN

Zum demokratiebildenden Potential in
Künstlerisch-Ästhetischer Bildung 79

MARKUS GLOE

Demokratiebildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. 93

IV. Fachbeiträge

MIKESCH BOUCHEHRI, TIM HEEMSOTH

Das Konflikte-Kultivieren-Konzept zur Stärkung der demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht 109

LORENA BARKEMEYER, AHMET DEREÇIK

Demokratiebildung als Motiv für die Partizipation von Schüler:innen bei der Leistungsbeurteilung? Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften 122

AHMET DEREÇIK, LORENA BARKEMEYER

Demokratieerziehung durch Partizipation im Sportunterricht. Eine partizipative Didaktik auch für weitere Fachdidaktiken? 135

SINA DERICH-SWEILER

Demokratiebildung im widerstandsbegrüßenden Fremdsprachenunterricht 147

KATRIN SCHULTZE

Englischsprachiges Debattieren als Beitrag zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung. Einblicke in das Praxisprojekt „Join the Debate!“ . . . 159

UDO OHM

Sich demokratisch artikulieren. Eine Spurensuche nicht nur im Unterricht. 172

ELISABETH THEISOHN

Didaktik der Vielstimmigkeit. Fachliches Lernen in demokratiebildenden Strukturen in der Musikdidaktik 186

CAROLIN DEMPKE, LUCIE MIDDEL, UDO HAGEDORN

Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer:innenbildung!? Die DePoLe-Initiative der Bielefeld School of Education 199

V. Ausblick

DOROTHEE BARTH, PETER GROSSE PRUES GEMEINSAM MIT CHRISTINE ACHENBACH-CARRET, MAREIKE AHNS, LORENA BARKEMEYER, NATALIE DEDERICHS, SINA DERICHSWEILER, CHRISTIAN GAUM, OLE HRUSCHKA, JOCHEN SAUER, ANSGAR SCHNURR, KATRIN SCHULTZE, WOLFGANG STING, CAROLA SURKAMP	
Impulspapier – Strukturen der Vielstimmigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken.	215
Danksagung.	247
Autor:innen	248

I. Vorwort

Einleitung

Ausgangslage und Hintergrund des Bandes

Die schon seit einigen Jahren laufende gesellschaftliche und politische Diskussion über die Stabilität der Demokratien in Europa und der Welt (u.a. Levitsky/Ziblatt 2018; Hentges 2020; Nida-Rümelin/Zierer 2023) hat zuletzt etwa durch den russischen Angriff auf die Ukraine, Manipulationen im Social-Media-Bereich sowie durch eine gestiegene Toleranz von Jugendlichen gegenüber extremen Parteien (vgl. IfG 2024) noch einmal neue Brisanz gewonnen. Wie können sich demgegenüber liberale demokratische Staaten im vielfach beschleunigten 21. Jahrhundert gegen autokratische Regime behaupten? Wie sollen demokratisch verfasste Gesellschaften mit demokratiekritischen oder gar offen antidemokratischen Einstellungen einiger ihrer Mitglieder und Gruppen umgehen? Wie überhaupt kann die politische Idee der ‚Herrschaft des Volkes‘ im digitalisierten, dezentralisierten und globalisierten Zeitalter in politische und gesellschaftliche Praxis umgesetzt werden? Während um politisch und sozial orientierte Antworten immer wieder aufs Neue gerungen wird, muss damit einhergehend auch eine zentrale pädagogische Frage verstärkt in den Vordergrund treten: *Wie können Kinder und Jugendliche als die heranwachsende Generation von der Demokratie und ihren Werten überzeugt werden?* Aktuelle Studien zeigen etwa, dass Jugendliche in der Demokratie mehr Stärken als Schwächen sehen, allerdings sind sie mit den bestehenden demokratischen Systemen in Europa überwiegend unzufrieden (TUI 2024, 40 ff.). Zwar bezeugen Bewegungen wie ‚Fridays for Future‘ ein politisches Bewusstsein und Engagement vieler junger Menschen, dennoch wird in aktuellen Studien auch ein Gefühl des Abgehängt-Seins und der Frustration mit dem bestehenden System deutlich. Teile der Jugend befürworten eine sogenannte „Cancel Culture“, die (zuweilen auch gewaltsam) zu verhindern sucht, dass als gegnerisch empfundene Argumente überhaupt noch gehört werden. Auch digitale Algorithmen oder die kommerzielle Logik der Social-Media-Welt tragen dazu bei, immer stärker nur die Äußerungen politisch Gleichdenkender wahrzunehmen (Filterblase) sowie eine unkritische Haltung gegenüber ungeprüften bzw. behaupteten oder meinungsmanipulativen Scheinfakten (Fake News) auszubilden (vgl. Förster/Beutel/Fauser 2018).

Vor diesem Hintergrund gerät die demokratische Bildung bzw. die Demokratieerziehung zu einem zunehmend unverzichtbaren Baustein in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Und da nur in der allgemeinbildenden Schule annähernd alle Kinder und Jugendliche über viele Jahre hinweg regelmäßig erreicht und geprägt werden können, muss auch die Frage immer wieder neu diskutiert werden, wie die Schule nachhaltig ihren Bildungsauftrag erfüllen kann, Schülerinnen und Schüler zu befähigen und zu motivieren, „zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft“ (§2 NSchG) beitragen zu wollen und zu können. Dazu notwendig ist ein mehrperspektivischer Ansatz: Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler (vor allem in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern) die Demokratie als politisches Prinzip mit ihrer Entstehung und historischen Entwicklung verstehen und nachvollziehen können; doch ebenso sollen sie als heranwachsende Bürger:innen im gesamten Schulleben demokratische Werte und Kompetenzen wie Kritikfähigkeit, Engagementbereitschaft, Empathie und Solidarität am eigenen Leibe kennenlernen, erfahren und reflektieren (große Prues 2022) – und dies wiederum sowohl in außerunterrichtlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten (Partizipation, Schülermitverwaltung, Beteiligung an diversen Gremien) wie auch im Unterricht in den einzelnen Fächern selbst. Aufgrund dieser mehrperspektivischen Herangehensweisen ergibt sich die pädagogisch-didaktische Notwendigkeit, Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer und folglich als Auftrag an alle Lehrkräfte zu verstehen. So betonen es etwa der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2018, 8) oder der Erlass zur Demokratiebildung des Niedersächsischen Kultusministeriums: „Demokratiebildung reicht weit über die Kompetenz- und Wissensvermittlung in den einzelnen Fächern [...] hinaus“ und ist daher eine „Querschnittsaufgabe aller Fächer“ (NKM 2021, 5). In ähnlichem Sinne formulierte auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz Demokratiebildung als „Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung“ (SWK 2024).

Einer Demokratiebildung aber als Querschnittsaufgabe nachzukommen, stellt die Schulpädagogik, die wissenschaftliche Fachdidaktik, das Personal an Schulen wie auch die Schule als Institution vor spezifische Herausforderungen und damit vor zum Teil auch neue Fragen: Welche politisch-demokratischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten genau können den Schülerinnen und Schülern in jedem einzelnen Fach – also beispielsweise auch im Fremdsprachen-, Musik- oder Sportunterricht – ermöglicht werden? Kann (und sollte) man die jeweiligen politisch-demokratischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in den einzelnen Fächern und Fachbereichen überhaupt trennscharf differenzieren oder sollte man auf eine Gesamtwirkung vertrauen? Lässt sich gar

ein gesamtschulisches Konzept bauen, in das inner- und außerunterrichtliche Erfahrungen und Reflexionen sinnvoll zusammenfließen und in dem die Heranwachsenden die einzelnen Lernerfahrungen der Demokratiebildung kognitiv miteinander verbinden und ganzheitlich lernen? Und schließlich: Wie muss eine Demokratiebildung aussehen, die auch die neuen Herausforderungen und aktuellen, oben bereits genannten Veränderungen von Demokratie und Gesellschaft berücksichtigt? Wie lassen sich etwa sprachliche Manipulationen in Social-Media-Kanälen im Deutschunterricht, die Bedeutung von Nachhaltigkeit und Umweltschutz für sozialen und globalen Frieden in den naturwissenschaftlichen Fächern oder sozial-kulturelle Phänomene im Fremdsprachunterricht behandeln? Dass man über Geschmack sehr wohl streiten und argumentieren bzw. versuchen kann, eine unbekannte Musik oder Kunst mit anderen als den eigenen ästhetischen Maßstäben wahrzunehmen, kann in den ästhetischen Fächern ausgehandelt werden. Und nicht nur das: Wie können Schülerinnen und Schüler über die konkreten Inhalte hinaus fachspezifisch wie fächerübergreifend auch die Lern- und Lehrprozesse selbst aktiv mitgestalten und mitbestimmen?

Um in diesem Sinne die schulische Umsetzung fächerübergreifender Demokratiebildung zu ermöglichen und immer weiter zu verbessern, müssen Lehrkräfte entsprechend fort- und weitergebildet bzw. in den beiden Ausbildungsphasen überhaupt erst daraufhin (aus)gebildet werden. Die Potenziale der einzelnen Schulfächer für Demokratiebildung können nur erkannt (und entsprechende Lehrkompetenzen entwickelt) werden, wenn sie in den schulpädagogischen und fachdidaktischen Veranstaltungen an der Universität, im Studienseminar und in der Weiterbildung thematisiert, erprobt und diskutiert werden. Dabei ist auch eine Auseinandersetzung und Bewusstwerdung mit dem eigenen (individuellen wie disziplinären) Demokratieverständnis unabdingbar; denn dieses beeinflusst nachweislich die pädagogisch-didaktische Praxis (große Prues 2022).

Allerdings liegt an ebendieser Stelle ein Problem: Zwar besteht *innerhalb* vieler Fachdidaktiken seit einigen Jahren eine reger werdende Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag Demokratie und der didaktischen Bedeutung für das jeweilige Fach¹, doch geschieht das zum einen in fachspezifisch sehr unterschiedlicher quantitativer wie qualitativer Ausprägung, zum anderen findet bisher kaum ein interdisziplinärer Austausch zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Fachdidaktiken über die fächerübergreifende bzw. -kooper-

1 Beispiele sind Derecik/Goutin/Michel 2018 für das Fach Sport oder Bossen/Tellisch 2020 für die Musikpädagogik.

rative Umsetzung dieses Bildungsauftrages statt. Mit wenigen Ausnahmen – etwa Ammerer/Geelhaar/Palmsdorfer 2020 für Österreich – gibt es keine deutschsprachige Veröffentlichung, die Demokratiebildung nicht nur fachbezogen, sondern explizit fächerübergreifend diskutieren würde. Vielmehr scheint der wissenschaftliche (interdisziplinäre) Diskurs im Hinblick auf die aktuellen bildungspolitischen Ansprüche wenig strukturiert und enormen Nachholbedarf zu haben.

Von der Wissenschaftlichen Fach- und Arbeitstagung zur Struktur des Bandes

Kein Tagungsband ohne Tagung und keine Tagung ohne eine ganze Reihe engagierter Kolleg:innen, die zusammenkommen, miteinander diskutieren und ihre Ideen teilen. In diesem Falle kamen am 24. und 25. November 2023 engagierte Fachdidaktiker:innen der Fächer Sport, fremdsprachliche Bildung, ästhetische Bildung sowie Gesellschaftswissenschaften an der Universität Osnabrück zusammen. Unter dem Tagungstitel ‚Strukturen der Vielstimmigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken‘ tauschten sie sich über die jeweiligen Potenziale ihrer Fachgruppen für Demokratiebildung aus, versuchten das eigene Demokratie(bildungs)verständnis zu schärfen, über Möglichkeiten der fächerübergreifenden und -kooperativen Umsetzung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe zu beraten und sie diskutierten über Implikation für Fachkultur(en), die Lehreraus- und fortbildung und über die gesamtgesellschaftliche Bedeutung schulischer Demokratiebildung.

Der Tagungsband spiegelt die Struktur der Fach- und Arbeitstagung wider, sammelt und bündelt deren Beiträge, Informationen und Diskussionen.

Ausgehend von seiner einleitenden Keynote beginnt Markus Gloe mit einem *Grundlagenbeitrag* zu Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer. Im Anschluss folgen vier *Fachperspektiven*, die – den entsprechende Fach-Inputs auf der Tagung folgend – jeweils den Status Quo und die Potenziale der vier zwar heterogenen, doch inhaltlich verwandten fachdidaktischen Ansätze im Fach Sport, in den fremdsprachlichen, künstlerisch-ästhetischen sowie gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kompakt und überblicksartig darstellen. Im dritten Teil des Bandes folgen dann einzelne *Fachbeiträge*, die – ausgehend von Tagungsworkshops oder Arbeitsschwerpunkten der Autor:innen – spezifische Aspekte von Demokratiebildung vertiefend betrachten und diskutieren. Der Tagungsband schließt mit einem *Impulspapier*, das einerseits die Perspektiven der vier beteiligten fachdidaktischen Bereiche nochmals vereint und jeweils spezifi-

sche Potenziale für Demokratiebildung anhand des Europäischen „Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (RFCDC 2018) hervorhebt, und das andererseits aus einer Zusammenschau der vier Fachbereiche heraus drei konkrete Impulse für die weitere Bearbeitung der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung liefert.

Literatur

- AMMERER**, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.) (2020): Demokratie lernen in der Schule. Politisch Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster.
- BOSSEN**, Anja/Tellisch, Christin (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam.
- DERECIK**, Ahmet/Goutin, Marie-Christine/Michel, Janna (2018): Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Wiesbaden.
- GROSSE PRUES**, Peter (2022): Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bad Heilbrunn.
- HENTGES**, Gudrun (Hg.) (2020): Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt/M.
- INSTITUT FÜR GENERATIONENFORSCHUNG [IfG]** (2024): Jugendwahlstudie 2024. Online: www.generation-thinking.de/post/jugendwahlstudie-2024 (Zugriff: 3.9.2024).
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN [NKM]** (2021): Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK. v. 11.5.2021.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK]** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. f. vom 11.10.2018.
- NIDA-RÜMELIN**, Julian/Zierer, Klaus (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ [SWK]** (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf (Zugriff: 30.7.2024).
- TUI STIFTUNG** (2024): Junges Europa. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. Studie durchgeführt von der YouGov Deutschland GmbH. Online: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/05/2024_05_27-YouGov-Gesamtstudie_Junges_Europa_2024.pdf (Zugriff 3.9.2024).
- VAN RAHDEN**, Till (2019): Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. Frankfurt/M.

II. Grundlagenbeitrag

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer und der Schule

1. Einleitung

Im Sommer 1989 formulierte der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama die These, dass nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Staaten der Kampf der verschiedenen Ordnungsmodelle beendet sei und sich Demokratie flächendeckend durchsetzen würde, da sie besser als andere Systeme das menschliche Bedürfnis nach sozialer Anerkennung befriedige (Fukuyama 1992). Diese These, die schon immer umstritten war, erweist sich heute als großer Irrtum. Weltweit befinden sich Demokratien auf dem Rückzug und funktionierende demokratische Systeme sind zu einer Ausnahmeerscheinung geworden. Gemäß dem V-Dem-Democracy-Index ist die Welt fast gleichmäßig zwischen 91 Demokratien und 88 Autokratien aufgeteilt. Aber 71 % der Weltbevölkerung, also 5,7 Milliarden Menschen, leben in Autokratien. Das ist ein Anstieg um 48 % im Vergleich zu vor zehn Jahren (Nord u. a. 2024, 6). Die Herausforderungen für die Demokratien sind vielfältig und umfassen Phänomene wie z. B. Populismus, Extremismus, Autoritarismus, politische Polarisierung, wachsende Ungleichheit, Desinformation, Fake News oder Einschränkungen der Pressefreiheit. Auch verschiedene technologische Entwicklungen wie Cyberangriffe, digitale Manipulation, Künstliche Intelligenz und Überwachung tragen dazu bei, die demokratischen Institutionen zu belasten.

Angesichts dieser Bedrohungen wird die Förderung von Demokratiekompetenzen zu einer zentralen Aufgabe der Bildung. Demokratiebildung darf sich dabei nicht auf den Politikunterricht beschränken, sondern muss als Querschnittsaufgabe aller Fächer und der gesamten Schule verstanden werden. Auch die KMK unterstreicht die Bedeutung des Erlernens und Erfahrens von Demokratie als Querschnittsaufgabe. Die Lehrkräfte aller Fächer seien daher in ihrem jeweiligen Fachunterricht und ihrem grundsätzlichen professionellen Handeln demokratischen Grundsätzen verpflichtet (KMK 2018). Dabei ist Demokratiebildung nur eine Querschnittsaufgabe unter vielen. Zahlreiche Querschnittsaufgaben, die der Schule zugewiesen werden, sollen dazu beitragen, Schüler:innen ganzheitlich zu bilden und sie auf das Leben in einer pluralistischen Gesell-

schaft vorzubereiten, wie z.B. interkulturelle Bildung und Erziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Medienbildung, Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, Inklusion oder soziale und emotionale Bildung. Diese Querschnittsaufgaben sind integraler Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags und werden in den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer verankert. All diese Querschnittsaufgaben sind aus meiner Sicht jedoch als gleichwertig und komplementär zu betrachten. Jede Querschnittsaufgabe soll dazu beitragen, dass Schüler:innen nicht nur fachliche Kompetenzen erwerben, sondern auch zu verantwortungsbewussten und engagierten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen. Somit tragen die Querschnittsaufgaben zu einer ganzheitlichen Bildung bei und adressieren jeweils unterschiedliche Aspekte der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung von Schüler:innen.

Dennoch gibt es – je nach aktueller bildungspolitischer Agenda und gesellschaftlicher Prioritäten – gelegentlich eine unterschiedliche Gewichtung und Aufmerksamkeit für bestimmte Querschnittsaufgaben. Beispielsweise können in bestimmten Zeiten Medienbildung und digitale Kompetenz aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung besonders betont werden, während in anderen Zeiten interkulturelle Bildung aufgrund politischer Entwicklungen in den Vordergrund rücken kann. Die Umsetzung und Betonung der Querschnittsaufgaben kann zudem von Bundesland zu Bundesland variieren, da Bildungspolitik in Deutschland föderal organisiert ist. Die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer setzen Schwerpunkte, die auf die jeweiligen regionalen Bedürfnisse und Herausforderungen abgestimmt sind.

Vor dem oben skizzierten Hintergrund der weltweiten Bedrohung der Demokratie wurde augenblicklich die Förderung von Demokratiekompetenzen in zahlreichen Bundesländern zu einer zentralen Aufgabe der schulischen Bildung erklärt (Beutel/Gloe 2023). Weitestgehend besteht in der Wissenschaft und der pädagogischen Praxis Einigkeit, dass Schule der Ort ist, an dem alle Kinder und Jugendliche demokratische Kompetenzen erwerben und ausbauen (zuletzt z.B. Nida-Rümelin/Zierer 2023). Dies erfordert eine integrative Herangehensweise, bei der demokratische Werte und Praktiken in allen Unterrichtsfächern verankert und im schulischen Alltag gelebt werden. Von den Geistes- und Sozialwissenschaften über die Naturwissenschaften bis hin zu den Künsten – jedes Fach bietet spezifische Möglichkeiten, demokratisches Denken und Handeln zu fördern.

Allerdings gibt es im Alltags- und Wissenschaftsdiskurs zahlreiche Begrifflichkeiten, mit denen dieses Feld benannt wird: Demokratieverziehung, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung, Demokratie-Lernen usw. Dieser Beitrag

versucht daher zunächst Licht in den Dschungel der Begriffsvielfalt zu bringen (Kapitel 2). Anschließend werden die unterschiedlichen Ebenen erläutert, auf denen Demokratiebildung in der Schule gefördert werden kann (Kapitel 3). Daraufhin wird der Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur des Europarates (RFCDK) als Kompetenzmodell vorgestellt, an dem sich alle Fächer orientieren und ihren spezifischen Beitrag ausloten können (Kapitel 4). Der Aufsatz endet praxisorientiert mit den Methoden des Service-Learning sowie des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen, die in allen Schularten und in allen Fächern eingesetzt werden und einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten können (Kapitel 5).

2. Begriffsvielfalt

Sowohl in bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Veröffentlichung werden für das Vorhaben, in der Schule Lerngelegenheiten von Demokratie zu eröffnen, eine Vielzahl von Begriffen verwendet.

Die beiden Begriffe *Demokratieerziehung* und *Demokratiepädagogik* sind dabei eng miteinander verknüpft. Beide stellen die Vermittlung demokratischer Werte und Prinzipien in den Mittelpunkt. Röken definiert Demokratieerziehung als

„intentionale Einführung in das demokratische Ethos bzw. die demokratische Lebensform, die mittels Einwirkung ermöglicht, mit Freiheit und Unsicherheit umzugehen, die alles hinterfragt, die das Ermöglichen, das Erleben und Aushalten von Dissens und Konflikt ins Zentrum rückt und damit auch Skepsis gegenüber normativen Setzungen und absoluten Wahrheiten impliziert [...] und dabei den Zu-Erziehenden zur selbsttätigen Mitwirkung auffordert“ (Röken 2020, 3).

Des Weiteren betont Edwin Stiller, dass eine gute Erziehung und eine republikanische Staatsordnung komplementär aufeinander angewiesen sind, um Mitglieder eines sich selbst regierenden Staatsvolks zu bilden. Stiller weist darauf hin, dass eine positive Identifikation mit den zentralen Werten des demokratischen Systems essenziell für den Fortbestand einer offenen, pluralen Gesellschaft ist. Er widerlegt den Affirmationsverdacht und betont die Bedeutung einer affirmativen Phase in der Erziehung, gefolgt von einer Phase der mündigen Kritik (Stiller 2022, 42 ff.).

Während *Demokratieerziehung* stärker auf die individuelle Fähigkeit zur Hinterfragung und Aushalten von Konflikten abzielt, ist *Demokratiepädagogik*

umfassender und beinhaltet Initiativen und Programme zur Förderung demokratischer Erziehung. So definiert Edelstein Demokratiepädagogik als

„pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln“ (Edelstein 2007, 203 f.).

Darüber hinaus hat sich Demokratiepädagogik nicht nur als pädagogischer Fachbegriff, sondern auch als übergreifender Programmbegriff im Kontext des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ etabliert (Edelstein/Fausser 2001) und ist als Eigenname mit der Gründung, den Zielen und der Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2005 eng verbunden (DeGeDe 2005). Darüber hinaus wird der Begriff auch als pädagogischer und bildungspolitischer Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzepte, Initiativen, Programme verwendet und verstanden. Er konzipiert einen „Integrations- und Sammelbegriff für alle Bemühungen, Demokratie-Lernen zu fördern“ und ist dabei in starkem Maße – anders als die fachbezogene politische Bildung – mit einer ausgeprägt schulpädagogischen Perspektive verbunden (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022).

Demokratiebildung „beschreibt einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten und Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (Kenner/Lange 2022, 62). Demokratiebildung betont also im Vergleich zur Demokratieerziehung und zur Demokratiepädagogik einen subjektorientierten Ansatz, der die Mündigkeit und aktive Teilnahme der Bürger:innen an der Demokratie betont. Sie legt den Fokus auf die Förderung der Bürgerkompetenzen zur Kritik, Gestaltung und Reflexion (Lange/Straub 2022). Michael May erkennt in Demokratiebildung einen Konsens- und Integrationsbegriff, der die Ansätze von politischer Bildung und Demokratiepädagogik zusammenführe und ein umfassendes Konzept politisch-demokratischer Lernprozesse in der Demokratie beschreibe (May 2022, 258). Dabei betont May drei zentrale Facetten der Demokratiebildung. Zum einen sei Demokratiebildung als Zielzustand zu sehen, in dem Lernenden über politisches Wissen, politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz und politische

Einstellungen verfügen. So könnten Bürger:innen die Demokratie aktiv mitzugestalten (ebd.). Demokratiebildung sei zweitens eine professionelle Praxis, also die demokratische Gestaltung des sozialen Miteinanders in pädagogischen Kontexten. Nicht zuletzt sei Demokratiebildung als Didaktik und Methodik zu sehen, bei der die Gestaltung politisch-demokratischer Lernprozesse im Mittelpunkt stehe, die die systemische Differenz zwischen Alltagswelt und Öffentlichkeit berücksichtige (ebd.).

So weit von der Ausdeutung des Begriffs der Demokratiebildung durch May ist das gängige Verständnis von *politischer Bildung* nicht. Politische Bildung verfolgt danach, vor allem das Ziel, Bürger:innen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, mit denen sie sich ein eigenes Urteil bilden können. Außerdem sollen die Bürger:innen dazu befähigt werden, die eigene Situation zu reflektieren, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit für die Gesellschaft zu erkennen, zu übernehmen und gestaltend auf politische Prozesse einzuwirken. Grundlage ist das Werte- und Demokratieverständnis der freiheitlich demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes. Dabei orientiert sich politische Bildung seit Ende der 1970er Jahre am *Beutelsbacher Konsens*. Er entstand aus der Notwendigkeit, eine gemeinsame Basis für politische Bildung in Deutschland zu schaffen. Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich in Deutschland eine demokratisch orientierte politische Bildung, die sich von der politischen Erziehung im Dritten Reich abgrenzen sollte. Während der 1960er und 1970er Jahre spitzten sich ideologische Unterschiede zwischen linken und konservativen Zugängen zur politischen Bildung zu. Um eine Verständigung über gemeinsame Grundanforderungen zu erreichen, organisierte die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 eine Tagung in Beutelsbach. Die Prinzipien des Konsenses wurden von Hans-Georg Wehling aus den Beiträgen und Diskussionen der Tagung extrahiert (Wehling 1977). Der Beutelsbacher Konsens umfasst die drei Grundsätze *Überwältigungsverbot*, *Kontroversitätsgebot* und *Schülerinteressenartikulationsgebot*. Nach dem Überwältigungsverbot ist es nicht erlaubt, Schüler mit erwünschten Meinungen zu überrumpeln und sie daran zu hindern, ein selbstständiges Urteil zu entwickeln. Dies ist die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination und unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft (ebd., 179f.). Entsprechend muss nach dem Kontroversitätsgebot das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Dies soll dafür sorgen, dass unterschiedliche Standpunkte und Alternativen dargestellt werden, die ggf. den Lernenden aufgrund ihrer sozialen und politischen Herkunft möglicherweise fremd sind (ebd.). Entsprechend dem letzten Grundsatz sollen

die Schüler:innen in die Lage versetzt werden, politische Situationen und ihre eigene Interessenlage zu analysieren und Wege zu finden, diese im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen (ebd.).

Die große Breite begrifflicher Vielfalt trifft jedoch auch den Demokratiebegriff selbst: Bereits 1956 brachte der Politikwissenschaftler Robert Dahl es auf den Punkt, als er sagte: „There is no democratic theory – there are only democratic theories“ (Dahl 1956, 1). Demokratie ist ein unscharfes und mehrdeutiges Konzept. So berufen sich auch die verschiedenen Ansätze demokratischer Bildung auf unterschiedliche Demokratiekonzepte. Während Demokratieerziehung und Demokratiepädagogik eher auf das Demokratiekonzept der partizipatorischen Demokratietheorie bauen, das die aktive Beteiligung der Bürger:innen und die Förderung einer kritischen und reflektierten Haltung betont, stellt Demokratiebildung die individuelle Mündigkeit und aktive Teilnahme der Bürger:innen an der Demokratie in den Mittelpunkt, was zum Demokratiekonzept der deliberativen Demokratietheorie passt, die auf die Notwendigkeit der öffentlichen Diskussion und des Austauschs von Argumenten hinweist, um zu legitimen politischen Entscheidungen zu gelangen. Das Demokratiekonzept der politischen Bildung mit dem Ziel, Bürger:innen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, um eigenständige Urteile zu bilden und aktiv an politischen Prozessen teilzunehmen, lässt sich eher der liberalen Demokratietheorie zuordnen, die individuelle Rechte und Freiheiten sowie die Bildung einer informierten und engagierten Bürgerschaft betont.

Vor diesem Hintergrund scheint es ratsam, sich seine eigenen favorisierten Demokratiekonzepte bewusst zu sein (große Prues 2022), aber auch Ansätze, Projekte und Initiativen der Demokratiebildung daraufhin abzuklopfen, welches Konzept von Demokratie ihnen zu Grunde liegt. Auch sollte die Vielzahl legitimer Demokratiekonzepte als Element von Angeboten des Demokratie-Lernens mit den Lernenden selbst diskutiert und das jeweilige Konzept, das hinter dem eigenen Angebot steht, transparent gemacht werden.

3. Ebenen der Demokratiebildung in der Schule

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, dem Auftrag Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe gerecht zu werden. Sie lassen sich unterschiedlichen Ebenen zuordnen.

3.1 Interaktions- und Kommunikationsformen

Demokratiebildung in der Schule kann nur auf der Grundlage einer demokratischen Haltung der Lehrkräfte erfolgen. Inhalt und Botschaften sowie die Einstellung der Lehrer:innen müssen im Einklang stehen (Rademacher 2016, 80). Eine demokratische Haltung bei Lehrkräften ist jedoch kein statischer Zustand; sie erfordert kontinuierliche Reflexion des eigenen Verhaltens, um immer wieder neu erlangt und gefestigt zu werden. Kollegiale Feedbackgruppen können diesen Prozess unterstützen. Oft arbeiten Lehrkräfte über lange Zeiträume zusammen, ohne jemals gegenseitig sich in ihrer Kerntätigkeit und zentralen Wirkungsfeld zu sehen. Durch kollegiales Feedback können Lehrkräfte ihre Selbstwahrnehmung und Selbstanalyse mit der Fremdwahrnehmung durch Kolleg:innen vergleichen, was Einblicke in persönliche Stärken und Entwicklungsfelder ermöglicht. Besonders durch die Perspektiven anderer lässt sich die Kongruenz von Inhalten, Botschaften und Haltungen effektiv bewerten und damit ein Anstoß für die Reflexion der eigenen demokratischen Haltung geben (Gloe 2022a; Gloe 2023a).

Eine solche demokratische Haltung drückt sich auch in einem demokratischen Unterrichtsstil aus. Dazu gehört ein Unterrichten ohne Bloßstellen (Hafeneger 2013). Was sich auf den ersten Blick als selbstverständlich anhört, muss dennoch immer wieder betont werden. Zu oft passiert es im schulischen Alltag, dass auch Lehrkräfte Lernende bloßstellen – sei es durch ein Augenrollen oder eine unangebrachte Bemerkung. Ein Gewährsein für solche Situationen, ein Reflektieren des eigenen schulischen Handelns aufseiten der Lehrkräfte und das Selbstverständnis, sich für unangemessenes Verhalten gegenüber Lernenden auch zu entschuldigen, sind Grundbedingungen für einen demokratischen Unterrichtsstil. Respekt wird nicht unidirektional von den Lernenden gegenüber den Lehrkräften erbracht, sondern alle sind gehalten, sich durch entsprechendes Handeln Respekt zu verdienen.

Darüber hinaus sollte ein demokratischer Kommunikationsstil, auch bekannt als „Demokratisches Sprechen“, das tägliche Miteinander in der Schule prägen. Ziel ist es, eine gleichberechtigte, ausgewogene Gesprächskultur herzustellen. Ein demokratischer Kommunikationsstil sieht vor, über die normalen Umgangsformen hinaus (z.B. ausreden lassen) demokratische Verhaltensweisen beim Sprechen zu beachten. Zentrale Elemente davon sind „sich gegenseitig Fragen zu stellen, sich bewusst zuzuhören und sich ausreden zu lassen, etwas erzählen zu können, im Gespräch gemeinsam Ideen entwickeln und diese argumentativ abwägen, aktiv nach Kompromissen oder [...] Konsens suchen“ (Slivka 2008, 696).

Für die Kommunikation zwischen den Schüler:innen gilt der Klassenrat als das etablierteste demokratiepädagogische Instrument. Lernende einer Klasse kommen regelmäßig, idealerweise wöchentlich, zusammen, um über verschiedene Belange zu diskutieren. Die Themen reichen von organisatorischen Angelegenheiten wie der Auswahl eines Ausflugsziels über die Klärung von Konflikten innerhalb der Schülerschaft – wobei individuelle Konflikte oder Mobbingfälle ausgenommen sind – bis hin zur Mitbestimmung bei der Gestaltung des Unterrichts, etwa bei der Auswahl von Inhalten oder Methoden. Trotz seiner informellen Verankerung im Schulsystem funktioniert der Klassenrat als geregeltes Modell für Mitbestimmung und Selbstverantwortung (Beutel/Beutel/Gloe 2022). Die Themen werden öffentlich auf einer Wandzeitung oder vertraulich in einem Briefkasten gesammelt. Innerhalb des Klassenrats werden verschiedene Rollen rotierend vergeben, darunter Moderator, Protokollführer, Zeitwächter und Regelwächter. Abhängig von der spezifischen Klassensituation können weitere Rollen hinzugefügt oder weggelassen werden. Theoretisch agiert die Lehrkraft als gleichberechtigtes Mitglied im Klassenrat, wodurch die traditionellen Rollenverteilungen temporär aufgehoben werden (Nell-Tuor/Haldimann 2019, 77 f.; Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017, 8). Die Einführung dieses demokratiepädagogischen Instruments verändert das Zusammenleben in der Schule. Blank hebt hervor, dass der Klassenrat „aus im gleichen Raum lernenden und sich privat kennenden Schüler*innen eine soziale Einheit (macht) und [...] die Klasse als demokratische Gemeinschaft“ (Blank 2013, 281) konstituiert. Neben dieser Grundform wird der Klassenrat mittlerweile um weitere Facetten wie Diskriminierungskritik und Diversitätssensibilität erweitert (DeGeDe 2023). Allerdings gibt es auch kritische Stimmen zum Klassenrat. So kommen Budde und Weuster zum Schluss, dass es im Klassenrat mehr um Persönlichkeitsbildung und Charaktererziehung ginge und viel weniger um politische oder demokratische Bildung. Bestimmte Formen des Klassenrats zielten sogar auf subtile Weise auf die Zustimmung der Schüler zu undemokratischen Praktiken ab; daher tarne der Klassenrat manchmal eine Entpolitisierung der Schule (Budde/Weuster 2017). Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass die Daten mit einem ethnographischen Multiple-Methoden-Ansatz lediglich in drei kontrastierenden Sekundarschulen gewonnen wurden (ebd.).

Wechselseitige Feedbacks zwischen Lehrkräften und Lernenden sind ein weiterer Bestandteil einer demokratischen Kommunikation. Durch die Implementierung einer solchen Feedbackkultur, die den Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden fördert, wird es möglich, die eigene Wahrnehmung mit derjenigen anderer zu vergleichen und abzugleichen. Wenn Lehrkräfte das

Feedback der Schüler:innen ernst nehmen und ihren Unterricht entsprechend anpassen, bietet dies den Lernenden die Möglichkeit, Erfahrungen demokratischer Selbstwirksamkeit zu sammeln. Diese Praxis unterstützt nicht nur die Selbstreflexion und persönliche Entwicklung, sondern fördert auch ein Gefühl der Mitbestimmung und Partizipation im Bildungsprozess.

3.2 Fachunterricht

Im Fachunterricht kann durch die Berücksichtigung von Schülerorientierung im Sinne Rolf Schmiederers (1977) Demokratiebildung Rechnung getragen werden. Für Schmiederer bedeutete Schülerorientierung ein Auflehnen gegen bestehende Werte und ein Rebellieren gegen das bestehende System. Er setzt auf eine umfassende inhaltliche und methodische Mitbestimmung der Lernenden im Unterricht. Ausgangspunkt der Lernprozesse müssten die Sozialerfahrungen und die Lebensrealität der Lernenden sein. Nur wenn die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden berücksichtigt würden, könnten die Lernergebnisse auch eine reale Bedeutung für das Leben der Lernenden entfalten.

„Für mich ist die Legitimationsbasis des hier vorgelegten didaktischen Ansatzes die Schülerin bzw. der Schüler als Subjekt gesellschaftlichen Geschehens und zukünftiger Entwicklung, der gesehen wird im Ganzen der Gesellschaft und ihrer historischen Entwicklung, die ihrerseits wiederum verstanden wird als ein (diskontinuierlicher) Entwicklungs- und Lernprozess der Menschen in Richtung auf die zunehmende Verfügung des Menschen über sich selbst, d. h. a) in Richtung auf Abbau materieller Zwänge (zunehmende Aneignung von Natur) und b) zum Abbau gesellschaftlicher Fremdbestimmtheit (Utopie der Emanzipation und der Demokratie)“ (Schmiederer 1977, zit. n. May/Schattschneider 2011, 169).

Wollen Lehrenden der Schülerorientierung gerecht werden, benötigen sie Kenntnisse über die Lebenssituation der Lernenden und vor allem die Beziehungen der Lernenden zum jeweiligen Thema. Es gehört aber genauso eine hohe Flexibilität, eine pädagogische und psychologische Sensibilität sowie ein hohes Engagement dazu (Gloe/Oeftering 2020, 129).

Des Weiteren sind kooperatives Lernen, Lernen durch Lehren oder die transparente Gestaltung von Lernzeiten ohne Leistungsbewertung ebenfalls als Grundlagen für die Demokratiebildung im Fachunterricht zu betrachten (Beutel/Pant 2020). Demokratiebildung lässt sich auch durch verschiedene Ansätze und Methoden in allen Fächern fördern, indem beispielsweise Freiräume für interessensgeleitetes Arbeiten geschaffen werden, sei es in Form von Projek-

ten, Service-Learning/Lernen durch Engagement oder durch Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen (s.u. Absatz 5), um entsprechend Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler:innen zu ermöglichen. Spezifische Methoden und Potenziale einzelner Fächer werden in den Fachbeiträgen in diesem Band vertiefend vorgestellt und diskutiert.

3.3 Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht

Für den fächerverbindenden und fächerübergreifenden Projektunterricht hat sich vor allem die Projektmethode als wirkmächtig im Hinblick auf Demokratiebildung erwiesen (Busch 2019, 29). Sie gilt als eine innovative Lernform, die kooperatives und eigenverantwortliches Lernen fördert und aus der ein gesellschaftliches Engagement erwachsen kann (Gloe/Reinhardt 2022). Dagmar Hänsel definiert die Projektmethode „inhaltslich [...] als Unterricht, in dem Lehrer und Schüler ein echtes Problem in gemeinsamer Anstrengung und in handelnder Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu lösen suchen, und zwar besser als dies in Schule und Gesellschaft üblicherweise geschieht“ und „methodisch [...] als geplante[n] Versuch beschreibt, als pädagogisches Experiment, das von Lehrern und Schülern in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erzieherisch zu gestalten sucht“ (Hänsel 1995, 33).

Die Ausgangslage ist danach beim projektorientierten Lernen eine Problemstellung, die für die Lernenden einen Aufforderungscharakter zum Handeln enthält. Der Weg zur Lösung des Problems wird von den Lernenden selbst entwickelt. Sie werden damit zu Gestaltenden des Lernprozesses. Innerhalb der Projektarbeit wird das handelnde Lernen durch ein Nachdenken und fachliches Einordnen des Erlebten im Sinne einer reflexiven Metakognition ergänzt, damit nach Dewey eine „denkende Erfahrung“ (Dewey 1916/2000, 192) möglich wird. Dewey schreibt in seiner Philosophie der Erfahrung dazu:

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke der Erkundung. Das sonst bloß passive ‚Erleiden‘ wird zu einem ‚Belebtwerden‘, d. h. zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge.“ (zit. nach Duncker 1994, 164).

Im Hinblick auf die Demokratiebildung haben sich zwei besondere Formen des Projektlernens etabliert. Service-Learning (s. Kapitel 5.1) und politikvernetz- te Projektarbeit (s. Beitrag zu Demokratiebildung in den gesellschaftswissen- schaftlichen Fächern).

3.4 Schullinnenpolitik

Innerhalb der Schulkultur eröffnen institutionelle Partizipationsmöglichkeiten wie Schülervertretungen (SV/SMV), Schul- und Schülerparlamente, Just Community-Versammlungen sowie die Beteiligung der Schüler in Schulkonferenzen oder Schulforen Gelegenheiten, demokratische Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Die Schülervertretung (SV), die in einigen Regionen auch als Schülermitverantwortung (SMV) bezeichnet wird, nimmt die Interessen der Schüler:innen in schulischen Angelegenheiten auf verschiedenen Ebenen wahr. Dies geschieht sowohl innerhalb der jeweiligen Schule als auch auf Bezirksebene, Kreisebene und bis hin zur Landesebene (Gloe 2023a, 172).

Die SV/SMV setzt sich in den einzelnen Schulen zumeist aus den gewählten Klassensprecher:innen der jeweiligen Klassen zusammen und wird von einer/einer oder einem Team aus Schülersprecher:innen geleitet. An manchen Schulen stehen jedoch die Sitzungen der Schülervertretung allen Schüler:innen offen (Welniak/Zöllner 2020, 59). Die Schülersprecher:innen können indirekt durch die Klassensprecher:innen oder in einer Direktwahl mit vorherigem Wahlkampf von allen Schüler:innen der Schule gewählt werden. In der SV/SMV können die teilnehmenden Schüler:innen Verantwortungsübernahme, Repräsentation und demokratische Entscheidungsabläufe lernen (Hahn-Laudenberg 2022, 724). Allerdings sind diese Möglichkeiten rechtlichen Ursprung (z.B. in den einzelnen Schulgesetzen) und die Partizipation der Lernenden wird aufgrund juristischer Argumente (UN-Kinderrechtskonvention) statt pädagogischen Argumenten ermöglicht. Zudem sind die institutionalisierten Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler:innen über die SV/SMV in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich (Avenarius/Hanschmann 2019, 152 ff.).

Die SV/SMV bestimmt zumeist auch die Vertreter der Schüler:innen in der Schulkonferenz bzw. dem Schulforum. In den meisten Bundesländern sind sie dort neben den Lehrkräften und Eltern mit Drittelparität gleichberechtigt vertreten. Auch hier variiert die Entscheidungskompetenz stark (Hahn-Laudenberg 2022, 727).

Weitere freiwillige oder institutionalisierte Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler:innen können Schülerparlamente, Schulparlamente oder Just-Community-Versammlungen sein. In vielen Schülerparlamenten organisieren

sich nur Mitglieder der Schülerschaft, während Repräsentanten der Lernenden, Eltern, Lehrer:innen und Schulleitung das Schulparlament bilden. Die Diskussionen in den verschiedenen Formen der Parlamente bringen Bedarfe der Schüler:innen ans Licht, die bisher in der Schule so nicht erkenntlich waren. Wichtig ist jedoch, dass das Zusammenspiel und die Entscheidungsbefugnisse von SV/SMV und Schülerparlament bzw. Schulparlament und Schulforum klar geregelt sind (Gloe 2023a, 173).

Ziel der Einrichtung einer Just Community-Versammlung, also die Etablierung einer gerechten Gemeinschaft, ist die Schaffung einer moralischen Kultur an Schulen (Beutel/Gloe 2022). In regelmäßigen Versammlungen aller Mitglieder der Schulfamilie werden die Regeln für das Zusammenleben beschlossen. Eine sogenannte Leitungsgruppe bereitet die Versammlung der Just Community vor, leitet diese. Daneben kann ein sogenanntes Fairnesskomitee bei Konflikten vermitteln (Weyers 2018, 531). Im Rahmen des Just-Community-Ansatzes wird den Schüler:innen Verantwortung übertragen und damit ihre Autonomie gestärkt, um so Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl aufzubauen (Ritter 2008, 36). Die Prinzipien der gerechten Gemeinschaft schaffen „die förderlichen Rahmenbedingungen, unter denen Schüler ermutigt werden können, zusammenzuarbeiten und wichtige Schlüsselqualifikationen, wie Teamarbeit, Kooperations- und Kritikfähigkeit und Verantwortungsübernahme zu entwickeln“ (Handke-Tiedemann 2007, zit. nach Ritter 2008, 35). Empirische Studien weisen positive Auswirkungen von Just Community auf die Moralentwicklung, die Selbstwirksamkeitserfahrungen und das soziale Engagement von Schüler:innen nach (Power/Higgins-D’Allesandro 2008, 236). Weyers weist allerdings auch auf widersprüchliche Befunde hin: „Während die Professionalität der Lehrkräfte gestärkt wurde, konnte bei Schüler:innen keine Entwicklung festgestellt werden; die Ernsthaftigkeit der Partizipationsangebote wurde von ihnen sogar zunehmend bezweifelt“ (Weyers 2018, 531).

Im Sinne der Demokratiebildung ermöglichen institutionelle Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schulkultur, wie SV/SMV, Schülervertretungen, Schulparlamente oder Just-Community-Versammlung demokratische Selbstwirksamkeitserfahrungen. Des Weiteren können die Schüler:innen, Verantwortungsübernahme, Repräsentation und demokratische Entscheidungsprozesse erlernen.

3.5 Kooperation mit zivilgesellschaftlichem und politischem Umfeld

Die Öffnung von Schule artikuliert sich auf zwei Ebenen. Zum einen innerhalb der Schule als Mitbestimmungs- und Gestaltungsprozess aller an der Schule

Beteiligten (s. Abschnitt 3.4). Zum anderen öffnet sich die Schule aber auch durch die Integration außerschulischer Lernfelder und durch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Einrichtungen oder Verbänden. Die Öffnung der Schule nach außen ist auch als Chance zu verstehen, schulisches Lernen im Sinne Schmiederers Schülerorientierung (s. Kapitel 3.2) stärker auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu beziehen.

Exemplarisch dafür soll die Teilnahme an schulischen Wettbewerben genannt werden. Sie beeinflusst nicht nur einzelne Schüler:innen oder Lehrkräfte, sondern wirkt sich auch auf die gesamte Schule aus. Dies betrifft sowohl die interne Schulentwicklung (Beutel 2015) als auch die Öffnung der Schule in die Gesellschaft, ihre öffentliche Wahrnehmung und die Vernetzung mit außerschulischen Lernorten. In den Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe der Kultusministerkonferenz (KMK) heißt es: „Der Wettbewerb [...] stärkt die teilnehmende Schule in ihrer Profilbildung und ihrem Auftreten in der Öffentlichkeit“ (KMK 2009, 3). Wettbewerbe verstehen sich selbst als Akteure von Bildungsprozessen, „die zur Vergrößerung der Resonanz ihrer Arbeit auf Vernetzung, Kooperation und den Aufbau stabiler und nachhaltiger Lernstrukturen setzen.“ (Tetzlaff 2015, 174).

Insbesondere an Wettbewerben, durch die sie gesellschaftliche bzw. politische Entscheidungsträger außerhalb der Schule einbinden, können Schulen teilnehmen, damit Schüler:innen gesellschaftliche Prozesse reflektieren und eventuell sogar an diesen Prozessen partizipieren lernen. Gerade hier liegt ihr besonderer Wert zur Förderung der Demokratie. Hinzu kommt, dass alle Wettbewerbe kommunikative Prozesse und mit Aushandlung und Anerkennung verbundene Verfahren verlangen. Neben dem sehr bekannten Wettbewerb „Jugend debattiert“ (www.jugend-debattiert.de) ermutigt der Bundeswettbewerb „Demokratisch handeln“ Schüler:innen dazu, sich für die Demokratie zu engagieren. Der Wettbewerb sucht Projekte, in denen sich Kinder und Jugendliche mit eigenen Ideen für demokratische Prozesse in der Gemeinde, in der Schule, in Jugendeinrichtungen oder an anderen Orten einsetzen. Auch beim Preis für demokratische Schulentwicklung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) werden Schulen gesucht und prämiert, in denen Kinder und Jugendliche gemeinsam mit ihren Lehrkräften Demokratie lebendig gestalten. Der Schülerwettbewerb zur politischen Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) fordert jedes Jahr Lernende auf, interessante politische Themen auf unterschiedlichsten Wegen zu bearbeiten.

Wettbewerbe können dazu beitragen, die fragmentierte Organisation des Lernprozesses aufzubrechen, die verschiedenen Bereiche stärker zu vernetzen

und die Kooperation zu fördern. Dies ermöglicht ein Lernen, das sich entlang der individuellen Bildungsbiografie entfaltet. Sven Tetzlaff betont die Möglichkeiten von Wettbewerben „als Bündnispartner und Impulsgeber in einer sich zunehmend vernetzenden Lernlandschaft aufzutreten und zu agieren“ (Tetzlaff 2015, 174). Diese Überlegungen stehen im Zusammenhang mit Konzepten wie kommunalen oder integrierten Bildungslandschaften, regionalen Bildungsnetzwerken, lokalen Bildungsbündnissen oder lernenden Regionen. Die dahinterliegende Idee ist es, optimale Lern- und Lebenschancen für alle Schüler:innen zu schaffen, indem die Biografien der nachfolgenden Generation und nicht die Bildungssysteme in den Mittelpunkt gestellt werden. Dabei sollen alle Bildungsorte und Lernwelten zu einer kohärenten Bildungslandschaft verknüpft werden (vgl. Buhl u. a. 2018).

4. Der Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Alle Maßnahmen, die auf den verschiedenen Ebenen zur Förderung der Demokratiebildung ergriffen werden, sollten die Kompetenzen für eine demokratische Kultur fördern, wie sie im Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur (RFCDC) des Europarates (Europarat 2023a) zusammengestellt sind (s. Abb 1).

Im Auftrag des Europarats als führende Menschenrechtsorganisation auf dem europäischen Kontinent erarbeitete eine länderübergreifende Experten-Gruppe, in der Vertreter:innen verschiedener Bereiche des Bildungssektors (Bildungsministerien, Wissenschaft, Lehrerbildung) vertreten waren, in mehrjähriger Arbeit den Referenzrahmen (Gebauer 2024, 171). Das theoretische Modell greift die Erfahrungen jahrzehntelanger internationaler Bildungsarbeit des Europarats in den Bereichen Friedenspädagogik, interkulturelles Lernen und Menschenrechtsbildung auf, umfasst vier Kompetenzbereiche: Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen sowie kritisches Verständnis. Diese Bereiche werden durch insgesamt 20 spezifische Kompetenzen weiter differenziert, die als essenziell für die Förderung einer demokratischen Kultur gelten.

Der Referenzrahmen zeigt, dass es beim Erwerb von Demokratiekompetenz(en) nicht nur um Wissen geht, sondern auch um die Förderung von Werten, Haltung sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Schwerpunkt wird auf die demokratische Kultur gelegt, um deutlich zu machen, dass Demokratie zwar ohne demokratische Institutionen und Gesetze nicht existieren kann, diese Institutionen und Gesetze jedoch eine Demokratie allein nicht gewährleisten

können, wenn sie nicht in einer demokratischen Kultur, also durch demokratische Werte, Haltungen und Praktiken der Bürger:innen verankert sind. Der Referenzrahmen folgt damit der Dreiteilung von Demokratie in Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform nach Gerhard Himmelmann (2001). Neben der Demokratie als Herrschaftsform, also dem staatlichen Handeln sowie der Organisation von Macht und Entscheidung, zielt Demokratie als Gesellschaftsform auf eine soziale Vielfalt, in die wir alle eingebunden sind: „Wir alle [...] gehören gleichzeitig unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen oder Bereichen der Gesellschaft an, nutzen sie, leben in und von ihr, ohne uns die Teilnahme und Teilhabe jeweils systematisch bewusst zu machen“ (Himmelmann 2001, 123). Demokratie als Lebensform geht auf den philosophischen Ansatz von John Dewey zurück. Danach ist Demokratie auf die Beteiligung und gegenseitige Verantwortungsübernahme der Bürger:innen sowie auf gemeinsam gelebte demokratische Werte und Erfahrungen im Handeln und Verhalten angewiesen und muss alltäglich gelebt und sichtbar werden. Der Referenzrahmen des Europarates zielt auf eine Aktivierung der sozialen und politischen Rolle des Einzelnen in der Gesellschaft. Allerdings wird man, je nachdem welches Demokratiekonzept (s. oben) man zugrunde legt, in demokratiebildenden Maßnahmen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Förderung von entsprechenden Kompetenzen legen.

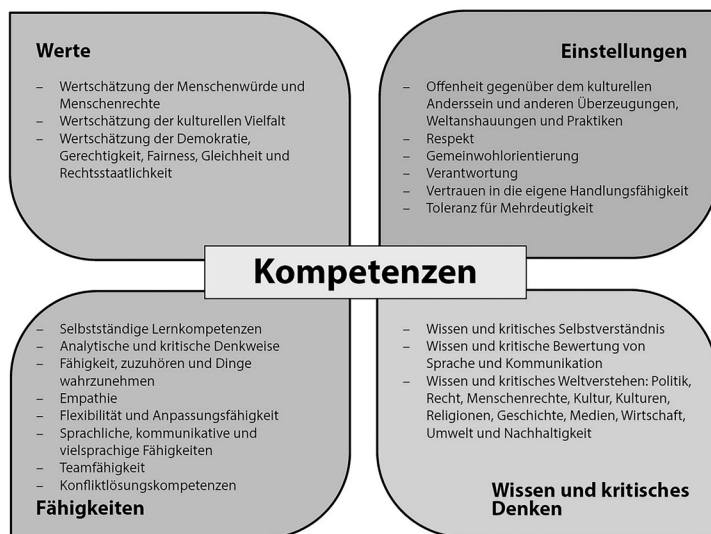


Abb. 1: 20 Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Quelle: Europarat 2023a, 40)

Neben dem theoretischen Modell der Kompetenzen ergänzte der Europarat einen detaillierten Deskriptorensatz (Europarat 2023b) und Richtlinien für die Implementierung des Kompetenzmodells in Bildungsprogrammen (Europarat 2023c). Der Deskriptorensatz liefert konkrete, beobachtbare Verhaltensindikatoren für jede der 20 Kompetenzen, die als Leitfaden für die Bewertung und Entwicklung von Bildungsaktivitäten genutzt werden können. Das Ziel des Referenzrahmens ist es, Pädagogen und politischen Entscheidungsträgern Werkzeuge an die Hand zu geben, um demokratische Kompetenzen systematisch zu fördern und zu bewerten, und somit die demokratische Resilienz und die Bürgerbeteiligung in den Mitgliedstaaten des Europarates zu stärken.

Dabei stützt sich der Referenzrahmen auf den Whole School Approach. Darunter versteht man einen umfassenden und integrativen Bildungsansatz, der darauf abzielt, alle Aspekte des Schullebens in die Förderung spezifischer Bildungsziele einzubeziehen (Greenpeace 2023). Dieser Ansatz geht über den traditionellen Unterricht hinaus und berücksichtigt die gesamte Schulorganisation, einschließlich der schulischen Kultur, der Beziehungen innerhalb der Schulgemeinschaft und der Einbeziehung externer Partner. Ziel ist es, eine ganzheitliche und konsistente Bildungsstrategie zu entwickeln, die nachhaltige und tiefgreifende Veränderungen ermöglicht. Vor diesem Hintergrund wird der Ansatz der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe gerecht. So sollen nach dem Whole School Approach demokratische Prinzipien und Werte in allen Bereichen des Schullebens verankert werden. Dies bedeutet, dass demokratische Bildung nicht nur im Politikunterricht oder den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern stattfindet, sondern integraler Bestandteil des gesamten Schulcurriculums und des schulischen Alltags ist. Der Lehrplan wird so gestaltet, dass er fächerübergreifend, die demokratischen Kompetenzen, wie sie im Referenzrahmen gelistet sind, in allen Fächern, von den Geistes- und Sozialwissenschaften bis hin zu den Naturwissenschaften und den Künsten, systematisch gefördert werden.

Eine positive Schulkultur, die auf Werten wie Respekt, Inklusion und Partizipation basiert, ist ein weiteres zentrales Element des Whole School Approach. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, einschließlich Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern, werden aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen. Dies fördert ein gemeinschaftliches und partizipatives Umfeld, in dem jede Stimme gehört wird und jeder zur Gestaltung des Schullebens beitragen kann. Demokratische Entscheidungsfindungsprozesse, wie Klassensprecherwahlen oder Schulversammlungen, werden regelmäßig durchgeführt, um praktische Erfahrungen in demokratischer Partizipation zu ermöglichen. Darüber hinaus werden durch den Whole School Approach externe Partnerschaften und Gemeinschaftsprojekte

jekte genutzt, um die demokratische Bildung zu vertiefen. Schulen arbeiten mit lokalen Organisationen, Gemeinden und anderen Bildungseinrichtungen zusammen, um zusätzliche Ressourcen und Unterstützung zu mobilisieren. Solche Kooperationen bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, demokratische Prinzipien in realen Kontexten zu erleben und anzuwenden. Lehrkräfte und Schulpersonal erhalten kontinuierliche Fortbildungen und Unterstützung, um die Prinzipien des Whole School Approach effektiv umzusetzen. Dies stellt sicher, dass die gesamte Schulgemeinschaft in der Lage ist, die demokratischen Werte zu fördern und zu leben. Durch diesen ganzheitlichen Ansatz wird nicht nur das Verständnis und die Wertschätzung demokratischer Werte gestärkt, sondern auch die Fähigkeit der Schüler:innen, aktiv und verantwortungsvoll am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Der Whole School Approach zur Demokratiebildung trägt somit wesentlich dazu bei, eine Kultur der Demokratie in der Schule zu etablieren und die Grundlagen für eine aktive und informierte Bürgerschaft zu legen.

5. Methoden für die fächerübergreifende Demokratiebildung

Im Folgenden werden Service Learning sowie das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen als konkrete Ansätze und didaktische Verfahren vorgestellt, die in der schulischen Praxis in allen Fächern und in allen Schulstufen zur Förderung demokratischer Kompetenzen genutzt werden können und damit ermöglichen, Demokratiebildung handlungsorientiert und praxisnah zu gestalten. Solche Methoden sind von entscheidender Bedeutung, da sie den abstrakten Begriff der Demokratie in konkrete, erfahrbare Lernprozesse überführen und den Lernenden die Gelegenheit geben, demokratische Prinzipien und Werte in ihrem Alltag zu erfahren und zu reflektieren. Indem die vorgestellten Methoden aktivierende und partizipative Elemente beinhalten, leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Demokratiekompetenz. Sie ermöglichen es den Lernenden, demokratische Prozesse nicht nur theoretisch zu verstehen, sondern diese aktiv mitzugestalten und dadurch ein tieferes Verständnis für die Bedeutung demokratischer Prinzipien zu entwickeln. In einer Zeit, in der demokratische Werte zunehmend unter Druck geraten, bieten diese Methoden einen praxisnahen und wirksamen Ansatz, um junge Menschen nachhaltig an demokratische Prozesse und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten heranzuführen.

5.1 Service Learning

Das aus den Vereinigten Staaten stammende Konzept *Service-Learning* verbindet bürgerschaftliches Engagement der Schüler:innen mit schulischem Lernen (Seifert/Zentner/Nagy 2019). Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept unter dem Namen „Lernen durch Engagement“ etabliert. Das Konzept kann in allen Schularten, in allen Fächern und in jeder Altersgruppe eingesetzt werden.

Lernen in dieser Form kann für Schüler:innen handlungsorientiert, konzeptionell reichhaltig, sinnvoll und sozial relevant sein, sie gleichzeitig an bürgerschaftliches Engagement und Teilhabe heranführen und den Erwerb und Ausbau demokratischer Kompetenzen ermöglichen (Mauz/Zentner 2022, 699 ff.). Zentner (2020, 194) bringt es wie folgt auf den Punkt:

„Durch diese in allen Schulformen mögliche enge Verbindung von Unterricht und gesellschaftlichen Engagement kann Service-Learning jungen Menschen allen Alters unabhängig von Geschlecht oder Herkunft erreichen – auch diejenigen, die sich nicht von sich aus an freiwilligen Angeboten beteiligen, sei es aufgrund fehlender Zeit, mangelnder Informationen oder für sie nicht erkennbare Zugänge.“

Als Orientierung für eine erfolgreiche Implementation von Service-Learning dienen sechs Qualitätsstandards (Seifert/Zentner/Nagy 2019, 14):

1. **Echter Bedarf:** Das Engagement der Schüler richtet sich auf ein von ihnen identifiziertes Bedürfnis in der Nachbarschaft, der Gemeinde oder der Gesellschaft. Ihr Engagement beinhaltet Aufgaben, die von allen Beteiligten als sinnvoll empfunden werden.
2. **Curriculare Integration:** Service-Learning ist Teil des Lehrplans und das Engagement ist mit den Bildungsinhalten in Schulen verknüpft.
3. **Reflexion:** Regelmäßige und bewusst geplante Reflexion der Lernendererfahrungen findet statt.
4. **Schülerpartizipation:** Schüler:innen beteiligen sich an allen Schritten, nämlich der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Service-Learning.
5. **Engagement in der Gesellschaft:** Das Engagement der Schüler:innen findet außerhalb der Schule und in Zusammenarbeit mit Engagementpartnern statt.
6. **Anerkennung und Abschluss:** Das Engagement und die Leistungen der Schüler:innen werden durch Feedback während des gesamten Prozesses und bei Abschluss anerkannt.

Alle sechs Qualitätsstandards sind dabei jedoch nicht als enges Korsett, sondern eher als adaptiver Rahmen zu verstehen, der den Gegebenheiten vor Ort angepasst werden kann. Es ist viel entscheidender, langfristig eine entsprechende Kultur der Partizipation, der Kooperation, der Reflexion und der Anerkennung zu etablieren (Zentner 2020, 201).

Durch Service Learning können Schüler:innen Erfahrungen im demokratischen Handeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln (Kenner/Lange 2020), denn Demokratiebildung meint „deutlich mehr als den Erwerb von politischem Wissen und Kenntnissen über Demokratie als Regierungsform und deren Prozesse“ (Zentner 2020, 193). In Zusammenarbeit mit der LMU München hat die Stiftung Lernen durch Engagement – beruhend auf dem RF CDC – ein Modell „Demokratiekompetenz bei Service-Learning“ (Abb. 2) entwickelt (Mauz/Gloe 2019).



Abb. 2: Modell Demokratiekompetenz bei Service-Learning (Quelle: Mauz/Gloe 2019)

Mauz und Gloe (2019) definieren Demokratiekompetenz im Kontext des Einsatzes von Service-Learning als Verknüpfung von 1) Einstellungen und Werten, 2) praktischen Handlungsfähigkeiten und 3) Wissen und kritischem Denken, bestehend aus insgesamt elf Teilkompetenzen. Empirische Befunde zeigen in diesen drei Bereichen die Wirksamkeit von Service-Learning (Einstellungen und Werte: z.B. Garcia/Harkins 2014; Geier/Hasager 2020; Praktische Handlungsfähigkeiten z.B. Everhart 2016; McNatt 2019; Wissen und kritisches Denken z.B. Bringle/Clayton/Bringle 2015; Campbell/Oswald 2018; Reinders 2016).

Es sei aber noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass Service-Learning mehr ist als nur gemeinnütziger Dienst oder Engagement. Dieses Missverständnis zeigt sich häufig in Schulen. Gemeinnützige Aktionen im sozialen Umfeld sind zwar grundsätzlich begrüßenswert, doch stellen sie für sich genommen noch keine demokratische Praxis dar, wie sie Service-Learning im Idealfall ermöglichen sollte (Gloe/Heindl/Haase 2024). Vielmehr sind subjektzentrierte und genuin demokratische Prozesse in allen Phasen von Planung, Durchführung und Reflexion erforderlich. Zudem sollte kritisch hinterfragt werden, welches Maß an Einfluss und Verantwortung dem Individuum als Bürgerin und Bürger angesichts struktureller Probleme und Defizite realistischerweise zugesprochen werden kann (vgl. Wohnig 2017). Diese Überlegungen sollten kritisch bedacht und im Dialog mit den Lernenden erörtert werden, um positive und realistische Perspektiven zu fördern, statt Desillusionierung und Frustration auf lange Sicht Vorschub zu leisten.

Durch den Einsatz von Service-Learning lassen sich mehrere Ebenen der Demokratiebildung miteinander verbinden: Interaktions- und Kommunikationsformen, Fachunterricht, fächerübergreifender Unterricht und die Kooperation mit zivilgesellschaftlichem und politischem Umfeld.

5.2 Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen

Auch die Methode des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen lässt sich in allen Klassen und allen Fächern anwenden. Der Ansatz setzt darauf, philosophische Fragen mit Kindern und Jugendlichen in wechselseitiger Gleichberechtigung und Anerkennung zu erörtern und zu diskutieren (Gloe 2022b). Grundlage für ein solches Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen ist für Matthews eine „tiefe Achtung vor der Souveränität und Eigenständigkeit kindlichen Denkens“ (zit. nach Frischmann 1998, 327) und damit eine „Akzeptanz der Kinder als gleichberechtigte Gesprächspartner und die Nutzung der Lernmöglichkeiten für den Erwachsenen in einem Dialog mit ihnen“ (Englhart 1997, 112).

Ausgangspunkt für die philosophischen Gespräche sind Probleme, die den Lernenden über verschiedene Zugänge, wie z.B. Texte, Bilderbücher, Bilder etc. zugänglich gemacht werden. Im Anschluss werden die Fragen der Teilnehmenden gesammelt und eine philosophische Frage ausgewählt. Nach Rude zeichnet sich eine philosophische Frage zum einen dadurch aus, dass sie „aus der Erfahrung von Ungewissheit und Unstimmigkeit geboren“ (Rude 2011, 126) wird. Der Lebensweltbezug ist essenziell. Zum anderen ist es bedeutsam, dass unterschiedliche Antworten möglich sind, die gleichberechtigt nebeneinander

stehen können. Eine richtige, Antwort auf philosophische Fragen gibt es nicht. Außerdem sollten philosophische Fragen darüber hinaus immer auf das Ganze, ausgerichtet sein und die Haltung dem Gegenstand gegenüber, dem Fragestellenden selbst gegenüber und dem oder den Anderen gegenüber adressieren (vgl. ebd., 121 & 127).

Nach der Erörterung zentrale Begrifflichkeiten dienen Erfahrungen, Beobachtungen, Gefühle und Gedanken (Erfahrungsebene) als Einstieg (vgl. ebd., 118). Darauf folgt ein Gesprächsteil, in dem Thesen und Gegenthesen aufgestellt und durch Argumente gestützt oder entkräftet werden (Deutungsebene) (vgl. ebd. 119). Die Argumentationen werden auf ihre Güte hin gemeinsam in der ‚Community of Inquiry‘, so die Bezeichnung für die Gruppe der Philosophierenden, kritisch untersucht, indem gemeinsam nach tragfähigen Gründen und Gegengründen gesucht wird. Conrad u. a. sehen in der Argumentation den Kern der Methode: „Dieser Prozess ist in jedem Falle diskursiv und was zählt, sind die vorgebrachten Argumente. Das Argumentieren ist dabei – zugespitzt formuliert – der Selbstzweck eines philosophischen Gesprächs und es werden keine darüber hinausgehenden Ziele verfolgt“ (Conrad u. a. 2018, 138). Damit ist die Abstraktionsebene angesprochen: Philosophieren mit Kindern ist auf abstrakte Erkenntnisse ausgerichtet (vgl. Rude 2011, 118). Im Sinne der dialektischen Methode kann hier die Frage „Was lässt sich an den unterschiedlichen Meinungen an haltbaren Einsichten gewinnen?“ den Anstoß geben. Am Ende sollte ein Austausch über das Gespräch bzw. das Nachdenken angeregt werden (Reflexionsebene) (vgl. ebd., 119).

Zahlreiche Studien belegen die Potentiale der Methode für die Demokratiebildung (z.B. Alt 2019; Brosow 2020; de Boer/Michalik 2018; Helzel 2018; Kminek 2018; internationale Übersicht bei Ab Wahab u. a. 2022). Schon Arthur Schopenhauer stellt fest:

„Zum Philosophieren sind die zwei ersten Erfordernisse diese: erstlich, daß man den Mut habe, keine Frage auf dem Herzen zu behalten; und zweitens, daß man alles das, was sich von selbst versteht, sich zum deutlichen Bewußtsein bringe, um es als Problem aufzufassen.“ (Schopenhauer 1992, 15)

Es geht also darum, Selbstverständliches zu hinterfragen und den Mut aufzubringen, „der eigenen Neugierde nachzugehen und sich den Fragen zu stellen, die einen bewegen“ (Rude 2011, 120). So trainiert Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen das kritische und differenzierte Denken sowohl durch die offenen Fragestellungen, die den Ausgang des philosophischen Gesprächs bilden,

als auch durch die dialogische Kommunikationsform. „Überzeugungen und Urteile [müssen] laufend hinterfragt und stets begründet werden“ (Conrad u.a. 2018, 137). Aufgrund der Tatsache, dass es auf die philosophischen Fragen keine richtigen und falschen Antworten gibt, müssen die Lernenden Mehrdeutigkeiten und Unsicherheiten aushalten. Das fördert die Ambiguitätstoleranz. „Durch die Beschäftigung mit offenen Fragen, auf die es keine eindeutigen Antworten gibt, erwerben die Kinder grundlegende Kompetenzen für das Leben in einer demokratischen, pluralistischen Gesellschaft, in der Werte und Orientierungen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen“ (Michalik 2015, 430). Durch regelmäßiges Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen lassen sich auch die Konflikt- und Dialogfähigkeit, die Anerkennung von Vielfalt und Gleichwertigkeit und die Anerkennung demokratischer Prinzipien und Werte fördern und einüben. Glaser sieht deshalb in der Community of Inquiry einen „Weg der Erziehung zur Staatsbürgerschaft [...], in der Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften und Tugenden eingeübt werden, die auf das staatsbürgerliche Leben vorbereiten“ (Glaser 2007, 155).

6. Demokratiebildung ist nicht eine, sondern die Querschnittsaufgabe

Die Förderung von Demokratiekompetenzen in der schulischen Bildung erfordert eine umfassende Transformation der Lehr- und Lernprozesse. Diese Transformation muss in allen Fächern und über die gesamte Schulzeit hinweg stattfinden, um die Schüler:innen auf eine zunehmend komplexe und sich schnell verändernde Welt vorzubereiten. Dazu ist aber auch zunächst unter Bildungsfachleuten eine Debatte über Inhalte und nicht über Finanzen oder Ausstattung notwendig. Innovative Forschungsbiotope, soziale Experimentierfelder und kreative Werkstätten, wie sie beispielsweise durch Service-Learning-Projekte oder Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen realisiert werden können, sind hierbei wesentliche Elemente, die es ermöglichen, praxisnahe und engagierte Lernumgebungen zu schaffen und Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe mit Leben zu füllen. Aber nicht alles ist Demokratiebildung! Demokratiebildung ist auch zu einem Modewort in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion geworden und zugleich so etwas wie eine romantische Blackbox. Durch administrative Vorgaben zur Demokratiebildung in den Bundesländern wird versucht, der Schule „von oben“ herab diese zentrale Querschnittsaufgabe überzustülpen. Was genau jedoch vor Ort zu tun ist, ist vielen Pädagog:innen nicht klar. Es gibt eine gewisse Orientierungslosigkeit, sodass plötzlich vieles zu

Demokratiebildung erhoben wird.

Stabile Bindungen und gelingende zwischenmenschliche Beziehungen bleiben zentrale Voraussetzungen für erfolgreiches Demokratiebildung. Eine unterstützende und wertschätzende Schulgemeinschaft bildet das Fundament, auf dem demokratische Werte und Praktiken gedeihen können. Gleichzeitig müssen Pädagog:innen ausreichend Zeit und Raum zur Reflexion ihres eigenen demokratischen Ethos haben, um als authentische Vorbilder agieren zu können. Zusätzlich ist die Einübung von Fähigkeiten zum informellen Lernen auch in der Schule von großer Bedeutung. Informelles Lernen fördert die Selbstständigkeit und das eigenverantwortliche Handeln der Schüler:innen und ist somit ein essenzieller Bestandteil der Demokratiebildung. Darüber hinaus dürfen die fachlichen Inhalte in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern aber nicht zu kurz kommen.

Demokratische Bildung kann nur dann ihre volle Wirksamkeit entfalten, wenn jede und jeder Einzelne sie als Teil seines bzw. ihres persönlichen Glücks versteht. Eine ganzheitliche und integrative Herangehensweise an die Demokratiebildung in Schulen, die sowohl kognitive als auch soziale und emotionale Kompetenzen umfasst, ist daher unerlässlich, um mündige, verantwortungsbewusste und engagierte Bürger:innen hervorzubringen.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen kann Demokratiebildung jedoch nicht nur eine weitere Querschnittsaufgabe im Kanon der schulischen Querschnittsaufgaben darstellen, sondern muss das zentrale Anliegen aller Bildungsbemühungen sein. Sie sollte daher fest in den Grundlagen der Schule verankert, integraler Bestandteil aller schulischen Aktivitäten und Lerninhalte sein, um ihre umfassende Bedeutung und Wirksamkeit zu entfalten. Nur durch eine solche ganzheitliche und umfassende Verankerung in allen Bereichen des Schullebens kann Demokratiebildung ihre zentrale Rolle in der Erziehung und Bildung zukünftiger Generationen erfolgreich wahrnehmen.

Literatur

- AB WAHAB**, Mohd Kaziman/Hafizhah, Zulkifli/Khadijah, Abdul Razak (2022): Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. In: *Children* 9 (11) 1671, S. 1–14.
- ALT**, Katrin (2019): Philosophising with young children as a language-promoting principle. In: *childhood & philosophy* 15, S. 1–20.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2022): Demokratische Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 78–97.

- BEUTEL**, Silvia-Iris/Pant, Hans Anand (2020): Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung. Stuttgart.
- BEUTEL**, Wolfgang (2015): Wettbewerbe als Beitrag zu Schulqualität und Schulentwicklung. In: Marwege, Ulf/Winter, Jan Hendrik (Hg.): Lernchancen durch Wettbewerbe. Bonn, S. 143–160.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus (2022): Moralisches Lernen und Just Community. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 440–458.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus (2023): Papier ist geduldig. Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung von 2018. In: Beutel, Silvia-Iris/Ruberg, Christiane (Hg.): Ungewissheit. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 1, Frankfurt/M., S. 180–204.
- BLANK**, Josef (2013): Der demokratiepädagogische Klassenrat In: Hartnuß, Birger/Hugenroth, Reinhild/Kegel, Thomas (Hg.): Schule der Bürgergesellschaft – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Schwalbach/Ts., S. 281–288.
- BRINGLE**, Robert/Clayton, Patti/Bringle, Kathryn E. (2015): From teaching democratic thinking to developing democratic civic identity. In: Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement, 1/2015, S. 51–76.
- BROSOW**, Frank (2020): TRAP-Mind Theory. Philosophizing as an Educational Process. In: Journal of Didactics of Philosophy 4 (1), S. 14–33.
- BUDDE**, Jürgen/Weuster, Nora (2017): Class Council between Democracy Learning and Character Education. In: JSSE – Journal of Social Science Education, 16, S. 52–61.
- BUHL**, Monika/Förster, Mario/Veith, Hermann/Weiß, Michaela (Hg.) (2018): Demokratische Bildungslandschaften. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2018/2019. Schwalbach/Ts.
- BUSCH**, Matthias (2019): Eigenverantwortliches lernen in Projekten. In: mateneen. Praxishefte Demokratische Schulkultur (2019) 3, S. 29.
- CAMPBELL**, Cynthia G./Oswald, Brianna R. (2018): Promoting Critical Thinking Through Service Learning: A Home-Visiting Case Study. In: Teaching of Psychology, 2/2018, S. 193–199.
- CONRAD**, Sarah-Jane/Mathis, Christian/Cassidy, Claire (2018): Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 137–154.
- DAHL**, Robert A. (1956): A Preface to Democratic Theory. Chicago: University of Chicago Press.
- DE BOER**, Heike/Michalik, Kerstin (2018): Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto.

- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK (DeGeDe)** (2007). Magdeburger Manifest. Internet: <https://degede.de/abc/magdeburger-manifest/> (Zugriff: 13.9.2024).
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK (DeGeDe)** (2023): Diskriminierungskritische Klassenrat. Praxishft zur diskriminierungskritischen Weiterentwicklung des Klassenrats. Berlin: DeGeDe. Online: <https://degede.de/mediathek/diskriminierungskritischer-klassenrat/> (Zugriff 13.9.2024).
- DEWEY, John** (1916/2000): Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla, hg. von Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel.
- DUNCKER, Ludwig** (1994): Projekte im Sachunterricht – Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): Kind und Sache, Weinheim, S. 145–160.
- EDELSTEIN, Wolfgang** (2007): Demokratiepädagogik. Versuch einer Definition. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 203–204.
- EDELSTEIN, Wolfgang/Fauser, Peter** (2001): Demokratie lernen & leben. Gutachten zum BLK-Programm. Bonn.
- ENGLHART, Stephan** (1997): Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie. Heinsberg.
- EUROPARAT** (2023a): Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1: Kontext, Konzepte und Modell. Straßburg. Online: <https://rm.coe.int/prems-153923-deu-2508-reference-framework-vol-1-web/1680add262> (Zugriff: 13.9.2024).
- EUROPARAT** (2023b): Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 2: Deskriptoren zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Straßburg. Online: <https://rm.coe.int/prems-154023-deu-2508-reference-framework-vol-2-web/1680add26a> (Zugriff: 13.9.2024).
- EUROPARAT** (2023c): Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 3: Leitfaden zur Umsetzung. Straßburg. Online: <https://rm.coe.int/prems-154123-deu-2508-reference-framework-vol-3-web/1680add26b>. (Zugriff: 13.9.2024).
- EVERHART, Robin S.** (2016): Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students. In: Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 2/2016. S. 129–154.
- FUKUYAMA, Francis** (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München.
- GARCIA, Jadig/Harkins, Debra** (2014): Brief report on service learning and diversity acceptance. In: Pedagogy and the Human Sciences, 1/2014, S. 1–11.
- GEIER, Ingrid/Hasager, Ulla** (2020): Do service learning and active-citizenship learning support our students to live a culture of democracy? In: Frontiers in Education. Online: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.606326/full> (Zugriff: 13.9.2024).
- GLASER, Jens** (2007): Erziehung zu Staatsbürgerschaft und sozialer Gerechtigkeit. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara/Weber, Barabara/Lund, Felix G. (Hg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern. Frankfurt/M., S. 155–167.

- GLOE, Markus (2022a):** Professionelle pädagogische Haltung als innerer Kompass – Nachjustierung durch Selbstreflexion und kollegiales Feedback als Daueraufgabe für Pädagog*innen. In: Hufmann, Johann-Friedrich/Pesch, Ludger/Scheffler, Armin (Hg.): Gelingende Partizipation. Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 196–202.
- GLOE, Markus (2022b):** Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 670–679.
- GLOE, Markus (2023a):** Demokratiepädagogische Instrumente in der Schule. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik – Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden, S. 161–177.
- GLOE, Markus (2023b):** Demokratie, Demokratiegefährdung und Demokratiekompetenzen in Zeiten der digitalen Transformation. In: BzKJAKTUELL 2/2023, S. 4–7.
- GLOE, Markus/Reinhardt, Volker (2022):** Projektorientierung: Projekte in der Grundschule. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule, Bonn, S. 162–169.
- GLOE, Markus/Oeftering, Tonio (2020):** Didaktik der politischen Bildung – ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina/Meyer, Dorothee (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87–132.
- GREENPEACE (2023):** WHOLE SCHOOL APPROACH. Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung. Online: https://www.greenpeace.de/publikationen/whole_school_approach_schulentwicklung_sfe_202311.pdf (Zugriff: 13.9.2024).
- GROSSE PRUES, Peter (2022):** Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bad Heilbrunn.
- HAFENEGER, Benno (2013):** Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt/M.
- HAHN-LAUDENBERG, Katrin (2022):** Die Schülervertretung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 724–736.
- HALDIMANN, Nina/Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (2017):** Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. Online: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/595/2017_1_Hauser_et_al.pdf (Zugriff: 13.9.2024).
- HÄNSEL, Dagmar (1995):** Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In: Hänsel, Dagmar (Hg.): Das Projektbuch Grundschule, 2. Auflage, Weinheim 1995, S. 15–50.
- HELZEL, Gudrun (2018):** Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie zu Ungewissheit und Mehrperspektivität. Opladen/Berlin/Toronto.

- HIMMELMANN**, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022), Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, in Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt/M., S. 62–71.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020) Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- KMINEK**, Helge (2018): Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis. Opladen/Berlin/Toronto.
- KMK** (2009): Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.9.2009, Berlin. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_09_17-Schuelerwettbewerbe_Anlage-2024_06_05.pdf (Zugriff: 13.9.2024).
- KMK** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. KMK.
- LANGE**, Dirk/Straub, Sarah (2022): Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis. In: Kulhanek-Wehlend, Gabriele/Hofmann-Reiter, Sabine/Knecht, Harald/Wagner, Stefanie/Wagner, Oliver/Süss-Stepancik, Evelyn/Petz, Ruth (Hg.): Doing Democratic Education in School and University. Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule. Sonderband 4. LIT-Verlag: Wien, S. 3–11.
- MAUZ**, Anna/Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis (2. Auflage). Berlin. Online: https://www.service-learning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Stiftung/Eigene_Publikationen/Stiftung_Lernen_durch_Engagement_2019_Mauz_Gloe_Demokratiekompetenz.pdf (Zugriff: 13.9.2024).
- MAY**, Michael (2022): Was ist Demokratiebildung? In: Beelmann, Andreas/Michelsen, Danny (Hg.): Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen. Wiesbaden, S. 251–264.
- MAY**, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.
- MCNATT**, Brian (2019): Enhancing public speaking confidence, skills, and performance: An experiment of service-learning. In: The international journal of management education, 2/2019, S. 276–285.
- MICHALIK**, Kerstin (2015): Philosophieren im Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim u.a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 429–433.
- NELL-TUOR**, Nadine & Haldimann, Nina (2019): Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. Zeitschrift für Angewandte Linguistik 70, S. 73–104.

- NIDA-RÜMELIN**, Julian/Zierer, Klaus (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart.
- NORD**, Marina/Lundstedt, Martin/Altman, David/Angiolillo, Fabio/Borella, Cecilia/Fernandes, Tiago/Gastaldi, Lisa/God, Ana Good/Natsika, Natalia/Lindberg, Staffan I. (2024): Democracy Report 2024: Democracy Winning and Losing at the Ballot. Gothenburg.
- POWER**, f. Clark/Higgins-D'Allesandro, Ann (2008): The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. In: Nucci, Larry/Narvaez, Darcia/Krettenauer, Tobias (Hg.): Handbook of Moral and Character Education. 2. Aufl. New York, S. 230–247.
- RADEMACHER**, H. (2016): Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik, in: Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (Hg.): Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 4. Schwalbach/Ts., S. 80–90.
- REINDERS**, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim.
- ITTER**, Simone (2008): Lebensraum Schule: Möglichkeiten das Wohlbefinden von Kindern in Schulen zu verbessern. Hamburg.
- RÖKEN**, Gernod (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. In: Politisches Lernen, H. 3/4, S. 36–61.
- RUDE**, Christophe (2011): Von Grundlagen, Methodik und Wirkung der philosophischen Gesprächsführung. In: Hildalgo, Oliver/Rude, Christophe/Wiesheu, Roswitha (Hg.): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten. Interdisziplinäre Voraussetzungen – Methodische Praxis – Implementation und Effekte. Münster, S. 114–41.
- SCHMIEDERER**, Rolf (1977): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt/M.
- SCHOPENHAUER**, Arthur (1992): Welt und Mensch. Stuttgart.
- SEIFERT**, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2019): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. 2. Auflage. Weinheim.
- SLIWKA**, Anne (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 694–703.
- STILLER**, Edwin (2022): Die vier Illusionen der Politischen Bildung – zur Notwendigkeit politischer Erziehung. Eine Stellungnahme zu den Beiträgen von Gernod Röken in Politisches Lernen 3–4|2021, S. 4 ff. und S. 41 ff. In: Politisches Lernen 1–2/2022, S. 42–46.
- STRUNCK**, Susanne (2011): Schulentwicklung durch Wettbewerbe: Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schülerwettbewerben. Wiesbaden.
- TETZLAFF**, Sven (2015): Wettbewerbe als Motoren der Vernetzung und Impulsgeber für außerschulisches Lernen. In: Marwege, Ulf/Winter, Jan Hendrik (Hg.): Lernchancen durch Wettbewerbe. Bonn, S. 173–181.

- WEHLING, Hans-Georg** (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, Sigfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 179–180.
- WELNIAK, Christian/Zöllner, Hermann** (2020): Perspektiven und Beispiele aus „DemokratieErleben. Preis für demokratische Schulentwicklung“. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung 31 (2), 58–61.
- WEYERS, Stefan** (2018): Just Community-Schulen und Werteerziehung. In: Barz, Heiner (Hg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden, S. 527–534.
- WOHNIG, Alexander** (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.

III. Fachperspektiven auf Demokratiebildung

Demokratiebildung im Sportunterricht

Fachliche Perspektiven und empirische Einblicke

1. Einleitung

Unsere Demokratie steht vor einer Vielzahl an Herausforderungen, mitunter wird sogar von einer Erosion oder Krise der Demokratie gesprochen (Merkel 2015). Um diesen Entwicklungen auf gesellschaftlicher Ebene entgegenzuwirken, braucht es eine mündige und demokratiefähige Zivilgesellschaft (BMBFSJ 2020). Demokratische und politische Bildung werden daher als Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert betrachtet (Europarat 2018). Diese können – so die Annahme – in einer demokratischen Schulkultur von Schüler:innen entwickelt (Beutel u.a. 2022) und damit folglich ein grundlegender Beitrag für die Sicherung, Verteidigung und Entwicklung des demokratischen Systems geleistet werden. Zentral hierbei sei, dass den Schüler:innen in wesentlichen Bereichen ihres Schullebens Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden, um positive individuelle Erfahrungen mit Demokratie zu machen (KMK 2018).

Auch aus fachlicher Perspektive einer Sportpädagogik bedarf es einer Demokratiebildung, die an der aktiven Teilhabe und Mitgestaltung der Gesellschaft ansetzt (Gaum/Gissel 2023; Derecik/Menze 2021; Prohl/Ratzmann 2018). Aktuelle Fachcurricula und die sportpädagogische Diskussion greifen explizit die Idee und Notwendigkeit der Demokratiebildung im Sportunterricht auf (vgl. Kap. 2). Die fachlichen Potenziale des Schulfachs Sport liegen insbesondere auf der Ebene der „Demokratie als Lebensform“ (Himmelman 2007) verortet, nicht zuletzt, weil es im Schulsport – im Gegensatz zum restlichen Schulalltag – meist um etwas Authentisches und gemeinhin emotional Bedeutungsvolles geht, das die Schüler:innen selbst erlebt haben (Ratzmann/Gaum 2024; Gaum/Gissel 2023; Ahns/Amesberger 2020; Neuber 2019 S. 52 f.; siehe Impulspapier in diesem Band). Insgesamt bietet (nicht nur) der Sportunterricht die Möglichkeit das (Er-)Lernen und Erfahren von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelman 2007) in ‚Kleinen Dosen‘ umzusetzen, indem er vielfältige Gelegenheiten für Selbstbestimmung, Mitbestimmung,

Entscheidungen, Mitsprache, Aushandlung, Mitgestaltung und Engagement im gemeinsamen sport-, spiel- oder bewegungsbezogenem Sporttreiben bietet (siehe Derecik/Barkemeyer in diesem Band).

Der vorliegende Beitrag gibt Einblicke in fachliche Diskurse zur Demokratiebildung im Schulfach Sport (Kap. 2). Anschließend wird beschrieben, welche Gegenstände und Phänomene zum Thema Demokratiebildung im Sportunterricht erforscht werden (Kap. 3). Daran anknüpfend werden zentrale fachliche Konzeptionen zur Demokratiebildung im Sport aufgegriffen (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Kap. 5).

2. Legitimation und Dignität

Demokratiebildung im Sportunterricht wird nicht ausschließlich als ein externer bildungspolitischer Auftrag aufgefasst, der an das Fach – quasi von außen – herangetragen wird (vgl. Kap. 1). Vielmehr zeigt sich mit Blick in die fachspezifische Historie, dass sich eine Demokratiebildung im Sportunterricht auch innerfachlich legitimieren kann. Zudem wird in der Genese des Faches Sport deutlich, dass es historische Vorläufer des Konzepts einer Demokratiebildung, z.B. im Diskurs um das Soziale Lernen im Sport gab. Historisch haben sich in den vergangenen 40 Jahren fachdidaktische Konzepte entwickelt, die im weiteren Sinne auf eine Demokratiebildung verweisen und darauf abzielen, Grundpfeiler der Demokratie zu fördern. Zu nennen wären hier exemplarisch Konzepte von Landau und Diedrich (u.a. 1979) in den 1980er Jahren zur *Sozialisation und Individuation* im Sport, der Diskurs zum *sozialen Lernen* im Sport in den 1990er und frühen 2000er Jahren (Pühse u.a. 1994) sowie die Konzepte zum *kooperativen Lernen* (Wibowo/Bähr u.a. 2018). Darüber hinaus zeigt sich in aktuellen wie in vergangenen sportpädagogischen Forschungsbemühungen ein breiter Diskurs zu verwandten Themen wie Rassismus, Inklusion, Geschlecht und Gender (Ruin/Meier u.a. 2018; Tokarski 1997).

In den vergangenen Jahren hat ein expliziter Bezug zur Demokratiebildung in Deutschland und Österreich Einzug in die Rahmenlehrpläne gefunden (Amesberger/Ratzmann u.a. 2024; MSW NRW 2019). Beispielsweise wird im Kernlehrplan Sek. I für das Gymnasium in NRW (MSW NRW 2019, 9) die Umsetzung von Demokratiebildung explizit als Querschnittsaufgabe und Ziel des Faches gefordert. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW 2014) wird Partizipation als ein Grundprinzip zur Gestaltung des Schulsports betrachtet.

Im Fachdiskurs formulieren Serwe-Pandrick und Kollegen (2019, 170), dass sich die Schulstunden im Fach Sport „nicht ausschließlich in Bewegung, Training und Erleben erschöpfen, sondern [...] auch Selbstbestimmung [...] und demokratisches Handeln unterstützen“ sollen. Ahns und Amesberger (2020, 205; Hervorhebung im Original) formulieren dementsprechend als übergeordnetes Ziel im Sportunterricht „die Entwicklung *demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit* [...], die an grundlegenden Prozessen wie Wahrnehmen, Erleben, Erkennen, Urteilen und Entscheiden festgemacht werden kann“. Prohl und Ratzmann (2018, 145) erkennen hierfür in einem erziehenden Sportunterricht ein besonderes Potenzial und sprechen von einem demokratiefördernden Milieu, in dem „sich bewegtes Demokratie-Verstehen (Demokratie spüren, wahrnehmen und reflektieren im leiblichen Bewegungsvollzug) mit kognitiven Reflexionsphasen“ abwechseln können.

In diesem Sinne bietet sich der Sportunterricht in besonderer Weise zur Demokratiebildung an. Der Sportunterricht sowie der Schulsport in der Ganztagschule (wozu u. a. Bewegungsangebote im Ganzttag und Klassenfahrten subsumiert werden), kann als ein exzellentes „Forum für das Erleben und Lernen von Demokratie“ betrachtet werden (Neuber 2019, 54). Der Schulsport ist „erfahrungsorientiert und interaktiv, verfügt über viele Entscheidungssituationen und -methoden, bezieht im außerunterrichtlichen Bereich oft Akteure der Zivilgesellschaft ein – und vor allem: Er ist bei Schüler:innen weitgehend beliebt“ (Neuber 2019, 52). Dieses Potenzial wird vom Ministerium für Kultur, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (2019, 47) erkannt, welches als Praxishilfe einen ‚Leitfaden Demokratiebildung‘ entwickelt hat, in dem Schnittmengen von Lehrplänen zur Demokratiebildung ermittelt und daraus Anregungen und Impulse für den Fachunterricht abgeleitet werden. Der Schulsport wird hierbei explizit berücksichtigt und als besonderes Potenzial zur gezielten Demokratiebildung werden vor allem Werte wie Fairness, regelbasiertes Verhalten, Umgang mit Erfolg und Misserfolg, Bewältigung von Konfliktsituationen und Kooperation sowie selbstständiges Planen, Handeln und Verantworten identifiziert.

3. Forschungsstand zur Demokratiebildung im Sportunterricht

In der Sportpädagogik und -didaktik wird Demokratie explizit als Aufgabe für den Sportunterricht, aber auch für den schulischen Ganzttag und den außerschulischen Sport diskutiert. En gros geht es darum, demokratische Werte und Handlungsweisen im Sporttreiben erfahrbar zu machen und demokratische Kompetenzen zu fördern. Im Sportunterricht sind Schüler:innen und

Sportlehrkräfte zentrale Akteur:innen, deren Perspektiven forschungsseitig in den Blick genommen werden. Die empirischen Arbeiten fokussieren Phänomene und Gegenstände, die für die Umsetzung demokratischer Themen und Inhalte relevant sind. Eine Forschungslinie befasst sich mit den Vorstellungen, Normen und Überlegungen von *Sportlehrkräften* hinsichtlich ihrer Ziele und Methoden der Umsetzung von Demokratie im Sportunterricht (Ratzmann u.a. 2025; Menze 2023; Derecik/große Prues 2021). Studien, die das (kollektiv geteilte) Wissen von Sportlehrkräften in Bezug auf Demokratie und die Umsetzung von Demokratiebildung untersuchen, verdeutlichen, dass Sportlehrkräfte Demokratiebildung vorrangig mit Mitbestimmung und dem sozialen Wert der Fairness in Verbindung bringen (Ratzmann u.a. 2025). Mitbestimmung und Fairness kommen laut den Sportlehrkräften insbesondere in Abstimmungs- und Diskussionsprozessen, wie bei der Mannschaftswahl oder im Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, zum Tragen. Ein etablierter Bestandteil und ein explizites Bildungsziel des regulären Sportunterrichts scheint Demokratiebildung jedoch eher nicht darzustellen. Vielmehr wird sie von den Sportlehrkräften als etwas Beiläufiges und als Ausnahme interpretiert (ebd.) oder als etwas, das „intuitiv“ (Derecik/große Prues 2021, 44) geschehe. In den Ergebnissen zeigen sich auch Konstruktionen, die ein hierarchisches Bild von Sportunterricht zeichnen, wobei die Sportlehrkräfte ihre Position als richtungsweisend, bestimmend und autoritär verstehen. Demokratiebildung erscheint somit in einem Spannungsverhältnis zu einem manifestierten und fachkulturell geprägten Unterrichtsverständnis zu stehen (Ratzmann u.a. 2025). Einen Aufbruch findet dieses Bild zwar in Überlegungen, Schüler:innen in Prozesse wie beispielsweise in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen, indem die Reihenfolge oder die Zeitpunkte von Prüfungen mitbestimmt oder die Anzahl an Versuchen bei sportpraktischen Prüfungen selbst bestimmt werden (Menze 2023). Dennoch zeigt sich übergeordnet ein klar umrissenes Spannungsfeld zwischen den Möglichkeiten schüler:innenseitiger Beteiligung und den (nahezu) Unmöglichkeiten lehrer:innenseitiger Machtabgabe, das sich meist nur dann zugunsten partizipativer Prozesse auflöst, wenn organisatorische Entlastung oder motivationale Zwecke damit verknüpft werden. Die Idee, Schüler:innen als mündige Demokrat:innen zu bilden, indem sie Prozesse der Mit- und Selbstbestimmung erfahren, spüren und nachvollziehen, scheint eher die Ausnahme darzustellen (Ratzmann u.a. 2025; Menze 2023; Krieger 2011).

Eine weitere Forschungslinie fokussiert Phänomene und fachliche Gegenstände, die Demokratie ausschnitthaft abbilden. Studien greifen hier Lerngegenstände auf, die vor dem Hintergrund fachlicher Gegenstandskonstitutio-

nen- im Kern das gemeinschaftliche sportlich-spielerische Sich-Bewegen und Handeln – besonders relevant werden. Dazu zählen Studien, die sich mit Handlungsmöglichkeiten und ästhetischen Erfahrungsqualitäten von Schüler:innen befassen und a) Räume sozialbezogenen Handelns in den Blick nehmen (z.B. Möglichkeiten der Teilhabe und Partizipation), b) soziale Phänomene des Sportunterrichts (z.B. Konflikte und Entscheidungsfindungsprozesse) oder aber, c) ästhetische Erfahrungsqualitäten fachlicher Lerngegenstände im Horizont der Demokratie fokussieren (z.B. Tanz, Volleyball, Akrobatik oder Fußball).

- a. Studien zur *Partizipation* zeigen, dass Schüler:innen kaum Mit- und Selbstbestimmung im Sportunterricht erfahren, obwohl sie diese als bedeutsames Kriterium guten Unterrichts verstehen (Süßenbach/Schmidt 2006), den Wunsch nach Partizipation auch explizit ausdrücken (Jaitner/Linck 2012) und nach Möglichkeiten streben, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen (Krieger 2011). Räume partizipativer Teilhabe ergeben sich für Schüler:innen besonders in Bewegungsangeboten von Ganztagschulen u.a. in Gesprächs- und Reflexionskreisen, bei der Realisierung von Spielen, Übungen oder Stationenarbeit (siehe Derecik/Barkemeyer in diesem Band). Zudem ergeben sich über strukturelle Voraussetzungen im schulischen Ganztags vielfältige Partizipationsmöglichkeiten.
- b. Bei Bouchehri (2024) werden *Konflikte* als soziales Phänomen im Sportunterricht näher beleuchtet. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass Konfliktsituationen, die mit ungerecht wahrgenommenen Wettkampfsituationen, mit ausgewählten Schüler:innengruppen oder aber mit Macht oder Körperlichkeit in Verbindung stehen und dabei auch einen konkreten Reflexionsanlass darstellen, das Potenzial zu haben scheinen, zu einer demokratischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit beizutragen (siehe Bouchehri in diesem Band).
- c. Weitere Arbeiten blicken auf *ästhetische Erfahrungsqualitäten von Bewegungsgegenständen* in ihrem Potenzial für bewegungs- und sozialbezogene demokratische Erfahrungen. Aus den Studien geht hervor, dass Schüler:innen Konflikten eine Schlüsselrolle, insbesondere in der Wahrnehmung nicht-demokratischer Prozesse und Strukturen im Sportspiel Fußball zuschreiben (Prillinger 2021). So werden bewegungs- und sozialräumliche Erfahrungen im Fußballspielen von Schüler:innen als fremdbestimmt und hierarchisch durchzogen beschrieben. Sie wünschen sich einen konstruktiveren Umgang mit Konflikten und die Möglichkeiten, ihrer Perspektiven und Wünsche im und auf das Spiel einzubringen und umzusetzen. Am Beispiel des Tanzens zeigt sich, dass freie Tanzformen,

z.B. Freestyle tanzen, mit Erfahrungen der Emanzipation und Selbstbestimmung verbunden werden, wobei das Ausüben klassischer tänzerischer Bewegungsaufgaben zwar als Medium von Ausdruck und Kommunikation verstanden wird, jedoch mit einem hohen Maß an Fremdsteuerung in Verbindung gebracht wird (Hötzendorfer 2022).

In unmittelbarem Anschluss an den empirischen Fokus finden auch Überlegungen Konkretisierung, die didaktisch-methodische Umsetzungsmöglichkeiten aufgreifen und Demokratiebildung modellhaft über Partizipation greifbar machen und strukturieren (Derecik u.a. 2013; siehe Derecik/Barkemeyer in diesem Band), die körperlich-leibliches Erfahren im Horizont der Demokratiebildung als bewegte Konsensfindung ausdeuten (Ratzmann/Gaum 2024) oder die Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Sportunterricht auslegen (Ahns 2022). Diese drei Ansätze mit konkreten didaktisch-methodischen Überlegungen zur Demokratiebildung im Sportunterricht werden nachstehend aufgegriffen.

4. Methodisch-didaktische Ansätze zur Demokratiebildung im Sportunterricht

Gemäß der vorgetragenen theoretischen wie empirischen Grundlagen, wird dem Sportunterricht ein profundes demokratiebildendes Potenzial zugesprochen. Im sportdidaktischen Fachdiskurs haben sich dahingehend einzelne Strömungen gebildet, die Sportunterricht als Ort der Demokratiebildung fachlich begründen, didaktisch ausdeuten und in dem Zuge verschiedentliche demokratiebezogene Zugänge und Themen aufgreifen. In Anlehnung an Ratzmann u.a. (2022) lassen sich im neueren Diskurs drei wesentliche Ansätze identifizieren: ein erfahrungsorientierter, ein partizipationsorientierter und ein kompetenztheoretischer Ansatz.

4.1 Erfahrungstheoretischer Ansatz fachlicher Demokratiebildung im Sportunterricht: Bewegte Konsensfindung

Das Konzept einer *Bewegten Konsensfindung* (Ratzmann/Gaum 2024) ist in der bildungstheoretischen Auslegung eines erziehenden Sportunterrichts modelliert (Prohl/Ratzmann 2018; Prohl 2010) und kann einem erfahrungsorientierten Ansatz der Demokratiebildung im Sportunterricht zugeordnet werden (Ratzmann u.a. 2022). *Bewegte Konsensfindung* versucht das Demokratische vor allem in der Art und Weise des ästhetischen *Erfahrens* fachlicher Lerngegen-

stände im gemeinsamen Sich-Bewegen im Sportunterricht zu verorten (Ratzmann/Gaum 2024). Damit wird dann die Frage virulent, was die Schüler:innen in sportiven Bewegungshandlungen für demokratierelevante oder mitunter auch demokratiehinderliche Erfahrungen machen, die wiederum zur Herausbildung eines (*anti-*)*demokratischen Ethos* im Sportunterricht einen Beitrag leisten. Ein (*anti-*)*demokratisches Ethos* zeigt sich in sportiven Bewegungshandlungen in den Haltungen, die Schüler:innen einnehmen und im Rahmen ihres Bewegungshandelns Urteile über soziale und moralische Leitideen im Sportunterricht fallen. Unter Zugrundelegung (leib-)phänomenologischer Zugänge (Merleau-Ponty u.a. 1966; Husserl 1950–2004; Meyer-Drawe 1984) zum gemeinsamen Sich-Bewegen der Schüler:innen und dem Konzept einer kategorialen Bildung in Bewegung (Klafki 2005) wird der Sport zunächst als Gegenstand modelliert, der vor dem Hintergrund seiner Gegenstandsstruktur grundlegende demokratiebezogene Phänomene wie Kooperation, Konkurrenz, Offenheit und Freiheit bereithält und die Schüler:innen dabei permanent vor Probleme stellt, die sie körperlich lösen müssen (Ratzmann/Gaum 2024). Das körperlich-leibliche Mit- und Gegeneinander und die mit dem Problem einhergehende *Bewegungsbeziehung*, ist dabei der Ausgangspunkt sozialen Welt-Erfahrens. Hier zeigen sich die Haltungen (*Doxa*), die moralischen Einstellungen und soziale Leitideen wie in einem Brennglas und artikulieren sich performativ durch die Bewegungshandlungen der Schüler:innen. Die Gestaltung dieser *Bewegungsbeziehungen* mündet in einer Art Dialog, der *körperlich-leiblich* geführt wird und zwischen den Parteien *zwischenleiblich* vermittelt (Funke-Wieneke 1992). In *bewegter Konsensfindung* als ästhetischer und zwischenleiblicher Prozess entsteht ein leiblich ausgedeutetes Zwiegespräch, das als fundierte Stellungnahme, Positionierung, Bestätigung und Haltung aufscheint. Sichtbar wird dieses Zwiegespräch, indem die Schüler:innen auf bestimmte Art und Weise mittels ihrer Bewegungen zueinander in Beziehung setzen und diese Bewegungsbeziehungen in subjektiv sinnvoller Weise gestalten. In verkörperter Form treffen die Schüler:innen dann in ihren Bewegungshandlungen ein Urteil, indem sie die Bewegungsbeziehungen auf eine bestimmte Art und Weise gestalten. Mit der jeweiligen Art und Weise der Beziehungsgestaltung schließen sie gleichsam andere Modi der Bewegungsbeziehungen und damit gleichwohl andere Arten und Weisen einer bewegungsbezogenen Gestaltung von Sozialität aus. So liegt es an der Haltung der Schüler:innen, als letzte Person im Strafraum beim Fußball eine Grätsche anzusetzen, oder dies unter Zugrundelegung moralischer Grundsätze eher zu unterlassen. Mit der Idee zwischenleiblichen Aushandelns gelangen dann die demokratiepädagogischen Potentiale im ästhetischen Erfahren des

Demokratischen auf Lebensweltebene in den Mittelpunkt und lassen sich im Hinblick auf demokratische Grundwerte verdichten (Mauz/Gloe 2019; Himmelmann 2007; Ratzmann u. a. 2022). So sind beispielsweise die Anerkennung von Gleichwertigkeit und die Toleranz von Ambiguität in Sportspielen ebenso ästhetisch erfahrbar wie es in kompositorischen Bewegungsfeldern (z.B. Tanz, Gruppenchoreografien im Turnen oder Seilküren o.ä.) möglich ist, im eigenen Sich-Bewegen ein Medium für Meinungsfreiheit zu erfahren, sich auszudrücken und körpersprachlich zu artikulieren. Das Konzept einer *bewegten Konsensfindung* verdichtet daher das Demokratische in seinen ästhetisch-expressiven Erfahrungsqualitäten im sportlichen Bewegungshandeln.

4.2 Didaktisches Modell zur Förderung von demokratischer Partizipation

Der partizipationsorientierte Ansatz ist im Rahmen einer Studie zu Bewegungsangeboten im Ganzttag entstanden (Derecik u. a. 2013). Dem Ansatz liegt ein Verständnis zugrunde, das Demokratie sowohl als Herrschafts- und Gesellschafts- als auch als Lebensform (Himmelmann 2007) in den Blick nimmt. Den drei Ebenen werden mit Eikel (2007) die Komponenten einer politischen Partizipation (Herrschaftsform), sozialen Partizipation (Gesellschaftsform) und einer Partizipation durch aktives Handeln (Lebensform) zugeordnet (siehe Derecik/Barkemeyer in diesem Band). Dabei werden dem Sport Potenziale zum Erleben und Lernen dieser drei ineinandergreifenden Komponenten demokratischer Partizipation zugesprochen.

Übergeordnet wird in diesem Ansatz das Ziel einer Demokratiebildung durch Partizipation angestrebt. Dafür werden drei Zieldimensionen einer demokratischen Partizipationsförderung bestimmt: (politische) Mitbestimmung und Entscheidung (Herrschaftsform), (soziale) Mitsprache und Aushandlung (Gesellschaftsform) sowie (aktive) Mitgestaltung und Engagement (Lebensform). Diese Dimensionen werden als unterschiedliche Akzentuierungen einer Demokratischen Partizipation betrachtet. Demokratische Partizipation stellt sowohl den Weg als auch das Ziel der Inszenierung von Sport dar. Zur didaktischen Umsetzung von Partizipation wurde ein Grundlagenmodell entwickelt, welches die oben genannten *Zieldimensionen* (Warum?) konkretisiert. Zudem wurden konkrete *Situationen* der Partizipation empirisch ermittelt: Gesprächskreise, Auf- und Abbau, Übungen, Stationen, Spiele, Pause und offene Phasen (Derecik u. a. 2013) sowie die Leistungsbeurteilung (Menze 2023). Die Umsetzung von Demokratie mittels Partizipation wird somit von immer wiederkehrenden Situationen bzw. Inhalten aus dem Sport(-unterricht) gedacht. Dadurch soll eine Balance zwischen dem fachlichen Lernen und Demokratie als Bildungsziel

gewährleistet werden. Zusätzlich werden methodische Handlungsformen (Wie?) formuliert. Zu diesen gehören in Anlehnung an Gieseke (1986) das Informieren, Arrangieren und Initiieren sowie eine situationsadäquate Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung herzustellen.

Dieses Modell liefert somit vom fachlichen Lernen ausgehend konkrete Umsetzungsorientierungen, um Partizipationsräume zu schaffen, die einer Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe – im Sportunterricht und darüber hinaus – dienlich sein können. Dabei werden Zieldimensionen, Inhalte bzw. Situationen und methodische Handlungsformen geliefert.

4.3 Kompetenzorientierter Ansatz: Erfahren und Reflektieren von Demokratie als Beitrag zur demokratischen Handlungs- und Urteilskompetenz

Der kompetenzorientierte Ansatz greift Demokratiebildung vor dem Hintergrund fachlicher Konsenspositionen (Erfahrungsorientierung, Erziehender Sportunterricht) auf und deutet diese kompetenztheoretisch aus (Bouchehri u. a. 2024; Ahns 2022; Ahns/Amesberger 2020). Demokratie wird in Anlehnung an das Drei-Ebenen-Modell der Demokratie von Himmelmann (2007) verstanden und sozialkonstruktivistisch ausgelegt: es geht weniger um die Weitergabe eines normativ-vorgegebenen Demokratieverständnisses, sondern vielmehr um die gemeinsame Konstruktion eines solchen im Hinblick auf das (gemeinsame) Bewegungshandeln sowie in der Betrachtung von Bewegung und Sport als gesellschaftliches oder als politisches Phänomen. Dies geschieht auf der Grundlage leiblich-bewegter Erfahrung und in der konkreten Bezugnahme auf leiblich-bewegte Erfahrungen im sportlichen Handeln.

Als Zieldimension eines demokratiebildenden Sportunterrichts steht im Wesentlichen die schüler:innenseitige Anbahnung *demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz* im Mittelpunkt (Bouchehri 2024; Ahns 2022; Ahns/Amesberger 2020). Demokratische Handlungskompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Bewegung und Sport unter demokratischen Werten auszuführen und nachzuvollziehen. Fachliche Gegenstände werden als Räume demokratischen oder auch nichtdemokratischen Handelns sinnbezüglich wahrgenommen und nachvollzogen (operative Handlungskompetenz). Zudem soll es darum gehen, Handlungen und Erfahrungen unter demokratischen Gesichtspunkten zu deuten, zu analysieren und zu bewerten, um sie als Folie eigenen sinngeliteten Handelns heranziehen zu können (reflexive Handlungskompetenz). Der Aspekt der Urteilskompetenz beschreibt darüber hinaus die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, fachliche Gegenstände in Be-

zug auf gesellschaftliche oder politische Fragen unter demokratischen Aspekten und Gesichtspunkten zu beurteilen sowie Urteile Dritter vor dem Hintergrund ihrer Interessen- und Standortgebundenheit und damit einhergehender Auswirkungen und Konsequenzen nachvollziehen und hinterfragen zu können (Ahns/Amesberger, 2020). Ein Beispiel dafür ist die Auseinandersetzung mit der sportlichen Großveranstaltung *Olympia 2024* und ihrem Beitrag zu einem demokratischen Miteinander. Modellhaft ausgedeutet wird Handlungs- und Urteilskompetenz vor dem Hintergrund fachlicher Logik besonders relevant eingeschätzter Kompetenzbereiche (Amesberger/Ratzmann 2024; Gaum/Gissel 2023; Ahns/Amesberger 2020). Diese verschiedenen Ausdeutungen bedürfen jedoch teilweise einer domänenspezifischen Präzisierung, einer konsensualen Zusammenführung und, spätestens wenn diese auch messbar gemacht werden sollen, einer Operationalisierung (vgl. Bouchehri 2024).

Potenzielle Anlässe zur Entwicklung demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz ergeben sich immer dann, wenn bewegungskulturelle Erscheinungsformen von Bewegung und Sport wie zum Beispiel das Tanzen, das Spielen oder das Turnen subjektiv erfahren und reflexiv bearbeitet werden. Dies kann sich Konkretisieren, indem demokratierelevante Phänomene wie Macht oder Körperlichkeit in Rollen und Aufgaben des Spielens, bestimmte sportkulturelle Handlungsfelder wie das Umgehen mit Überzahlsituationen in Zielschusspielen oder auch spezifische Erlebens- und Verhaltensformen, wie das Wahrnehmungen von anderen oder sich selbst im Turnen thematisiert werden (Ahns 2022; Ratzmann u. a. 2022).

5. Fazit

Die Institution Schule wendet sich in jüngster Zeit der Aufgabe einer Demokratiebildung vermehrt zu. Dies gilt auch für den Schulsport. Historisch betrachtet setzt sich die sportpädagogische und sportdidaktische Diskussion bereits seit längerem indirekt mit dem Thema Demokratiebildung auseinander, indem verwandte Themen wie *soziales* und *kooperatives Lernen* bearbeitet wurden. Mit Prohl/Ratzmann (2018) hielt eine Demokratiebildung im Sportunterricht erstmalig Einzug als normative Dimension einer Allgemeinbildung im *Doppelauftrag des Sports*. Ein expliziter Demokratiebezug ist derzeit auch in den deutschsprachigen Fachlehrplänen verankert (MSW NRW 2019,9; Amesberger/Ratzmann 2024). Demokratiebildung wird darin als integraler Bestandteil des Sportunterrichts und des Schulsports ausgedeutet und als Aufgabe an Sportlehrkräfte adressiert. Vor diesem Hintergrund scheint es nicht verwunder-

lich, dass eine nicht zu unterschätzende Anzahl empirischer Arbeiten mit einem expliziten Demokratiebezug existieren. Die Studien befassen sich mit Wissen und Praktiken von Sportlehrkräften, mit Schüler:innenperspektiven der Partizipation und Teilhabe in demokratierelevanten Situationen des Sportunterrichts, mit fachlichen Gegenständen im Horizont der Demokratiebildung (z.B. Fußball oder Akrobatik) oder mit ausgewählten Phänomenen (z.B. Konflikte) in ihrer Wirkmacht zur Thematisierung demokratischer Werte und Entwicklung demokratischer Kompetenzen.

Fachdidaktische Konzeptionen zur Umsetzung von Demokratiebildung im Sportunterricht (Bewegte Konsensfindung, demokratische Partizipation, Demokratische Handlungs- und Urteilsfähigkeit, vgl. Kap. 4) erweitern oder aber spezifizieren den Diskurs um Demokratie im Sportunterricht. Sie gründen im Wesentlichen auf unterschiedlichen theoretischen Zugängen zum Phänomen Sport. Dennoch zeigt sich in den Bemühungen um eine fachliche Ausdeutung der Demokratie, dass diese im Fach anerkannt und ernstgenommen wird. Es soll darum gehen – dies scheint in den Ansätzen konsensuell – sich zu demokratischen oder antidemokratischen Prozessen zu verhalten, die Welt- und Selbstsichten anzuerkennen und zu thematisieren sowie demokratische Wertvorstellungen zu integrieren (Ratzmann u. a. 2022). Gelingt dies, kann Sportunterricht als wichtiger und authentischer Erfahrungs- und Lernraum zur Demokratiebildung von Schüler:innen beitragen.

Literatur

- AHNS**, Mareike (2022): Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht. In: *Bewegung und Sport*. 76(1), S. 27–31.
- AHNS**, Mareike/Amesberger, Günter (2020): Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): *Demokratie lernen in der Schule*. Münster. S. 201–216.
- AMESBERGER**, Günter/Ratzmann, Alexander (2024): Bildungsstandard für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Salzburg.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.) (2022): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.
- BOUCHEHRI**, Mikesch (2024): Kultivieren von Konflikten zur Förderung der demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht. Eine explorative Studie aus Schüler:innensicht. In: Gebken, Ulf/Pfützner, Michael/Wiesche, David (Hg.): *Grenzen und Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns*. Abstractband der 37. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik. Hildesheim. S. 144–145.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND [BMFSJ]** (2020): 16. Kinder und Jugendbericht. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 17.9.2024).
- DERECIK, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils** (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden.
- DERECIK, Ahmet/große Prues, Peter** (2021): Haltungen von (Sport-)Lehrkräften zum Potential des Sportunterrichts zur Demokratieerziehung. In Volkmann, Vera/Frei, Peter/Kranz, Alexander (Hg.): Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3. Juni – 4. Juni 2021. Hildesheim. S. 44
- EIKEL, Angelika** (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In Angelika Eikel, Gerhard de Haan (Hg.), Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts. S. 7–39
- EUROPARAT** (2018): Kompetenzen für eine Demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Online: <https://rm.coe.int/16806ccc0b> (Zugriff: 22.3.2021).
- FUNKE-WIENEKE, Jürgen** (1992): Soziales Lernen. Sportpädagogik, 6(1), S. 28–39.
- GAUM, Christian/Gissel, Norbert** (2023): Demokratiepädagogik im Sportunterricht. Sportunterricht. 72(1), S. 482–487.
- GIESECKE, Hermann** (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.
- HIMMELMANN, Gerhard** (2007): Demokratie Lernen: Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- HÖTZENDORFER, Lena** (2022): Darstellen und Gestalten im Schulsport. Annäherung an das Bewegungsfeld Darstellen und Gestalten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in demokratiepädagogischem Interesse (Masterarbeit). Salzburg.
- HUSSERL, Edmund** (1950–2004): Husserliana. Gesammelte Werke. Den Haag.
- JAITNER, David/Linck, Dieter** (2012): Mitbestimmung im Sportunterricht – Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. Sportunterricht. 61(5), S. 147–151.
- KLAFKI, Wolfgang** (2005): Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In Ralf Laging, Robert Prohl (Hg.), Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120, S. 15–24.
- KRIEGER, Claus** (2011): Sportunterricht als Erziehungsgeschehen: zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht. Köln.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf. (Zugriff: 14.3.2019).

- LANDAU**, Gerd/Diedrich, Knut (1979): Soziales Lernen und Lehren. In: Sportpädagogik, 3(1), S. 8–15.
- MAUZ**, Anna/Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin.
- MENZE**, Lorena/Derecik, Ahmet/Neuber, Nils (2019): Demokratische Partizipation. Vom programmatischen Aufruf zur Praxis des Ganztagsports. Sportunterricht, 68(6), S. 248–252.
- MENZE**, Lorena/Neuber, Nils/Derecik, Ahmet (2021): Partizipation von Schüler*innen bei der Leistungsbeurteilung im Sportunterricht – Möglichkeit und Intentionen zur Demokratieerziehung?! In: Volkmann, Vera/Frei, Peter/Kranz, Alexander (Hg.): Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-4.6.2021, S. 45.
- MENZE**, Lorena (2023): Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Leistungsbeurteilung. Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften. Wiesbaden.
- MERKEL**, Wolfgang (2015): Demokratie und Krise: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie. Wiesbaden.
- MERLEAU-PONTY**, Maurice (1966): Die Phänomenologie der Wahrnehmung. New York.
- MEYER-DRAWE**, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität: phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG** (2019): Demokratiebildung. Stuttgart.
- MSW NRW** (Hg.) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (1.). Düsseldorf. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf (Zugriff: 18.5.2017).
- MSW NRW** (Hg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Sport. Düsseldorf. Online: https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportpraxis_und_fortbildung/pdf/G8_Sport_Endfassung2-1.pdf (Zugriff: 13.1.2020).
- NEUBER**, Nils (2019): Demokratie und Schulsport – ein vielversprechende Beziehung? Sportpädagogik, 43(2), S. 52–54.
- PRILLINGER**, Felix (2021): Fußball und Demokratie im Schulsport. Demokratiepädagogische Annäherung und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten (Masterarbeit). Universität Salzburg.
- PROHL**, Robert/Ratzmann, Alexander (2018): Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In: Ralf Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden. S. 133–154.
- PROHL**, Robert (2010): Grundriss der Sportpädagogik. Wiesbaden.
- PÜHSE**, Uwe (Hg.) (1994): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Hohengehren.
- RATZMANN**, Alexander/Gaum, Christian (2024): Bewegte Konsensfindung – eine erfahrungstheoretische Figur fachlicher Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: Beutel,

Wolfgang/Gloe, Markus (Hg.): Konflikte. 2. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung. Wiesbaden. S. 187–205

- RATZMANN**, Alexander/Rode, Daniel/Ahns, Mareike/Amesberger, Günter (2025): Demokratiebezogene Orientierungen von Sportlehrkräften. Einblicke in das Bildungslabor Demokratiebildung und Demokratieerziehung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: Greiner, Ulrike/Ivanova, Mishela/Windischbauer, Elfriede/Nagele, Fabio (Hg.): Salzburger Bildungslabore: Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer*innenbildung und Praxisfeld Schule (im Erscheinen). Salzburg.
- RATZMANN**, Alexander/Rode, Daniel/Ahns, Mareike/Rief, Maximilian/Amesberger, Günter (2022): Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? *Bewegung & Sport*, 76(1), S. 3–9.
- RUIN**, Sebastian/Meier, Stefan (2018): Fragt doch mal uns! Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), S. 67–87.
- SERWE-PANDRICK**, Esther/Wolff, Dennis/Frei, Peter (2019): (Inter-)Aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion (Research). In: Verrière, Katharina/Schäfer, Larena (Hg.): Interaktion im Klassenzimmer: Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht. Wiesbaden. S. 165–187.
- SÜSSENBACH**, Jessica/Schmidt, Werner (2006): Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In *Deutscher Sportbund (Hg.): DSB-Sprint-Studie – Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*: Aachen. S. 228–251.
- TOKARSKI**, Walter (1997): Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Sport. *Forschung Innovation Technologie* 1, Bonn. S. 8–12
- WIBOWO**, Jonas/Bähr, Ingrid (2018): Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Leipzig.

Demokratiebildung im und durch Fremdsprachenunterricht

In seinem Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur hat der Europarat 2018 Wissensbereiche, Fähigkeiten und Haltungen festgelegt, derer Menschen bedürfen, um zu einem gleichberechtigten Zusammenleben in kulturell diversen Gesellschaften beizutragen. Viele dieser Teilkompetenzen, die in einer übergreifenden Demokratiekompetenz münden, werden im Fremdsprachenunterricht gefördert – allen voran sprachliche, kommunikative und mehrsprachige Fähigkeiten, Wissen über und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation, Wertschätzung kultureller Vielfalt, Offenheit gegenüber anderen Weltanschauungen sowie Empathiefähigkeit (vgl. Europarat 2018, 11). Nicht immer wird deren Förderung in der Fremdsprachendidaktik allerdings explizit als Beitrag zur Demokratiebildung herausgestellt. Im Folgenden wird daher erstens beleuchtet, welche Teilbereiche fremdsprachlicher Bildung implizit auch dem Demokratielernen dienen können. Dabei wird u.a. ein Blick auf Prinzipien heutigen Fremdsprachenunterrichts sowie auf eingesetzte Gegenstände und Methoden geworfen, die förderlich für den Aufbau von Demokratiekompetenz sind. Zweitens werden Ansätze explizit demokratischer Bildung, die in der Fremdsprachendidaktik entwickelt wurden oder in dieser einflussreich waren, berücksichtigt. Drittens wird aufgezeigt, inwiefern neuere Konzepte und Modelle zum kulturellen, globalen und nachhaltigen Lernen in den Fächern sprachlicher Bildung wichtige Impulse zur Demokratiebildung liefern.

1. Kommunikative Kompetenzen, fremdsprachige Diskursfähigkeit, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit

Es geht im Fremdsprachenunterricht nicht um das einfache Erlernen von Vokabeln und grammatischen Strukturen, sondern um die Entwicklung umfassender kommunikativer Kompetenzen in den Bereichen der Sprachrezeption (Lese-, Hör- und Sehverstehen), der Sprachproduktion (Sprechen, Schreiben, multimodale Kommunikation) und der Sprachmittlung. Diese kommunikativen Kompetenzen benötigen Lernende, um sich an demokratischen Aushandlungsprozessen beteiligen, Informationen über Themen einholen, den Meinungen

anderer folgen und um ihrer eigenen Stimme Gehör verschaffen zu können. Ausgehend von einem weiten Kompetenzbegriff schließen diese Kompetenzen nicht nur Fertigkeiten (also z.B. das Hören und Lesen können im Sinne der Dekodierung einzelner Laute, Buchstaben oder visueller Elemente), sondern auch die Bereitschaft zu Kommunikation, Auseinandersetzung und Verständigung sowie Wissen über Sprache und andere, z.B. visuelle oder auditive, Modi und deren Funktions- und Wirkungsweisen ein. So erwerben Lernende z.B. Wissen darüber, wie sie beim mündlichen Sprachgebrauch andere Menschen durch den Einsatz rhetorischer Mittel von einer bestimmten Position überzeugen oder zum Mitmachen motivieren können. Ebenso werden sie dafür sensibilisiert, dass Sprache und z.B. Bilder oder Musik Menschen in ihren Einschätzungen und Handlungsbereitschaften manipulieren können und man folglich mit Kommunikationsangeboten kritisch-reflexiv umgehen muss.

Bei kommunikativer fremdsprachlicher Kompetenz handelt es sich zudem auch deshalb um eine komplexe Kompetenz, weil sprachlich-diskursive Fähigkeiten immer eng an konkrete inhaltliche Aushandlungen geknüpft sind. Durch die Entwicklung von Diskursfähigkeit wird es Lernenden möglich, sprachliches Wissen mit konzeptionell-thematischem Wissen zu verknüpfen. Sie lernen, wie ein Thema in der Gesellschaft sprachlich verhandelt wird, welche Positionen von wem wie vertreten werden, welche Stimmen dominant sind und welche nur wenig gehört werden. So umfasst Diskursfähigkeit neben der kommunikativen auch eine metadiskursive Kompetenz, „welche die Reflexion, Hinterfragung und Kritik von Diskursverläufen, -regeln oder -verhalten ermöglicht“ (Hallet 2008, 87). Im Kontext politischer Bildung ist mit Blick auf Diskursfähigkeit daher nicht nur die Frage interessant, wie politische Diskurse sprachlich-rhetorisch oder ästhetisch realisiert werden (vgl. von Blanckenburg 2023, 320), sondern es geht auch um die Aufdeckung, wer in einem Diskurs mit welchen (ggf. auch nicht-demokratischen) Mitteln die Diskurshoheit für sich beansprucht (vgl. Hallet 2024, 95).

Diskursfähigkeit bestimmt sich zudem über das Wissen um kommunikative Genres. Neben den sprachproduktiven Genres ‚Beschreiben‘ und ‚Erzählen‘ wird im Fremdsprachenunterricht das ‚Argumentieren‘ eingeübt (vgl. Hallet 2016). Dies trägt dazu bei, dass Schüler:innen in die Lage versetzt werden, eigene Positionen argumentativ zu begründen, z.B. in einer Rede, in der sie für die Rechte von Kindern eintreten (vgl. Genetsch u. a. 2012). Durch Argumentieren lernen sie außerdem, Interessenskonflikte gewaltfrei im Gespräch auszutragen; dass Menschen dies können, ist eine wichtige Grundlage für jedes demokratische System (vgl. Ammerer 2020, 16).

Da im Fremdsprachenunterricht die Inhalte kaum festgelegt bzw. sehr weit gefasst sind, haben Lehrkräfte einen großen Spielraum bei der Themenwahl und können viele aktuelle Debatten aufgreifen. Schüler:innen lernen so, sich in verschiedenen Sprachen über Themen wie z.B. Menschenrechte, gesellschaftliche Diversität, soziale Ungleichheiten, Gender-Fragen, Migration, Klimawandel, Postkolonialismus oder Populismus auszutauschen, die auch im Kontext von Demokratiebildung relevant sind.

Wenn Diskursfähigkeit politisch-gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, dann nimmt die Partizipationsfähigkeit eines Menschen zu, je größer sein individuelles sprachliches Repertoire ist. Rückl (2020) erhebt daher „mehrsprachige Handlungskompetenz“ zum Leitziel eines demokratiefördernden Fremdsprachenunterrichts. Auch der Englischunterricht soll sich folglich nicht auf das Erlernen von Englisch als *lingua franca* für globale und politische Diskurse beschränken. Als zumeist erstgelernte Fremdsprache muss er sich seiner besonderen Verantwortung bewusst sein und zum weiteren Sprachenlernen nicht nur motivieren, sondern durch die Entwicklung von Sprachlernkompetenz auch befähigen. Sprachlernkompetenz als Wissen über Sprachlernprozesse und die Anwendung von Sprachlernstrategien ist als eine transversale Kompetenz wichtiger Bestandteil im neuen Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss (vgl. Abb. 1). Dadurch, dass Sprachlernkompetenz Beteiligungsmöglichkeiten in der Gesellschaft erweitert, kann auch sie als demokratiefördernd angesehen werden.

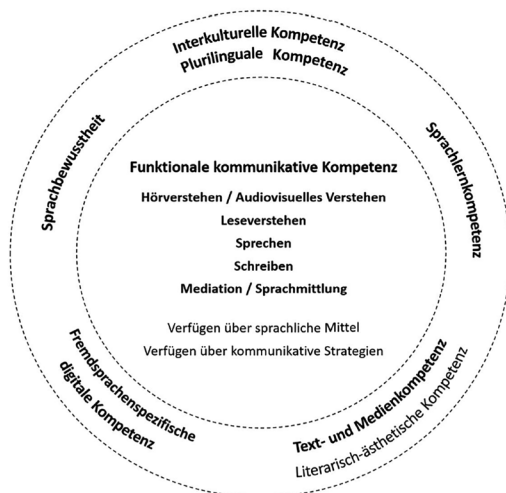


Abb. 1: Kompetenzmodell in den Bildungsstandards
(Quelle: KMK 2023, 9)

Sprache ist im Fremdsprachenunterricht allerdings nicht nur Medium, sondern auch Gegenstand, d.h., es wird über Sprache und deren Verwendungsformen auch reflektiert. Die so erworbene Sprachbewusstheit (vgl. Abb. 1) wird im Kontext demokratischer Bildung im Sinne von *critical literacy* für die kritische Betrachtung von Sprache als Mittel zur Interessensdurchsetzung, aber auch zur manipulativen Beeinflussung benötigt (vgl. Leonhardt/Viebrock 2020). Durch die Analyse von verwendeter Lexik, syntaktischer Strukturen oder rhetorischer Strategien kann z.B. erkundet werden, wie über ein Thema gesprochen oder geschrieben wird, welche Wertvorstellungen über die verwendeten sprachlichen Formen zum Ausdruck kommen, wie die Vermittlung z.B. durch eine bestimmte Perspektivierung zur Bedeutungsbildung beiträgt und Menschen in ihrer Meinung beeinflusst sowie welche Ein- oder Ausschlüsse und damit Machtverhältnisse durch sprachliche Normen und Praktiken produziert werden. Fairclough (1992, 3) sieht *critical language awareness* daher als „prerequisite for effective democratic citizenship“ an (vgl. auch Abendroth-Timmer u.a. 2017, 11).

2. Kulturelles Lernen, interkulturelle kommunikative Kompetenz und Ansätze explizit demokratischer Bildung

Sprachliche Aushandlungen finden immer vor kulturellen Hintergründen und innerhalb kulturell bestimmter Kontexte statt. Dies zu wissen ist nicht nur für das Verstehen und die Einschätzung der Ansichten von Kommunikationspartner:innen zentral, sondern auch für die Entwicklung eines Bewusstseins für die kulturelle Prägung eigener Positionen und deren kritische Reflexion. Küster (2013, 52) spricht daher vom „Doppelcharakter des Sprachenlernens“, weil man sich erst im Austausch mit anderen der Standortbedingtheit der eigenen Perspektive bewusst wird und gleichzeitig den eigenen Horizont erweitern kann. Über die Beschäftigung mit Themen und Texten sowie über die direkte Begegnung mit Menschen aus anderen Sprach- und Kulturräumen können die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und eine tolerante Haltung ausgebildet werden; beides ist für ein sensibles Vorgehen in Kommunikationssituationen notwendig.

Neben dem sprachlichen Lernen ist daher das kulturelle Lernen ein wichtiger Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Damit ist nicht primär die Vermittlung von Wissen über Geschichte, Politik oder gesellschaftliche Rituale gemeint, sondern der Erwerb von „Fähigkeiten und *skills* des kulturellen Verstehens, Interagierens und Aushandelns“ (Hallet 2022, 44). Diese interkulturelle kommunikative Kompetenz wurde von Michael Byram in einem viel beachteten Modell konzeptualisiert (vgl. Abb. 2):

	Skills interpret and relate (savoir comprendre)	
Knowledge of self and other; of interaction; individual and societal (savoirs)	Education political education critical cultural awareness (savoir s'engager)	Attitudes relativising self valuing other (savoir être)
	Skills discover and/or interact (savoir apprendre/faire)	

Abb. 2: Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz von Byram
(Quelle: *Multilingual Matters*, 1997, 34)

Byram (1997, 34) unterscheidet zwischen den Teilbereichen

- Wissen über andere und sich selbst, über individuelle und gesellschaftliche Interaktionen,
- Fähigkeiten des Interpretierens und Relationierens von fremd- und eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen,
- Fähigkeiten des Entdeckens von Neuem und Interagierens über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg sowie
- Haltungen wie die Relativierung des eigenen und Wertschätzung des anderen.

Diese Teilbereiche kulminieren in der im Modell zentral gesetzten ‚kritischen kulturellen Bewusstheit‘, die Byram (ebd.) explizit als Beitrag zur politischen Bildung herausstellt. Sie ermöglicht Handlungskompetenz, indem eine Bewusstheit für die kulturelle Prägung von Ansichten dazu führt, diese nicht absolut zu setzen, anderen Positionen mit Verständnis zu begegnen und bereit zu sein, Kompromisse einzugehen. Noch deutlicher wird sein Verständnis von sprachlichem als politisches Handeln in seinem Konzept einer *intercultural citizenship education* (vgl. Byram 2008), mit dem er auch dafür sensibilisiert, dass Demokratie selbst als Konzept zwischen Kulturen ausgehandelt werden müsse (vgl. ebd., 165).

Daniel Knippertz und Stefan Möller (2015) haben Byrams Modell als explizites Demokratiekompetenzen-Modell ausdifferenziert. Ausgehend von einem Demokratieverständnis, das Demokratie nach John Dewey als Lebens- und Gesellschaftsform begreift und durch das im Sinne von *living democracy* primär Formen des toleranten und gleichberechtigten Zusammenlebens, Teilhabemöglichkeiten, die Berücksichtigung der Menschenrechte und Respekt vor anderen Kulturen in den Blick kommen (vgl. ebd., 3), modellieren die Autoren drei Kompetenzbereiche (vgl. ebd., 8):

- *motivationale und attitudinale Kompetenzen*: Einstellungen wie Neugier und Offenheit sowie die Bereitschaft zu Perspektivenwechsel und Kooperation sollen Lernende befähigen, in der Fremdsprache demokratisch angemessen zu interagieren und zu kommunizieren;
- *kognitive Kompetenzen*: Die Lernenden erwerben Wissen über Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, also z.B. Wissen über europäische und globale Institutionen und Formen des friedlichen Zusammenlebens in Familie und Schule;
- *sprachlich-diskursive Kompetenzen*: Durch den Erwerb von kommunikativen, Text- und Medienkompetenzen werden Lernende befähigt, in der Fremdsprache an demokratischen Diskursen teilzuhaben.

Einen ähnlichen Versuch, Byrams Modell weiter in Richtung Demokratiebildung zu spezifizieren, hat Kathleen Plötner (2020) unternommen. Sie lehnt sich in der Kategorisierung und Terminologie eng an Byram an und definiert Teilkompetenzen von Demokratiekompetenz mit einem Fokus auf Französischlernende in Deutschland (ebd., 10). In dieser Konzeptualisierung kommt allerdings ein Kulturbegriff zum Vorschein, der auch bei Byrams Modell kritisiert wird: Kulturen werden hier an Nationen gebunden und diese als homogen, stabil und klar voneinander abgrenzbar begriffen. Ein solch binärer Kulturbegriff, der – wie Matz (2021, 63 ff.) zu Recht bemängelt – auch dem Referenzrahmen für eine demokratische Kultur des Europarats von 2018 noch zugrunde liegt, läuft Gefahr, Menschen zu essentialisieren, Differenzen aufzubauen und Ein- bzw. Ausschlüsse zu produzieren – ganz abgesehen davon, dass er der Realität kulturell heterogener Klassenzimmer nicht gerecht wird und zur Hierarchisierung von Mehrheitsgesellschaft und Minderheitenkulturen beitragen kann (vgl. Hallet 2024, 56). Neuere Entwicklungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik, wie der sich seit den späten 1990er Jahren herausbildende Ansatz des transkulturellen Lernens, verstehen Kultur stattdessen als hybrid, durch Sprache und andere symbolische Formen konstruiert und damit als veränderbar (vgl. König u. a. 2022).

3. Kulturelles und sprachliches Lernen weitergedacht: Global (Citizenship) Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kritische Fremdsprachendidaktik

Seit der Einführung von Byrams Modell wurde das kulturelle Lernen in der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf seine Inhalte, Ziele und zu erwerbenden Kompetenzen stetig erweitert. Viele dieser Entwicklungen sind unmittelbar anschlussfähig an die Demokratiebildung. So gibt es seit Beginn der 2000er Jahre Bestrebungen, fremdsprachliches Lernen mit Blick auf seinen Beitrag zur Friedenserziehung weiterzudenken (vgl. Diehr 2007) – insbesondere um Lernende für die Rolle von Sprache bei der Entstehung von Feindbildern und Fronten zwischen Menschen zu sensibilisieren (vgl. ebd., 171). Stärker handlungsorientiert ausgerichtet ist der Ansatz der *Human Rights Education*, der Lernende dazu befähigen möchte, universelle Menschenrechte zu verinnerlichen, Ungleichheiten zu bekämpfen und sich solidarisch für andere einzusetzen (vgl. Matz/Römhild 2024). Sprachliches Lernen kommt hier zum Tragen, weil Schüler:innen durch den Erwerb sprachproduktiver Fähigkeiten handlungsfähig werden (die Autor:innen sprechen von ‚*communicative agency*‘).

Auch der in anglophonen Ländern entwickelte Ansatz der *Global Education* hat die deutsche Fremdsprachendidaktik nachhaltig beeinflusst (vgl. Lütge 2015). Anders als beim interkulturellen Lernen geht es nicht um einen Vergleich der ‚eigenen‘ Kultur mit der sog. ‚Zielkultur‘. Vielmehr steht die Beschäftigung mit weltumfassenden Themen – *global issues* – unter Berücksichtigung ihrer räumlichen und zeitlichen Verflechtungen im Mittelpunkt (vgl. Selby 2000). Im Fremdsprachenunterricht sind daher heute nicht mehr nur Länder Unterrichtsgegenstand, in denen die zu erwerbende Sprache Amtssprache ist, sondern Lernende erwerben auch Wissen über anderssprachige Regionen. Zudem werden die globalen Ursachen und Auswirkungen von lokalen Phänomenen mitbedacht (vgl. ebd., 2). Diese Perspektivenerweiterung fordert dazu auf, ein Thema nicht nur aus einem Blickwinkel zu betrachten und die durch Perspektivenvielfalt auftretenden Mehrdeutigkeiten auszuhalten (siehe Derichsweiler in diesem Band). Für Demokratiebildung ist das in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen wird bei der Auseinandersetzung mit Themen der Komplexität unserer Lebensverhältnisse Rechnung getragen; zum anderen wird der Blick auf das Eigene diversifiziert, indem – anders als beim interkulturellen Lernen – die kulturellen, sozialen oder politischen Orientierungen innerhalb einer lokal begrenzten Gesellschaft ebenfalls als multipel erscheinen (vgl. Hallet 2022, 50).

Nicht zuletzt wird der auf europäischer wie auch auf weltweiter Ebene einflussreiche Bildungsansatz der *Citizenship Education* in seinen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht diskutiert (vgl. Lütge u. a. 2023). *Citizenship Education* liegt die Idee zugrunde, dass Menschen neben nationalstaatlichen Aufgaben weitergehende Verpflichtungen als Weltbürger:innen haben. Um diese erfüllen zu können, müssen sie sich als Teil einer Weltgesellschaft begreifen, an globalen Aushandlungsprozessen partizipieren sowie strukturelle Veränderungen, z. B. im Hinblick auf die Möglichkeit demokratischer Mitbestimmung, mit herbeiführen können (vgl. Wintersteiner u. a. 2014, 13). Der Ansatz möchte Menschen befähigen, „eine gewaltfreie, gerechte soziale Ordnung auf diesem Planeten zu schaffen, eine globale demokratische Ordnung, die allen Menschen auf Erden Gleichheit bietet und den Schutz der universellen Menschenrechte“ (ebd.).

Hierzu kann der Fremdsprachenunterricht deshalb einen wichtigen Beitrag leisten, weil es eines der wichtigsten Ziele des Kulturunterrichts ist, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Gemeinschaften jenseits der eigenen lokalen bzw. nationalen Sphäre zu richten (vgl. Byram 2008, 162 ff., 238 f.) und somit ‚*transnational communities*‘ herzustellen. Dies erfolgt z. B. durch Begegnungsdidaktik, auch in virtueller Form, innerhalb derer Lernende aus verschiedenen Ländern gemeinsam an einem Thema arbeiten, mit dem Ziel, durch die vorgenommenen Perspektivenwechsel und neu gewonnenen Einsichten tätig zu werden und Veränderungen anzustoßen. Durch die Fokusverlagerung auf aktive gesellschaftliche Mitwirkung wird das kulturelle Lernen im Vergleich zum interkulturellen Ansatz politischer und handlungsorientierter (vgl. Alter/Wehrmann 2022, 101, sowie Heisel 2022, 191).

Im Zuge fremdsprachendidaktischer Überlegungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird diese politische Handlungsfähigkeit ebenfalls als sprachliche Handlungsfähigkeit verstanden (vgl. Surkamp 2022). Als heranwachsende Bürger:innen sollen Schüler:innen zum einen lernen zu erkennen, wie man Sprachen für den Wissenserwerb verwendet, und zum anderen zu bewerten, welche kommunikativen Wirkungen Sprache ausüben kann und wie „Herrschaft durch Sprache [geschieht]“ (vgl. Becker u. a. 2016, 158). Sie sollen ein Bewusstsein darüber erlangen, dass sprachliche Vielfalt sowohl „als Voraussetzung kultureller Vielfalt und kulturellen Reichtums“ (ebd.) als auch „als Garant vielfältiger Denkungsweisen“ (ebd.) gelten kann. Weitergedacht auf das konkrete Handeln bedeutet dies, Sprachen kritisch-reflexiv als Instrumente einsetzen, Möglichkeiten der sprachlichen Einflussnahme auf Veränderungen nutzen (vgl. ebd., 159) sowie Vertrauen in die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit entwickeln zu können. Lernende sollen im Kontext von BNE „zur

Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit“ (ebd.) beitragen können.

Es muss allerdings im Blick behalten werden, dass Sprache keineswegs ein neutrales Mittel zum Interessenausgleich ist (vgl. Fandrych 2021, 59). Sie ist vielmehr, wie Fandrych (ebd.) herausstellt, „unauflösbar mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, Differenzverhältnissen und sozialer Positionierung verbunden“. Diskriminierung und Abwertung erfolgen vielfach über Sprache (vgl. Hallet 2022, 51), und die Antwort auf die Frage, wer in Diskursen wie gehört wird und wer nicht, spiegelt Machtverhältnisse nicht nur wider, sondern trägt auch zu deren (Re-)Produktion bei (vgl. König u. a. 2022, 13 f.).

Unter anderem dies ins Bewusstsein zu heben, ist das Ziel einer Reihe von Ansätzen, die sich unter dem Oberbegriff einer Kritischen Fremdsprachendidaktik (vgl. Gerlach 2020) subsummieren lassen und die kulturelles Lernen auf Basis eines sowohl semiotisch als auch performativ geprägten Kulturbegriffs konzipieren (vgl. z. B. König u. a. 2022). Sprachliche und textuelle Repräsentationen werden z. B. innerhalb einer Rassismuskritischen Fremdsprachendidaktik (vgl. Mihan 2024) auf Diskriminierungspraktiken hin untersucht und im Sinne einer transformatorischen Pädagogik, die Lernende als ‚agents of change‘ begreift, durch das Einbringen alternativer Sichtweisen in eigenen Produkten verändert (vgl. Freitag-Hild 2022, 108, 111). Auch eine diversitätssensible Fremdsprachendidaktik konzentriert sich auf die Stimmen und Rechte von Minderheiten und möchte marginalisierte Positionen sichtbar machen (vgl. König 2024).

Eine kritische Fremdsprachendidaktik plädiert aber auch dafür, den kommunikativen Fremdsprachenunterricht selbst unter die Lupe zu nehmen. So kritisieren z. B. Schultze/Mihan (2024), dass im Fremdsprachenunterricht bis heute „eine machtkritische Reflexion der realen Kommunikation im Klassenzimmer vernachlässigt und eine triviale, unpolitische Adaption des kommunikativen Ansatzes realisiert“ werde. In Anlehnung an Gerlach (2020, 24) ist es daher sinnvoll zu fordern, dass auch die Unterrichtsinteraktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer zum Gegenstand gemacht wird. Wie auch Hallet (2024, 178) betont, muss der Unterricht selbst „gelebte Demokratie sein, indem er die freie Aushandlung, die kritische Meinungsäußerung und den Respekt für andere Positionen zu einer beständigen diskursiven Praxis macht“.

4. Didaktisch-methodische Zugänge und literarisches Lernen

Doch selbst wenn die institutionalisierten Abläufe in Schule demokratische Aushandlungen nicht immer zulassen, trägt der kommunikative Ansatz zur Förderung

von Demokratiekompetenzen bei. Die Grundidee kommunikativen, handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist es, nicht das Sprachsystem, sondern die Verwendung der zu erlernenden Sprache in den Mittelpunkt zu stellen. Dies führt dazu, dass Lernende situations- und partneradäquat sowie zielorientiert kommunizieren lernen und dabei auch demokratische Aushandlungsformen einüben. So werden z.B. in Debatten, *Townhall Meetings* oder *Hackathons* öffentliche Gesprächsformen zu gesellschaftlich relevanten Streitfragen simuliert; die Lernenden erhalten durch ihre Teilnahme die Gelegenheit, Argumentations- und Urteils Kompetenzen auszubilden (siehe Schultze in diesem Band). Der Fremdsprachenunterricht hat somit nicht nur das Potenzial, durch seine Themen und Inhalte (*über* Demokratie lernen) sowie seine Zieldimensionen (*für* Demokratie lernen) zur Demokratiebildung beizutragen, sondern auch durch die Art und Weise des Lernens selbst (*durch* Demokratie lernen) (vgl. Knippertz/Möller 2015, 5).

Ein weiteres Prinzip, das hier wirksam werden kann, ist das der Aufgabenorientierung. Lernende arbeiten an der kommunikativen Lösung realweltlicher Probleme, z.B. an der Frage, wie ihre eigene Stadt lebenswerter und nachhaltiger gestaltet werden könnte (vgl. die Praxisvorschläge in Surkamp 2022). Die Beantwortung einer solchen Frage erfordert den Einsatz kommunikativer und auch kultureller Kompetenzen sowie das kooperative Arbeiten im Team. Den Bearbeitungsprozess organisieren die Lernenden selbstständig und sowohl beim Zielprodukt als auch bei der Auswahl von Informationsmaterialien wird ihnen Wahlfreiheit gelassen. Knippertz/Möller (2015, 6) sehen in der Aufgabenorientierung daher einen „Rahmen, in dem Handlungsformen demokratischer Partizipation realisiert und eingeübt werden können“.

Darüber hinaus tragen analytische Zugänge zu Texten zur Förderung von Kompetenzen bei, die für Demokratiebildung wichtig sind. Zum einen werden Lernende durch Text- und Kontextanalysen für sprachliche bzw. formale Darstellungsverfahren und deren Wirkungsweisen sensibilisiert. Auf diese Weise können beispielsweise literarische Texte und Filme in ihrer Funktion als politische Instrumente aufgedeckt werden. Zum anderen ermöglicht die analytische Beschäftigung mit Texten eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven. Oppolzer (2020, 155) beschreibt, dass beim Lesen auf zwei Ebenen Perspektivenidentifizierungen und -koordinierungen stattfinden: „Leser/innen müssen nicht nur herausfinden, wofür Charaktere (politisch) stehen und wie sich deren Lebensauffassungen zueinander verhalten (Ebene der Erzählung), sondern auch, wie sich (andere) Leser/innen in Relation zum Text positionieren.“ Dadurch sollen Prozesse angestoßen werden, die Lernende von einem eher identifikatorischen zu einem reflexiv-distanzierenden Verstehen führen, wobei

es allerdings zu Uneindeutigkeiten kommen kann, die ausgehalten werden müssen. In diesem Fall wird analytische Textarbeit wichtig für die Förderung von Ambiguitätstoleranz, derer wir bedürfen, um komplexe Aushandlungsprozesse in Zeiten globaler Krisen, politischer Polarisierungen und gesellschaftlicher Wertekonflikte demokratisch austragen zu können.

Die Begegnung mit Texten ist auch deshalb wertvoll für die demokratische Bildung, weil über Geschichten Vorstellungen von Demokratie verstehbar werden. Wie Oppolzer (ebd., 152) am Beispiel von John Lewis' *March* und seinem Kampf um die Rassentrennung in den USA veranschaulicht, können Lebensgeschichten in Form autobiografischer Erzählungen „als exemplarisches Beispiel dafür [dienen], wie ein junger Mensch zu einer persönlichen politischen Überzeugung findet und diese im Rahmen demokratischer Möglichkeiten, aber auch im Sinne zivilen Ungehorsams, konsequent in die Tat umsetzen kann“. Literarische Texte können marginalisierten Stimmen Gehör verschaffen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte politische Themen lenken und zum Nachdenken über Wertvorstellungen anregen. Die Beschäftigung mit ihnen kann zu kognitiver und affektiver Aktivierung und Engagement führen (vgl. von Blanckenburg 2023, 319 f.). Am Beispiel von Literatur kann auch erkennbar werden, was Demokratisierung bedeutet. Dies veranschaulicht von Blanckenburg (ebd., 327) anhand der Entwicklung eines bestimmten Genres, der Lyrik, das durch Digitalisierung demokratischer, weil diverser geworden ist; denn durch neue multimodale Darstellungsformen und digitale Plattformen erhalten die Stimmen von einer Vielzahl von Künstler:innen eine größere Öffentlichkeit.

5. Fazit

In einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht wird die Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen angestrebt, die im Kontext von Demokratiebildung relevant sind und die Lernende darin unterstützen, mündige Bürger:innen zu werden. Wie am Beispiel des sprachlichen, kulturellen und literarischen Lernens gezeigt wurde, kann der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts für Demokratiebildung insbesondere im Erleben, Einüben und Verinnerlichen der Grundvoraussetzungen einer demokratischen Gesellschaft bestehen, die Himmelmann (2004, 7) in „Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität“ sieht. Wenn zudem mit Wintersteiner u. a. (2015, 28) davon ausgegangen wird, dass eine Demokratie Menschen bedarf, die sich „aktiv an der Formulierung und Durchsetzung von Ideen und Programmen beteiligen“, dann werden dafür kommunikative, textuell-mediale und kulturelle Kom-

petenzen benötigt, die ein sprach- und kultursensibles sowie kritisch-reflexives Vorgehen in vielfältigen Interaktionssituationen ermöglichen. Die Förderung dieser Kompetenzen ist vor allem das Ziel der Fächer sprachlicher Bildung.

Literatur

- ABENDROTH-TIMMER**, Dagmar u.a. (2017): Politische Bildung und Sprachbewusstheit. In: Grünewald, Andreas (Hg.): Praxismaterial Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien. Seelze, S. 11–24.
- ALTER**, Grit/Wehrmann, Jürgen (2022): Auf dem Weg zu einer Kulturdidaktik des Globalen Lernens. Konzeptionelle und unterrichtspraktische Überlegungen. In: König, Lotta u.a. (Hg.): unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin/Heidelberg, S. 91–111.
- AMMERER**, Heinrich (2020): Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben. Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: Ammerer, Heinrich u.a. (Hg.): Demokratie Lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster, S. 15–29.
- BECKER**, Thomas u.a. (2016): Neue Fremdsprachen. In: Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (Zugriff: 25.7.24).
- BYRAM**, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK.
- BYRAM**, Michael (2008): From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Clevedon, UK.
- DIEHR**, Bärbel (2007): Vom Fremdverstehen zur Friedenserziehung. Neue Perspektiven für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen, S. 169–176.
- EUROPARAT/COUNCIL OF EUROPE** (2018): Referenzrahmen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Straßburg. Online: <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> (Zugriff: 25.7.24).
- FAIRCLOUGH**, Norman (1992): Critical Language Awareness. London.
- FANDRYCH**, Christian (2021): Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Sprachkonzeptionelle und sprachenpolitische Desiderate. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hg.): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Tübingen, S. 55–66.
- FREITAG-HILD**, Britta (2022): Young Adult Literature und critical literacy. Politische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 01/2022, S. 107–120.

- GENETSCH**, Martin u.a. (2012): Cheap Children – Individualisierung und Differenzierung mit einer Kompetenzaufgabe für Klasse 7 zu Kinderarbeit und Kinderrechten. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Seelze, S. 98–112.
- GERLACH**, David (Hg.) (2020): Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen.
- HALLET**, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen, S. 76–96.
- HALLET**, Wolfgang (2016): Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Hannover.
- HALLET**, Wolfgang (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta u.a. (Hg.): unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 41–56.
- HALLET**, Wolfgang (2024): Kulturen im Englischunterricht. Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele. Hannover.
- HEISEL**, Frank (2022). Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse aktueller Lehrbücher für den Spanischunterricht. Hannover.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2004): Demokratielernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin, S. 22.
- KNIPPERTZ**, Daniel/Möller, Stefan (2015): 800 Years of the Magna Carta – Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht fördern. In Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 137/2015, S. 2–13.
- KÖNIG**, Lotta (2024): Diversitätssensibler Fremdsprachenunterricht. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Grundlagen, Methoden. Berlin.
- KÖNIG**, Lotta u.a. (2022): unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Zur Einführung in den Sammelband. In: König, Lotta u.a. (Hg.): unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin/Heidelberg, S. 3–30.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2023): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (Zugriff: 25.7.24).
- KÜSTER**, Lutz (2013): Bildungsanspruch und Bildungsgehalt schulischen Fremdsprachenunterrichts. Ein kritischer (Rück)Blick auf Postulate und Praktiken. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 01/2013, S. 50–64.
- LEONHARDT**, Jan-Eric/Viebrock, Britta (2020): Watch out for fake realities! Wahrheit, Realitätskonstruktion, Fiktion und Lügen unterscheiden lernen, critical literacy ausbilden. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 163/2020, S. 2–16.

- LÜTGE**, Christiane (Hg.) (2015): *Global Education. Perspectives for English Language Teaching*. Zürich.
- LÜTGE**, Christiane u. a. (Hg.) (2023): *Global Citizenship Education in Foreign Language Education. Contexts, Practices, Connections*. New York.
- MATZ**, Frauke (2021): „We Can't Make It Ours, Unless We're in It“ – Contemporary Young Adult Drama and Political Education in EFL Learning. In: Lütge, Christiane/von Blanckenburg, Max (Hg.): *Drama in Foreign Language Education. Texts and Performances*. Münster, S. 55–77.
- MATZ**, Frauke/Römhild, Ricardo (2024): *Critical Language Education for Peace. On the Significance of Communicative Agency for Education for Human Rights, Peace, and Sustainable Development*. In: *International Journal of Human Rights Education*, 01/2024. Online: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol8/iss1/6> (Zugriff: 25.7.24).
- MIHAN**, Anne (2024): *Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht*. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Grundlagen, Methoden*. Berlin.
- OPPOLZER**, Markus (2020): *Demokratiebildung im Englischunterricht*. John Lewis, March und die afroamerikanische Bürgerrechtsbewegung. In: Ammerer, Heinrich u. a. (Hg.): *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster, S. 147–162.
- PLÖTNER**, Kathleen (2020): *Krisen und Konflikte auf ‚Europäisch‘ denken. Demokratie- und Europabildung im Französischunterricht*. In: Plötner, Kathleen/Willems, Aline (Hg.): *Demokratie- und Europabildung. Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch*. Trier, S. 7–22.
- RÜCKL**, Michaela (2020): ‚Mehrsprachige Handlungskompetenz‘ und ‚interkulturelle Bildung‘ als Leitziele eines demokratiefördernden Fremdsprachenunterrichts. In: Ammerer, Heinrich u. a. (Hg.): *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster, S. 117–130.
- SCHULTZE**, Katrin/Mihan, Anne (2024): *Demokratiebildung und Fremdsprachendidaktik*. In: Achour, Sabine u. a. (Hg.): *Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Frankfurt/M.
- SELBY**, David (2000): *Global Education as Transformative Education*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 3/2000, S. 2–10.
- SURKAMP**, Carola (Hg.) (2022): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover.
- VON BLANCKENBURG**, Max (2023): *Literary Learning and Political Education. Exploring the Nexus of Aesthetic and Rhetorical Language Use*. In: Amerstorfer, Carmen/Blanckenburg, Max von (Hg.): *Activating and Engaging EFL Learners and Teachers. Perspectives for English Language Education*. Tübingen, S. 319–338.
- WINTERSTEINER**, Werner u. a. (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Klagenfurt.

Zum demokratiebildenden Potential in Künstlerisch-Ästhetischer Bildung

1. Einleitung

Wie Kunst, Gesellschaft und Politik miteinander verwoben sind und welche Folgerungen daraus insbesondere für die Künste hervorgehen, durchzieht als zentrale Diskurslinie wissenschaftliche, bildungstheoretische und fachdidaktische Auseinandersetzungen (bspw. Dunkel/Oeftering 2023). Besonders intensiv werden und wurden die Diskussionen dabei darum geführt, wie weit die Autonomie von Kunst hinsichtlich ihrer Entstehung, ihres Wirkens und ihrer Verantwortung reicht. Die Auseinandersetzungen berühren alle künstlerischen Fachdidaktiken und haben in der jüngsten Zeit mit dem Diskurs um eine demokratische Bildung an Intensivierung erfahren und insbesondere an bildungspolitischer Relevanz gewonnen.

Als wesenhaft wird den Künsten hierbei stets eine besondere Wirkmacht attestiert, wodurch einerseits historisch und aktuell die Indoktrination im Sinne einer politischen Idee problematisiert wird, aber andererseits ganz grundsätzlich die Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen gemeint ist, die durch das Schaffen von Kunst und ihrer Rezeption angestoßen werden kann.¹

Die Künste befähigen demnach Menschen dazu, sich und die Welt im schöpferischen Handeln verändern zu können, gesellschaftlich und politisch zu wirken und Transformationsprozesse anzustoßen. Künstlerische Praxen sind als soziale Ereignisse im Kleinen wie im Großen zu fassen, die in gesellschaftliche und kulturelle Prozesse verwoben sind und somit Ausgangspunkte und Katalysatoren gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen darstellen können. Damit kommt der ästhetischen Bildung, die als Bildung im Künstlerischen gefasst werden kann, auch ein besonderes demokratiebildendes Potential zu. Im Folgenden konturieren wir die spezifischen Merkmale des Künstlerischen und der ästhetischen Bildung und leiten drei zentrale Bildungsbereiche ab, denen wir ein besonderes demokratiebildendes Potenzial in der ästhetischen Bildung zuspre-

1 Die historischen schuldhaften Verstrickungen der Künste etwa im Nationalsozialismus begründen hierbei eine besondere Verantwortung in der Gegenwart für die Demokratiebildung.

chen. Anhand von Beispielen aus der Kunst- und Musikdidaktik konkretisieren wir Möglichkeiten des didaktischen Gestaltens innerhalb dieser Aspektstruktur und geben abschließend einen Ausblick auf fachdidaktische Entwicklungsperspektiven und bildungspolitische Konsequenzen.

2 Merkmale des Künstlerischen und der ästhetischen Bildung

Unter dem Dachbegriff der ästhetischen Bildung bzw. Fächer versammeln sich diejenigen pädagogischen Disziplinen, die im Feld des Künstlerischen anzusiedeln sind, wie Musik, Kunst, Theater, Literatur und Tanz. Betrachtet man die darunter subsumierten Disziplinen genauer, treten zunächst elementare Unterschiede in ihrer Art des Ausdrucks und der Rezeption zutage. So beziehen sich bspw. Theater und Musik wesentlich auf performative Prozesse der Erzeugung und Aufführung, während die Kunstpädagogik einen stärkeren Material- und Dokumentenbezug aufweist.

Das Gemeinsame der ästhetischen Fächer und damit ihr Unterscheidungsmerkmal zu den anderen Fachdisziplinen im schulischen Fächerkanon liegt in ihrem Modus der Welt- und Selbstbegegnung. Dieser Modus basiert auf der individuellen Wahrnehmung, die in ihrer Komplexität und Vielgestaltigkeit geübt, erfahren, in Interaktion zum Ausdruck gebracht, verhandelt und damit auch selbst zum Gegenstand der Betrachtung wird. Ergänzt wird dieser Modus durch das Tätigsein im künstlerischen Feld, das seinem Wesen nach stets Idee, Entwurf und Visionäres ist. Zugrunde liegt dem Ästhetischen hier, dass es nicht Gewissheiten, sondern Möglichkeiten von Welt (oder, mit Nelson Goodman gesprochen, „Weisen der Welterzeugung“) zum Ausdruck bringt, die so, aber eben auch anders sein könnten: „Der Zweck der Kunst [...] ist die Erkenntnis um ihrer selbst willen, und zwar nicht im Sinne einer Festigung von Überzeugungen, sondern in dem eines zunehmenden Verstehens, eines, das niemals abgeschlossen sein wird [...]. Begreifen und Schöpfen gehen Hand in Hand“ (Goodman 1984, 107).

Hieraus resultieren ein charakteristisches Bildungsverständnis und die Pflege spezifischer Bildungsangebote, welche ästhetische Bildungserfahrungen zu initiieren und zu ermöglichen suchen. Das übergreifende Verständnis von ästhetischer Bildung liegt darin, die kulturelle Bedeutung von ästhetischen, also wahrnehmungsbezogenen Erfahrungen und kreativem Ausdruck für die persönliche Entwicklung, für die Teilhabe an und Mitgestaltung von Kultur und für die soziale Interaktion zu betonen. Daraus leiten sich mehrere Zielsetzungen und Handlungsformen der ästhetischen Bildung ab:

Symbolische Formen der Welterschließung können in ästhetischen Bildungssituationen erfahren und entwickelt werden. Hierdurch wird ein reflektierter Zugang zur wichtigen kulturellen Funktion der Künste geschaffen, die Zuwendung zur Welt nicht nur als Tatsachenbeschreibung zu erfahren, sondern entlang bedeutungsvoller Sinnzuschreibungen und als Verdichtung relevanter Einsichten, in denen eine Verzahnung begrifflich-abstrakter und nichtsprachlich-ästhetischer Anteile liegen (vgl. Duncker 1999, 13).

Die leiblichen und affektiven Dimensionen von Erfahrung stellen eine wesentliche Grundlage der ästhetischen Bildung dar und können als erkenntnistheoretisch-phänomenologisch wichtiger Zugang zum Selbst- und Weltverhältnis erlebt und reflektiert werden (vgl. Meyer-Drawe 1986, 10; Peters 1996, 54).

Individualität und Subjektivität zu bilden, ist für diese Konzeption zentral, wobei ästhetische Erfahrungsprozesse und deren Ausdrucksformen in intersubjektiven Gruppensituationen und in kulturellen Umfeldern Eigensinn wie auch Diversität erfahrbar werden lassen. Subjektivierungsprozesse sind dabei nicht abschließbar, sondern als lebenslange tentative Vorgänge zu begreifen.

Teilhabe und Mitgestaltung von Kultur (s. o.) kann sowohl durch produktive als auch durch rezeptive kulturell-künstlerische Praxen initiiert und gefördert werden. Grundlegend dafür ist ein teilhabegerechter Zugang zu allen kulturellen Feldern mit ihren vielfältigen Wissensformen, Ausdrucksmöglichkeiten und habituellen Prägungen.

3. Gemeinsame Bildungsbereiche ästhetischer und demokratischer Bildung

Ästhetische Bildung befähigt, sich künstlerisch zu äußern und die eigene Stimme sicht- und hörbar zu machen und dabei gleichzeitig die Vielfalt möglicher Weltzugänge und deren Ausdrucksweisen als Potential zu verstehen (vgl. Biesta/Skregelig 2022, 32). Hier ergeben sich gleich zwei Schnittpunkte zu demokratischer Bildung, nämlich auf der einen Seite die Entwicklung von Partizipationskompetenz sowie auf der anderen Seite die Umgangsweisen mit Heterogenität. Diese beiden Berührungspunkte demokratischer und ästhetischer Bildung wollen wir im Folgenden ausführen und um den Aspekt der Ambiguitätstoleranz erweitern. Hier wird die Verwandtschaft ästhetischer und demokratischer Bildung in besonderer Weise greifbar, denn gleichzeitig wirksame Mehrdeutigkeiten in ein produktives Verhältnis zu bringen, ist ebenso Grundlage eines ästhetischen Weltzugangs wie die demokratischen Handelns.

3.1 Partizipationskompetenz

Als unverzichtbare Grundlage für demokratisches Handeln gelten gemeinhin der Wille und die Fähigkeit zur Partizipation. Dabei umfasst Partizipation als Begriff unterschiedliche, nahverwandte Bedeutungen wie Mitbestimmung, Mitgestaltung, Teilhabe oder auch Mitwirkung (vgl. Oser/Biedermann 2006). Im Zentrum stehen Prozesse der Interessensbildung, die Lernende zur „Entdeckung ihrer eigenen subjektiven Wirklichkeit“ (Meyer 2022, 194) ermutigen sollen und die im selbstwirksamen Beteiligen als ein Handeln in und für Gemeinschaft münden. Der „Leitfaden Demokratiebildung“ des Landes Baden-Württemberg benennt diese Aushandlungsprozesse zwischen Individualität und Gemeinschaft wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler setzen Aspekte ihrer Identität in Bezug zur Pluralität, die sie in ihrer Umgebung antreffen. [...] Dabei erkennen sie Normalität in der Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeiten in der Verschiedenheit. Im Kontext der Identitätsbildung lernen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Bestimmungsfaktoren für das Gefühl von sozialer Zugehörigkeit kennen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, 12).

Jenes Spannungsfeld von individuellem, selbstwirksamem Handeln und sozialer Zugehörigkeit ist insbesondere in künstlerischen Praxen auf spezifische Weise und variantenreich eingelassen, sodass Lernende sowohl sich als Selbst als auch sich als Teil einer künstlerischen Praxisgemeinschaft erfahren.

So wird beispielhaft dem gemeinsamen Musizieren in der Klasse im fachdidaktischen Diskurs wie auch in den Curricula vieler Länder mittlerweile ein vorrangiger Platz zugesprochen. Entsprechend haben sich einige neue methodische Ansätze entwickelt, welche u. a. die Vielfalt musikalisch-kultureller Praxen und diverser Lernausgangslagen berücksichtigen. Insbesondere im Kontext inklusiver Unterrichtsgestaltung wurden Entwicklungen angestoßen, die eine diversitätssensible Teilhabe und individuelle Förderung für möglichst alle Lernenden ermöglichen sollen. So werden bspw. mit „einem auf das äußerst heterogene Anforderungsspektrum hin differenzierten Arrangement sowie angepasster Besetzung und Instrumentation [...] beim reproduzierenden Musikmachen Rückkopplungsprozesse unter den Mitwirkenden möglich und dadurch individuelle Entwicklungen in der musikalischen Handlungskompetenz unterstützt“ (Huhn 2022, 303).

Das Bild des Rückkopplungsprozesses drückt aus, wie Mitspielende während des gemeinsamen Tuns ein Selbstfeedback erhalten, wobei sie sich selbstwirksam als Teil der musikalischen Performance erleben. Partizipation zeigt sich auf Ebene der Sichtstruktur eines solchen Unterrichts demnach in der reprodu-

zierenden sowie interpretierenden Mitgestaltung aller an einem gemeinsamen ästhetischen Produkt. Mit einem soziologischen Blick auf die Tiefenstrukturen dieser Musizierprozesse wird deutlich, dass sich deren partizipatives Potential aber nicht in der Mitgestaltung und Mitwirkung erschöpft, sondern dass darüber hinaus soziale Zugehörigkeit, geteiltes Verstehen und Vergemeinschaftung körperlich erfahrbar werden können. So konnte Hellberg sog. Koordinationsprozesse beim gemeinsamen Musizieren rekonstruieren, bei denen „das leibliche Handeln, bei dem die Teilhabe an einer musikalischen Community als soziale Einbindung spürbar wird“ (Hellberg 2019, 301). In der Verbindung von Körperlichkeit, Synchronität und Klang kann Gemeinschaftliches als etwas entstehen, in dem sich ein sog. geteiltes Verstehen einstellt: Musizierende erfahren sich auf Ebene des Impliziten als sozial eingebundene Individuen, die durch ihr (musikbezogenes) Handeln Teil einer Praxis sind und werden, in der sie intuitiv im gemeinsamen Verständnis der Lerngemeinschaft agieren.

3.2 Umgang mit Heterogenität

Mit der Teilhabe aller geht unweigerlich der Aspekt der sozialen, kulturellen und ästhetischen Heterogenität einer Praxisgemeinschaft einher. Teilhabe heißt deshalb immer auch Teilhabe an einem Kulturell-Gemeinsamen in Vielfalt. Für das Demokratielernen ist es eine unhintergehbare Voraussetzung und ein Teilziel zugleich, das Divers-Gemeinsame zu moderieren, zu reflektieren und zu gestalten. Eng verwoben mit der Heterogenität sind Aspekte von Ungleichheit in unterschiedlichen Dimensionen, die im sozial-kulturellen Raum durchaus machtvoll besetzt sind und sich in der ästhetischen Bildung spezifisch entfalten:

Ein erster Aspekt von Ungleichheit und Heterogenität liegt in der Verschiedenheit sozialer Milieus und ihrem ganz unterschiedlich ausgeprägten Habitus in Bezug auf kulturell-ästhetische Phänomene. Mit Milieu ist ein theoretisches Raster beschrieben, mit der sich die Gesamtheit der Individuen einer Gesellschaft sinnvoll nach gewissen Ähnlichkeiten in kulturelle Handlungsformen, Urteilmuster oder Denkroutinen aufgliedern lässt (vgl. Nohl 2013). Manche Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind demnach in ihren ästhetischen Grundorientierungen bspw. auf das Experimentieren und die grenzüberschreitende Selbsterfahrung mit unvertrauten ästhetischen Phänomenen hin ausgerichtet und nutzen diese Erfahrungen neugierig zur Weiterentwicklung. Andere Orientierungen sind eher durch Risikovermeidung gekennzeichnet und sehen das Aufbrechen gewohnter, konsistenter Weltbilder und eine Überschreitung vorgegebener Sichtweisen durch künstlerische Irritationen eher nicht vor (vgl. Schnurr 2013). Aus diesen differenten Haltungen ergeben sich unterschiedliche

Nähen zu verbreiteten entkonventionalisierenden Strategien solcher Künste, die zentral mit Irritationsmomenten gestalten.

Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die Verbindung der genannten sozialen Unterschiede mit verschiedenen zugangshindernden Faktoren zur ästhetisch-kulturellen Bildung. Mögliche Hemmfaktoren, die Menschen faktisch von einer Teilnahme an Angeboten kultureller Bildung ausgrenzen oder sie motivational nicht ansprechen, sind vielfältig, so bspw. monetäre bzw. physische Barrieren, Behinderungen, implizit ausgrenzende Sprachlichkeit und Kunstbegriffe u. v. m. (vgl. Klein 1981, Uslucan 2015). Solche Barrieren und Schwellen können dabei machtvoll kulturelle Teilhabe und entsprechende ästhetische Bildungschancen unterbinden, wodurch die Partizipation und das Gesehen- und Gehörtwerden betroffener Personen und -gruppen eingeschränkt wird.

Ein dritter Aspekt fokussiert Heterogenität aus einer ästhetisch-erkenntnistheoretischen Perspektive. Ausgangspunkt sind hier die differentiellen individuellen Wahrnehmungen, Weltdeutungen, Wissensbestände und Erschließungsstrategien. Die unhintergehbare Individualität der Wahrnehmung und ihrer erkenntnisbezogenen Interpretation nimmt insbesondere für das Feld der ästhetischen Bildung, welche die Wahrnehmung ins Zentrum stellt, eine exzeptionelle Position ein.

Von solcher dreifachen Heterogenität ausgehend stellt sich das gemeinsame Spielen, das über-die-Schulter-Schauen in bildnerischen Prozessen und das vielstimmige Aufführen als gleichermaßen herausfordernd wie auch als ausgesprochen demokratiebildend dar, wie Hannah Arendt formuliert: Politik beruhe „auf der Tatsache der Pluralität der Menschen“ und handelt von „dem Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen“ (Arendt 1993, 9). Sofern nicht ein autoritäres Unterordnen unter eine vorgegebene Choreografie, Partitur oder künstlerische Konzeption der Leitung angestrebt wird, sondern indem von den Lernenden, ihren verschiedenen kulturellen, sozialen und individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen ausgegangen wird, steht die Herausforderung im Raum, die Vielfalt der Individuen in einer gemeinsamen ästhetischen Praxis zusammenzuführen, zugleich die Verschiedenheit zu wahren und – was von besonderer Bedeutung ist – die Differenzen und Eigenarten der Verschiedenen zu einem produktiven Thema zu machen. Dabei sind Heterogenität und Vielfalt nicht nur handlungspraktische Voraussetzung, sondern auch künstlerischer Inhalt: Faktische Heterogenität wird in der künstlerischen Praxis implizit und explizit auch thematisiert, verhandelt, auf- und vorgeführt. Soziale Grenzziehungen, Ex- und Inklusionsmechanismen, Ungleichheit, Machtverhältnisse sind darin eingebettet und werden potenziell auch zum Thema des Werks.

Der ästhetische Streit

Die in der ästhetischen Bildung auszuhandelnde Grundspannung zwischen der Verschiedenheit der Personen und der Gemeinsamkeit des ästhetischen Projekts eröffnet also ein modellhaftes Handlungsfeld für Demokratielernen. Als theoriebezogene Fundierung kann beispielhaft der so genannte ästhetische Streit (Rolle/Wallbaum 2011) aus der Musikpädagogik angeführt werden. Schüler:innen verhandeln in gemeinsamen Kompositionsprozessen die ästhetische Gelungenheit ihrer Kompositionen und werden sich im Zuge dessen ihrer verschiedenen ästhetischen Positionen und Werte bewusst. Jüngste empirische Rekonstruktionen dieser Prozesse legen offen, dass im kollaborativen Schaffensprozess eine Modifikation individueller Handlungsmuster und ein Arrangement heterogener Wahrnehmungsmuster durchaus gelingen kann (Theisoehn 2023). Eine wichtige Rolle spielt dabei die handlungspraktische Auseinandersetzung. In körper- und materialbezogenen Interaktionen aktualisieren Lernende vielfältiges, nicht nur musikbezogenes Wissen und greifen auf ihr vielfältiges Erfahrungswissen zurück, wobei auch Anbindungen an grundsätzliche Urteilmuster und Denkroutinen auf Ebene des impliziten Wissens stattfinden. Diese ästhetischen Schaffensprozesse können zweifelsohne als Lernfelder demokratischen Handelns insbesondere im Umgang mit Heterogenität verstanden werden. Die beobachteten Prozesse sind geprägt von der Darstellung individueller Positionen, von mitunter chaotischer Kontroversität ebenso wie von kollaborativer Dichte. Dies verweist sowohl auf die dort entstehende Begegnung mit dem Eigenen, dem Suchen und Finden persönlichen Ausdrucks als auch gleichzeitig darauf, dass in der künstlerischen Kollaboration Räume entstehen, in denen die zuvor entfaltete dreifache Heterogenität handelnd, mitunter spannungsreich und produktiv bearbeitet wird (Theisoehn i. Druck). Ähnliches liegt im Bereich der Kunstpädagogik in Prozessen künstlerischer Projektarbeit vor, in denen ebenfalls in gemeinsamer ästhetischer Praxis die individuellen Vorstellungen, Artikulationen und Gestaltungsformen ausgehandelt und entwickelt werden. Insbesondere stehen partizipative Beurteilungsprozesse, also gemeinsames Betrachten, Beurteilen und Reflektieren ästhetischer Produkte, wie auch Schüler:innenarbeiten in Form eines Galeriegangs, Briefwechsels oder einer Debatte methodisch wie hinsichtlich der kunstpädagogischen Erfahrungs- und Bildungsprozesse dem beschriebenen „ästhetischen Streit“ nahe (vgl. Peez 2015).

Die Erkenntnisse über den ästhetischen Streit in der Musikpädagogik und über verwandte Ansätze der Kunstpädagogik verweisen exemplarisch für künstlerisch-kollaborative Prozesse vor allem darauf, dass demokratisches Handeln hier nicht als rein reflexives, verbales Geschehen in Erscheinung tritt, sondern

als multimodales, kontingentes und komplexes Geflecht, das sich so vermutlich nur im Feld des Künstlerischen entfalten kann.

3.3 Fremdheitserfahrung und Ambiguitätstoleranz

Heterogenität und Vielfalt als konstitutive Grundbedingungen des demokratischen Systems gehen unmittelbar damit einher, dass die einzelnen Personen mit Fremdheitserfahrungen und Erlebnissen des Abweichenden und Uneindeutigen konfrontiert sind. Dengel/Kelch arbeiten mit Blick auf autoritäre politische Systeme heraus, wie zentral die Ambiguität und ein gelassener, friedlicher Umgang mit ihr für die Demokratie ist:

„Fundamentalismus eliminiert jegliche Uneindeutigkeit und damit das Wesen gesellschaftlicher Phänomene, die von ihr geprägt sind [...]. So gesehen ist eine auf fundamentalistischen Grundsätzen basierende Gesellschaft eine entkernte, eine bloße Hülle, während eine plurale immanent ambig ist. [...] Wenn also Ambiguität in diesem Sinne Kern einer pluralen, demokratischen Gesellschaft ist, ist das Aushalten derselben für deren Erhalt erforderlich und Ambiguitätstoleranz damit seitens ihrer Bürger:innen als ‚Schlüsselkompetenz‘ zu verstehen.“ (Dengel/Kelch 2021, 66)

Demgemäß besteht ein demokratierelevantes Bildungsziel darin, nicht in unterkomplexen und fundamentalistisch-dichotomen Kategorien von „schwarz und weiß“ zu urteilen, sondern die Grauwerte auszuhalten und wertzuschätzen. Eng verbunden damit ist die zu bildende Fähigkeit des Perspektivwechsels, um aus der Befangenheit der eigenen Position herauszukommen und die Erfahrungen der Anderen auszuhalten, nachzuvollziehen, ggf. sogar selbst zu erproben. Aus den Perspektiven der Musik- und Kunstdidaktik heraus konkretisiert sich dieser Punkt der Förderung von Ambiguitätskompetenz wie folgt fachspezifisch:

Transformation von Musik in andere Künste

Ein etabliertes musikunterrichtliches Handlungsfeld ist das des transformativen Umgangs mit Musik, womit die Übertragung und Umwandlung von Musik in andere künstlerische Formen wie Bewegung und Tanz, Literatur, Bildende Künste oder Szenisches Spiel gemeint ist. Für die Musikdidaktik liegt ein besonderer Gewinn darin, „als es sich dabei um eine handlungsorientierte Zugangsweise zur Musik handelt, jedoch ohne die instrumentaltechnischen und musiktheoretischen Vorkenntnisse, die das Gestalten von Musik im Unterricht üblicherweise erfordert“ (Krämer 2018, 346). Brandstätter (2013) eröffnet in ihrer Theorie zur ästhetischen Transformation einen Blick auf die angestreb-

ten Verstehensprozesse, die sich als ästhetisches Erkennen dann entfalten, wenn Kunst in ein anderes künstlerisches Medium transformiert wird. In ihrem Konzept, „in dem es um einen erweiterten Blick auf eine Vielfalt von Möglichkeiten des Denkens und Erkennens geht“ (ebd., 39), stehen statt konkreter Zuordnungen und Entsprechungen die uneindeutigen Ähnlichkeiten zwischen den Künsten im Zentrum. In einem „unaufhörlichen Kreislauf des Mimetischen, des Zeigens und der Analogiebildung“ (ebd., 43) eröffnen sich im Transformationsprozess Räume eines dynamischen Dazwischens, in denen ästhetisches Verstehen als metaphorische Erkenntnis möglich wird, die stets in Veränderung ist und unabgeschlossen bleibt.

Die intendierten, vielfältigen Bedeutungsverschiebungen ermöglichen einen produktiven Umgang mit Mehrperspektivität, Vieldeutigkeit und der Gleichzeitigkeit von Widersprüchlichem. Lernende erfahren sich selbst im Prozess als Urheber dieser Perspektivenvielfalt und erleben dabei Interpretation und Vieldeutigkeit als produktives Moment. So entstehen bei Transformationen von Musik in Malerei unterschiedlichste künstlerische Produkte, indem Studierende die gleiche Musik bspw. mit vollen Händen roter Fingerfarbe in ganzkörperlich große Farbflächen übersetzen, während andere mit dem Bleistift sehr viele kleine und kleinste kryptische Zeichen aufs Papier bringen. Das reflexive Gespräch über diese durchgeführten transformativen Prozesse und Produkte lässt Schüler:innen wie Studierende Mehrdeutigkeit als inspirierendes und interessantes Merkmal von Kunst und Wahrnehmung erfahren, dass es uns ermöglicht, einer Sache intensiver und umfassender zu begegnen. Lernende können sich in solchen Prozessen nicht nur in Ambiguitätstoleranz üben, sondern Ambiguitäten als produktive Momente erleben.

Ambiguitätserfahrungen in der bildenden Kunst



Abb. 1: El Anatsui,
„Rising Sea“, 2019.
Flaschenverschlüsse,
Draht, 14,38 m x
6,90 m (Guggenheim
Museum Bilbao)

Obwohl die bildende Kunst ein kommunikatives Medium ist, ist sie, zumindest seit der Romantik, geradezu paradigmatisch von Uneindeutigkeit und semiotischer Offenheit geprägt. (Vgl. Krieger 2010) Kunst will und soll eben nicht in einer klaren, beweisbaren und eindeutigen Form auftreten. Ihre Ausdrucksform ist nicht die eines klaren Arguments. Vielmehr arbeitet Kunst mit Andeutungen und ästhetischen Assoziationen, die nicht nur eine, sondern rezeptionstheoretisch meist mehrere Sinndeutungen und Bezugnahmen eröffnen. Diese können zueinander spannungsreich auftreten, sogar als gegenseitige Konkurrenz (vgl. Schnurr 2021). Ein Beispiel für die Gestaltung solcher ästhetischer Ambiguitätserfahrung ist El Anutsis „Rising Sea“ (2019) – eine wandfüllende Installation eines textilarartigen, faltenwerfenden Elements (Abb. 1). Das malerisch anmutende Objekt gibt schillerndes Silber, ein interessantes Lichtspiel im Faltenwurf und im unteren Bereich eingearbeitete buntere Elemente zu sehen und ruft, dem Titel folgend, naturbezogene Assoziationen von Meeresoberflächen hervor. Zugleich – und als deutlicher Bruch zu erfahren – ist bei näherer Betrachtung zu erkennen, dass der Ghanaische Künstler das Objekt vollständig aus Flaschenverschlüssen erstellt und mit Draht vernäht hat. Der Müll, man denke etwa an Müllteppiche im Meer und wachsende Müllberge, brandet hier in inhaltlicher wie ästhetischer Weise an die vormalige Illusion von erhabener Naturerfahrung. Dringt man tiefer in die Hintergründe dieser Arbeit ein, steigert sich die komplexe Mehrdeutigkeit noch weiter: El Anutsi greift in der Installation handwerklich auf Techniken des Upcyclings von Plastik- und Metallmüll zurück, die in Ghana zur Gestaltung künstlerischer wie alltäglicher Dinge weit verbreitet sind. Zugleich verweist die farbliche und grafische Gestaltung auf traditionelle ghanaische Kente-Stoffe. Diese seidenen und für Könige hergestellten Tücher wurden ab dem 17. Jh. ebenfalls in Upcycling-Prozessen aus aufgeribbelten importierten Seidenstoffen hergestellt, da es im Land keine eigene Seidenproduktion gab. In all dem entstehen Fragen nach postkolonialen Machtverhältnissen und weltweiten Textil- und Müllkreisläufen. Traditionelle Produktion verbindet sich hier in kritischer Weise mit alltäglichen, gegenwärtigen und kritischen Zusammenhängen und stellt diese Komplexität reibungsvoll und mehrdeutig in den Reflexionsraum der Rezipierenden.

In der Uneindeutigkeit der Künste liegt demnach ihr sinnstiftendes Potenzial, das die Vielfalt möglicher Welterschließungen zum Thema macht und sich der Komplexität der Dinge annähert. Ambiguitätserfahrungen können dabei auf zwei Ebenen stattfinden: In der Fremdheitserfahrung zwischen Subjekt und Werk einerseits, wenn bei El Anutsi das scheinbar Vertraute des Meeres oder des Teppichs durch das Material Müll gebrochen und entfremdet wird; zugleich

aber auch intersubjektiv in heterogenen Lerngruppen zwischen den je ganz verschiedenen Sichtweisen und Deutungen der verschiedenen Personen.

Zugleich kann die Erfahrung von fremdartiger Uneindeutigkeit und Ambiguität als herausfordernd und belastend empfunden werden, denn das Wahrgenommene verweigert sich alltäglichen Mustern der Identifikation. Dieser Verlust von Orientierung im Verbund mit dem Anspruch des unauflösbaren „Fremden“, das sogar als bedrohend empfunden werden kann, brandet für einige Menschen in konfliktiver Weise an den Wunsch nach einfachen und pragmatischen Deutungsweisen. Vielfach artikuliert sich diese Problematik in affektiv vorgetragener Ablehnung und Verweigerung gegen Kunst in pädagogischen Situationen (vgl. Schnurr 2015). Demokratiepädagogisch orientierte ästhetische Bildung fördert diesbezüglich eine zunehmende Sensibilisierung und vermag, eine Bereitschaft und schließlich sogar eine Wertschätzung gegenüber mehrdeutigen und fremdartigen künstlerischen Formen anzubahnen, welche die Komplexität der Welt eröffnen. Die fremdartige Uneindeutigkeit verliert ihre Bedrohlichkeit, sodass sich die Umrisslinien des Vertrauten weiten können hin zu einer Ambiguitätstoleranz (Schnurr 2021).

4. Vom exzeptionellen Stellenwert ästhetischer Bildung für Demokratiebildungsprozesse – warum wir die Künste für demokratische Bildung brauchen

Im Hinblick auf eine Querschnittskompetenz Demokratiebildung in den Fachdidaktiken kann nach unseren Ausführungen der ästhetischen Bildung resp. den künstlerischen Fächern ein exzeptionelles Potential zugesprochen werden. Dieses liegt wesentlich in Erfahrungsprozessen des gelingenden ästhetischen und diskursiven Aushandelns zwischen Individualität und gemeinsamem Projekt und damit der kulturellen Teilhabe an einem diversitären Gemeinsamen sowie in der Anbahnung eines wertschätzenden Umgangs mit Streit, Widersprüchlichkeit und Kontingenz.

Wie tief und vielschichtig künstlerische Lernprozesse bzw. Prozesse ästhetischer Bildung auf jene Ebenen und Bildungsbereiche demokratischer Bildung reichen und mit ihnen verwoben sind, sollte zukünftig Gegenstand der fachdidaktischen Lehre in der Lehrer:innenbildung sein und hierbei vor allem auch immer wieder selbst erfahrbar gemacht werden. Vor dem Hintergrund, dass ein ästhetischer Zugang zu Welt und Selbst durch keinen Zugang der anderen Fächer ersetzt werden kann, dieser Zugang aber konstitutiv für bestimmte Bereiche und Erfahrungsdimensionen demokratischen Handelns ist, plädieren

wir für eine deutliche Stärkung der ästhetischen Bildungsangebote im Fächerkanon und Curriculum allgemeinbildender Schulen sowie außerschulischer Bildungsangebote. Als weitere wichtige Aufgabe universitärer und hochschulischer Fachdidaktik sehen wir darüber hinaus die Weiterentwicklung fachdidaktischer Unterrichtsdesigns; sie muss sich in den nächsten Jahren insbesondere darum bemühen, die hier dargelegten Aspekte demokratischer Bildung in ästhetischer Bildung in machtkritische und diversitätssensible Unterrichtskonzepte zu überführen, die in der Praxis zu erproben und beforschen sind.

Hierbei gilt in besonderem Maße zu berücksichtigen, dass sich der ästhetische Modus nicht im Reflexiven und Verbalen erschöpft, sondern dass im sinnlichen und handelnden Umgang mit Selbst und Welt die Anbindung an das verkörperte, implizite Wissen möglich wird. Diese Anbindung führt mitunter zur Aktualisierung von Wissensbeständen aus allen Erfahrungszusammenhängen der Lernenden, die in künstlerischer und unterrichtlicher Interaktion verhandelt und modifiziert werden können. Werte, Haltungen und Einstellungen können so grundlegend berührt und mitunter verändert werden.

Das kreative Moment in der Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, durch das Entwürfe von Wirklichkeit und Zukunft erst möglich werden, steht im Zentrum ästhetischer Bildung und ist gleichzeitig eine Konstituente demokratischen Handelns. In der Auseinandersetzung mit Kunst üben wir uns in jenem wilden Denken (Weisband 2024), das in den Strukturen von Schule sonst wenig Raum hat. So lässt sich abschließend der exzeptionelle Beitrag der ästhetischen Bildung zur Demokratiebildung mit den Worten Marina Weisbands untermauern

„Kreativität und Demokratie hängen eng zusammen. Wer sich nicht vorstellen kann, dass es ,so, aber auch ganz anders geht‘, bleibt stecken in den Verhältnissen, die er vorfindet. [...] Keine Erzählung engt so stark ein, erstickt alles bereits im Keim, wie die von der vermeintlichen Alternativlosigkeit. Es gibt immer Alternativen. Aber man muss sie suchen können.“ (ebd., 53)

Literatur

ARENDT, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München.

BIESTA, Gert/Skregelid, Lisbet (2022): Art keeps us in and with the world: Gert Biesta in conversation with Lisbet Skregelid. In: Skregelid, Lisbet/Knudsen, Kristian Nødtvedt (Hg.): Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge. NOASP, S. 29–42.

- BRANDSTÄTTER**, Ursula (2013): Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien.
- DENGEL**, Sabine/Kelch, Linda (2021): „Es ist kompliziert. Dazu guter Pop“. Ambiguität, politische Bildung und Kultur. In: Schnurr, Ansgar u. a. (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld, S. 55–90.
- DUNCKER**, Ludwig (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/M., S. 9–20.
- DUNKEL**, Mario/Oeftering, Tonio (Hg.) (2023): Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung. Münster.
- GOODMAN**, Nelson (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M.
- HELLBERG**, Bianca (2019): Koordinationsprozesse beim Musizieren im instrumentalen Gruppenunterricht. Münster.
- HUHN**, Michael (2022): Musik machen: Reproduktion, Interpretation, Arrangieren. In: Klingmann, Heinrich/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Musikunterricht und Inklusion Innsbruck, S. 289–304.
- KLEIN**, Hans-Joachim u. a. (1981): Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten, Motive und Barrieren. Berlin.
- KRÄMER**, Oliver (2018): Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael u. a. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, S. 341–348.
- KRIEGER**, Verena (2010): „At war with the obvious“ – Kulturen der Ambiguität. Historische, psychologische und ästhetische Dimensionen des Mehrdeutigen. In: Krieger, Verena/Mader, Rachel (Hg.): Ambiguität in der Kunst. Typen und Funktionen eines ästhetischen Paradigmas. Köln/Weimar/Wien, S. 13–49.
- MEYER-DRAWE**, Käte (1986): Leiblichkeit als Dimension von Wahrnehmung und Rationalität. In: Kunst+Unterricht, 107/1996, S. 10–11.
- MEYER**, Max (2022): Radikale Demokratietheorie. Siegen.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG** (Hg.) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Schule für Demokratie. Stuttgart.
- NOHL**, Arnd-Michael (2013): Bildung, Kultur und die Mehrdimensionalität kollektiver Zugehörigkeiten. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara u. a. (Hg.): Bildwelten remixed. Transkulturell, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld, S. 37–52.
- OSER**, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hg.): Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich, S. 17–37.
- PEEZ**, Georg (Hg.) (2015): Beurteilen lernen im Kunstunterricht Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz. München.

- PETERS, Maria** (1996): Blick Berührung Wort. Differenzen als ästhetisches Potenzial in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und f.E. Walter. München.
- ROLLE, Christoph/Wallbaum, Christopher** (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes u. a. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München, S. 507–535.
- SCHNURR, Ansgar** (2013): Soziale Skripte. Milieubedingte Weltansichten in der Kunstpädagogik vermessen. In: Engels, Sidonie u. a. (Hg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis, München, S. 273–288.
- SCHNURR, Ansgar** (2015): Störungen lieben – Störungen fürchten: Zur Verschiedenheit der Weltansicht in unterschiedlichen Milieus. In: Schultheater, 23/2015, S. 38–41.
- SCHNURR, Ansgar** (2021): Die bildende Seite der Ambiguität: Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung. In: Schnurr, Ansgar u. a. (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld, S. 27–54.
- THEISOHN, Elisabeth** (2023): Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und diaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht. Bielefeld.
- THEISOHN, Elisabeth** (i. Druck): Demokratiebildung als Zukunftsthema der Musikpädagogik: Gemeinsames Komponieren in demokratiepädagogischer Perspektivierung. In: Buchborn, Thade/Brunner, Georg (Hg.): Projektbericht zur Kooperativen MusiklehrerInnenbildung. Freiburg.
- USLUCAN, Haci-Halil** (2015): Kulturelle und curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld, S. 59–74.
- WEISBAND, Marina** (2024): Die neue Schule der Demokratie: Wilder denken, wirksam handeln. Frankfurt/M.

Demokratiebildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

1. Hinführung

Gesellschaftswissenschaftliche Fächer in der Schule umfassen eine Vielzahl von Disziplinen, die sich mit verschiedenen Phänomenen menschlicher Gesellschaften befassen. Dazu zählen zum Beispiel der Politik-, der Geschichts- und der Geographieunterricht. Das Lehren und Lernen in diesen Fächern verfolgt das Ziel, ein tiefes Verständnis für die Strukturen, Prozesse und Dynamiken zu vermitteln, die Gesellschaften früher und heute prägen und prägen. Dies umfasst beispielsweise politische Systeme, wirtschaftliche Abläufe, soziale Institutionen oder kulturelle Entwicklungen. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer zielen auch darauf, das kritische Denken und die Fähigkeit zur Analyse komplexer Sachverhalte zu fördern. Dazu sollen Lernende angeleitet werden, Informationen kritisch zu hinterfragen, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und fundierte politische, historische oder geographische Urteile zu fällen. Zur Demokratiebildung wollen die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer beitragen, indem sie Kinder und Jugendliche mit den notwendigen Fähigkeiten, Kenntnissen und Werten ausstatten, um aktiv und verantwortungsvoll in einer demokratischen Gesellschaft zu agieren. Was dabei das jeweils Spezifische im Politik-, Geschichts- oder Geographieunterricht ist, soll im Folgenden erörtert werden.

2. Politikunterricht als Leitfach der Demokratiebildung

Politische Bildung, so Kurt Gerhard Fischer in seiner „Einführung in die politische Bildung“ (1973), ist so alt „wie das Menschengeschlecht“ (ebd., 9). Seit sie in organisierten Verhältnissen zusammenleben, stellt sich für Menschen die Frage, wie die nachwachsende Generation in die bestehende Ordnung integriert werden soll (Sander 2013, 16). Auch heute hat politische Bildung im Politikunterricht zum Ziel, die Lernenden in eine bestimmte Ordnung – die Demokratie – zu integrieren. Der Politikunterricht ist damit Leitfach der Demokratiebildung in der Schule. Ziel dabei ist, die Lernenden auf dem Weg zu

politisch mündigen Subjekten zu begleiten. Die wichtigste Referenz, auf die in diesem Zusammenhang immer wieder verwiesen wird, ist Immanuel Kant und das zentrale Zitat in seiner Schrift zur Frage „Was ist Aufklärung?“ (Kant 2008): „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (ebd., 25).

Aufgeklärte Menschen zeichnet aus, dass sie nicht nur einen Bildungsprozess hin zur Integration in ihr Gemeinwesen durchlaufen haben, sondern auch einen der Emanzipation von diesem. In diesem Sinne stellen Integration und Emanzipation die zwei Seiten der „Medaille“ politische Bildung dar. Politische Bildung muss einerseits aus Sicht des Gemeinwesens dafür sorgen, dass die nachwachsende Generation die demokratische Ordnung bejaht; andererseits sollte politische Bildung für die Lernenden „auch eine Übung [darstellen], um sich die Möglichkeit einer kritischen Distanz gegenüber dem Gemeinwesen zu eröffnen, ohne sich seiner Mitgliedschaft in ihm zu entledigen“ (von Bredow/Noetzel 2009, 78).

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wird auch in der Politikdidaktik die Diskussion darüber geführt, welche Kompetenzen die Lernenden entwickeln sollten, um als politisch mündige Bürger:innen an der Demokratie teilzunehmen. Verschiedene Modelle wurden entwickelt, die zwar auf den ersten Blick ähnlich erscheinen mögen, jedoch teils erhebliche Unterschiede aufweisen (Gloe/Oeftering 2020, 104). Ein frühes Beispiel stellt das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) aus dem Jahr 2004 dar. Dieses Modell unterscheidet zwischen methodischen Fähigkeiten, politischer Urteilsfähigkeit, politischer Handlungsfähigkeit und konzeptuellem Deutungswissen. Das konzeptuelle Deutungswissen beinhaltet nicht lediglich die Ansammlung von „Einzelaspekte[n] des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens“ (GPJE 2004, 14), sondern zielt darauf ab, allgemeine Strukturen zu erfassen. Die Kompetenzbereiche „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Methodische Fähigkeiten“ sind in dieses konzeptuelle Deutungswissen eingebettet. Politische Urteilsfähigkeit umfasst die Analyse und Einordnung von Urteilen nach ihrer Komplexität und Begründung sowie die selbstständige Urteilsbildung, wobei „konstatierende bzw. analysierende Urteile (Sachurteile) sowie qualifizierende

bzw. normative Urteile (Werturteile)“ (ebd., 15) unterschieden werden. Ziel politischer Bildung ist es, Urteile durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und der Konfrontation mit verschiedenen Sichtweisen zu erweitern und zu differenzieren. Sie ist für den Erhalt einer Demokratie essenziell, um den politischen Diskurs aufrechtzuerhalten. Politische Handlungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, politische Urteile zu vertreten, Konflikte auszutragen und Kompromisse zu schließen, um am politischen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Auch die politische Partizipation der Bürger:innen ist für die Demokratie von grundlegender Bedeutung. Methodische Fähigkeiten umfassen allgemeinere Kompetenzen wie Lesekompetenz, Zeitplanung und Selbstorganisation, die nicht domänenspezifisch sind (ebd., 17 f.).

Neben dem GPJE-Modell entwickelten die sozialwissenschaftlich orientierten Fachdidaktiker:innen Behrmann, Grammes, Reinhardt und Hampe 2004 ein Modell mit fünf Demokratie-Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz (Behrmann u.a. 2004, 337 f.). Mit Perspektivübernahme und Konfliktfähigkeit werden ebenfalls zwei Kompetenzbereiche genannt, die für das Bestehen einer Demokratie von großer Bedeutung sind.

Im Jahr 2010 brachte die Veröffentlichung von „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ durch Georg Weißeno, Peter Massing, Joachim Detjen, Dagmar Richter und Ingo Juchler neue Impulse in die Kompetenzdebatte der Politikdidaktik (Weißeno u.a. 2010). Das Modell ordnet drei Basiskonzepte – Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl – 30 Fachkonzepten zu. Die Autorengemeinschaft buchstabierte für jedes der 30 Fachkonzepte die entsprechenden Inhalte aus und kondensierte sie in Begrifflichkeiten, die in der Grundschule, der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II das jeweilige Fachkonzept repräsentieren. Gleichzeitig listete sie auf, welche Fehlkonzepte bei Lernenden vorhanden sein könnten. Das Fachkonzept Demokratie wird darin als Oberbegriff für eine Vielzahl politischer Ordnungsvorstellungen definiert. Im Kern basiert Demokratie auf dem Prinzip der Volkssouveränität, das besagt, dass alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht und sich vor diesem legitimieren muss. Diese Herrschaft kann entweder direkt durch das Volk in Volksversammlungen oder durch Abstimmungen in Volksentscheiden oder indirekt durch gewählte Repräsentanten ausgeübt werden. Der demokratische Verfassungsstaat kombiniert drei Modelle der Demokratie: die Verfassungsdemokratie, in der niemand über der Verfassung steht; die Konkurrenzdemokratie, in der gewählte Eliten die politischen Entscheidungen treffen; und die repräsentative Demokratie, in der Ab-

geordnete im Namen des Volkes agieren. Wesentliche Merkmale dieses Staatsmodells umfassen rechtliche Gleichheit, allgemeines Wahlrecht, umfassende Partizipationsrechte, das Mehrheitsprinzip, Gewaltenteilung, ein Mehrparteiensystem und freie Entfaltungsmöglichkeiten der Opposition. Als ein häufiges Fehlkonzept wird die Annahme identifiziert, dass Demokratie individuelle Selbstbestimmung bedeute, während sie in Wirklichkeit die Selbstbestimmung des Volkes als Gesamtheit betrifft (Weißeno 2010, 61 ff.).

Kritik am Modell von Weißeno u. a. äußerte die Autorengruppe Fachdidaktik im Jahr 2011 in „Konzepte der Politischen Bildung. Eine Streitschrift“, vor allem wegen der einseitigen Festlegung auf die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin hin (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 168). Darüber hinaus kritisierte sie auch die mangelnde Berücksichtigung subjektiver Lernerfahrungen. In einem eigenen Modell von 2017 definierte die Autorengruppe Fachdidaktik Politikkompetenz als dreigeteilt in sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsbildung und politische Handlungskompetenz (Autorengruppe Fachdidaktik 2017) und steht damit in einer Tradition zum GPJE-Modell.

Als Antwort auf die Kritik entwickelte Weißeno u. a. das Politikkompetenzmodell weiter, das Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation umfasst. Dieses Modell betont die Vernetzung der Dimensionen und legt besonderen Wert auf die Objektivierung schulischer Bildungsprozesse (Detjen u. a. 2012, 16). Es wird zwischen verschiedenen Kompetenzfacetten der politischen Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit unterschieden und das Modell berücksichtigt auch die Bedeutung von Einstellung und Motivation für die politische Bildung (Detjen u. a. 2012, 45, 89 f.).

Auch wenn diese Kompetenzen grundlegend für mündige Bürger:innen sind und im Politikunterricht angebahnt, erworben und ausgebildet werden sollen, bleibt die Beziehung zwischen Politik-Lernen und Demokratie-Lernen komplex. Erst spät folgten, nach heftigen Auseinandersetzungen zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik nach der Jahrtausendwende (Beutel u. a. 2022), bei manchen Politikdidaktiker:innen die Einsicht, dass beide Ansätze ihre Berechtigung haben. So schreibt Peter Massing, einer der Protagonisten in der Auseinandersetzung mit Vertretern der Demokratiepädagogik: „Vielleicht hat die Politikdidaktik allzu lange daran festgehalten, dass die Demokratie kein politisches System ist, das das Herz erwärmen kann, sondern das kognitiv verstanden werden muss [...] und [hat] zu wenig bedacht, dass die Lebensfähigkeit [der Demokratie] auch davon abhängt, dass die Bürger sich mit ihr emotional identifizieren, sie anerkennen und bereit sind sie zu verteidigen“ (Massing

2010, 125). Eine Auseinandersetzung mit dem Referenzrahmen des Europarates „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (siehe Einführungsbeitrag in diesem Band) hat in der Fachdidaktik bis heute nicht stattgefunden.

Dennoch wird intensiv über den Zusammenhang von politischer Bildung und Demokratiebildung diskutiert. Henkenborg (2009) argumentiert, dass beide Aspekte als zusammenhängend betrachtet werden sollten, um politische Bildung effektiv zu gestalten. Die Herausforderung und die Aufgabe der politischen Bildung in der modernen Gesellschaft besteht im Gegenteil gerade darin, Demokratie und Politik, Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, Schulkultur und Unterricht, Wissen und Erfahrung als Zusammenhang in der Vielfalt von Theorie und Praxis herzustellen. Das Paradigma Demokratie-Lernen bedeutet zusammengefasst: Politische Bildung als Demokratie-Lernen verwandelt das Kernproblem von Politik in eine Grundfrage politischen Lernens: Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen, ihr Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch zu gestalten und zu regeln und welche politischen Probleme und Konflikte müssen sie dabei bewältigen? Demokratie-Lernen durch politische Bildung ist eine Bedingung, ist Hermeneutik und Kritik der Demokratie (ebd.). Reinhardt (2003) betont die Bedeutung des Umgangs mit Alltagsvorstellungen der Lernenden, da diese das Verständnis von Politik und Demokratie beeinflussen können. Reinhardt (2009) hebt darüber hinaus aber hervor, dass soziales Lernen nicht automatisch zu politischem Lernen führt, da sich private und öffentliche Sphären unterscheiden. Sie betont die Bedeutung von Konfliktfähigkeit als zentrale Kompetenz im Bereich Demokratie und unterstreicht die Wichtigkeit des Kontroversprinzips im Politikunterricht.

Dieses Kontroversprinzip zählt seit den späten 1970er Jahren zu den Leitlinien für die Gestaltung von Politikunterricht (vgl. die Ausführungen zum Beutelsbacher Konsens im Einführungsbeitrag in diesem Band). Hier soll nur noch einmal auf den dritten, oft vergessenen Grundsatz des Schülerinteressenartikulationsgebots hingewiesen werden: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. [...]“ (Wehling 1977, 179) Gerade der letzte Grundsatz scheint im Hinblick auf die Demokratiebildung von zentraler Bedeutung. Dafür benötigen Lernende entsprechende demokratische Selbstwirksamkeitserfahrungen. Deshalb ist auch in der Politikdi-

daktik eine Revitalisierung des dritten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsens angezeigt. Auch der Politikunterricht muss und kann solche demokratieförderlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

Politikunterricht in diesem Sinne wird aber häufig als ein „Qualifikationsprogramm für eine funktionierende Demokratie“ (Friedrichs 2020, 10) gesehen. Aus der Sicht von Friedrichs muss neben diesem Verständnis von politischer Bildung als „Vorbereiterin der Demokratie“ aber auch ein ästhetisch-bildendes Format politischer Bildung gestellt werden, aus dem heraus „systematische Forderungen an eine Demokratie gestellt werden, die den Bildungen politischer Subjektivität dienlich sind und somit einer Politischen Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft den Weg bereiten“ (ebd., 12). Diese ästhetisch-bildende Formate zielen nicht auf die Behebung eines bestimmten Defizits ab, sei es ein Wissensdefizit oder ein Kompetenzdefizit, sondern in Anlehnung an Hartmut Rosa müsse politischer Bildung die Herstellung eines Weltverhältnis gelingen. Nur gelingende demokratische Selbst- und Weltverhältnisse, die sich durch ihren geteilten Sinn auszeichnen, bringen nach Friedrichs Demokratie überhaupt erst zu Erscheinung (ebd., 24). Aus Sicht von Friedrichs sei wünschenswert, dass im Politikunterricht neben den dominierenden kognitiv-lernenden Formaten politischer Bildung verstärkt ästhetisch-bildende Formate Berücksichtigung fänden.

3. Geschichtsunterricht

„Das Vermächtnis der Männer und Frauen aus dem Widerstand wird lebendig, wenn wir Verantwortung in Staat und Gesellschaft übernehmen. Sonst bleibt es bloß historische Erinnerung, die verblasst. Die Demokratie ist darauf angewiesen, dass wir unsere Handlungsspielräume nutzen. Andernfalls verkümmert sie. [...] Der Widerstand gegen das nationalsozialistische Unrechtsregime hat die Kraft, uns an unsere Verantwortung für die Demokratie zu erinnern. Deshalb geht der 20. Juli 1944 uns alle an“ (Stiftung 20. Juli 1944 o.J.), schreibt die Stiftung ‚20. Juli 1944‘ zum diesjährigen Gedenktag an den Widerstand gegen die nationalsozialistische Gewaltherrschaft. Ein Mehr an Erinnerungsarbeit und Geschichtsunterricht führt in den Augen vieler „mehr oder minder automatisch zu demokratischen und pluralistischen Positionen“ (Köster 2021, 169). Allerdings lassen entsprechende empirische Befunde diesen Schluss nicht zu. Gerade der Geschichtsunterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust führe nicht zu entsprechenden Einstellungsveränderungen (von Borries 1995, Meseth u.a. 2004), sondern die Schüler:innen lernten im Geschichtsunterricht „vor allem,

auf sozial erwünschte Weise über Geschichte zu sprechen“ (Köster 2021, 169). Köster ergänzt außerdem: „Anstatt Vorstellungen zu revidieren, zu verändern oder ganz aufzugeben, reicherten die Schüler*innen ihre Präkonzepte selektiv mit Einzelinformationen aus dem Unterricht an und sicherten diese damit zusätzlich ab. [...] Dem Geschichtsunterricht gelingt es also offenbar häufig nicht, problematische Konzepte der Lernenden zu verändern“ (ebd., 173).

Um dies zu verhindern und einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten, muss der Geschichtsunterricht nach Jörn Rüsen die Orientierungsbedürfnisse der Lernenden als Ausgangspunkt nehmen (Rüsen 2013, 70; Kühberger/Schneider-Riesinger 2020, 27 ff.) und historischen Wandel als Dauerzustand verdeutlichen (Köster 2021, 175). Eine solche genetische Sinnbildung beschreibt nach Jörn Rüsen eine Form des historischen Erzählens, die sich auf den Wandel und die Entwicklung im Laufe der Zeit konzentriert. Im Gegensatz zur traditionellen linearen oder zyklischen Sinnbildung betont die genetische Sinnbildung den Prozess der Veränderung und Transformation in der Geschichte. Historische Ereignisse und Entwicklungen werden dabei als Teil eines ständigen Werdens und Wachsens verstanden, wobei die Bedeutung der Vergangenheit im Hinblick auf die Entfaltung zukünftiger Möglichkeiten interpretiert wird. Die genetische Sinnbildung zielt darauf ab, Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu erfassen und dadurch historische Veränderungen verständlich zu machen, indem sie den Fokus auf evolutionäre Prozesse legt, die aus der Vergangenheit in die Gegenwart führen und diese durch eine dynamische Perspektive strukturieren (Rüsen 1983). Nach Köster kann eine historisch genetische Sinnbildung entsprechend einen Beitrag leisten entgegen wahrgenommener oder befürchteter Status- und Privilegienverluste, wahrgenommener Machtlosigkeit sowie wahrgenommener Kontrollverluste „Veränderungen nicht allein als Bedrohung aufzufassen, sondern als Chance sich neu zu erfinden und als Voraussetzung dafür, dauerhaft bestehen zu können“ (Köster 2021, 175). Das Konzept der genetischen Sinnbildung lässt sich durch die performative Dimension von Zeitbewusstsein erweitern, wie sie von Torrau und Gloe beschrieben wird (Torrau/Gloe 2023). Sie betonen, dass Lernende im historischen und politischen Unterricht nicht nur auf vergangene Ereignisse zurückblicken sollten, sondern auch ihre eigene Rolle im Zeitfluss reflektieren. Zeit sei keine fixe Entität, sondern werde in gesellschaftlichen Handlungen stets neu erzeugt und transformiert (ebd.). In diesem Zusammenhang ist die Verzeitlichung nicht nur als individueller Prozess zu verstehen, sondern auch als kollektive Praxis, in der Schüler:innen durch performative Akte ihre politische und historische Positionierung in der Gegenwart und für die Zukunft gestalten. Dadurch kann die genetische Sinnbildung, die den

Wandel als ständigen Zustand begreift, um eine aktive Komponente erweitert werden, die es den Lernenden ermöglicht, die Genese von Zeit und Geschichte selbst mitzugestalten (ebd.).

Darüber hinaus kann historisches Lernen durch das In-Beziehung-Setzen von gegenwärtigen und historischen Wertmaßstäben zu einer Steigerung von Ambiguitätstoleranz führen (ebd., 176). Schüler:innen werden vor allem durch die Berücksichtigung des fachdidaktischen Prinzips der Multiperspektivität befähigt, mit der Mehrdeutigkeit und Komplexität historischer Ereignisse, Prozesse und Interpretationen umzugehen. Verschiedene historische Narrative werden dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt. Indem Schüler:innen erkennen, dass Geschichte nicht eindeutig ist, sondern von unterschiedlichen Akteuren verschieden erzählt und interpretiert wird, entwickeln sie die Fähigkeit, divergierende Positionen und Widersprüche zu akzeptieren und zu reflektieren. Ebenso kann der Geschichtsunterricht auch dazu beitragen, Mythen und vereinfachte nationale Narrative zu hinterfragen, die oft eine klare und unumstrittene Sicht der Geschichte propagieren. Durch die kritische Auseinandersetzung mit solchen Narrativen lernen Schüler:innen, historische Identitäten und Selbstverständnisse als Konstrukte zu begreifen, die nicht fixiert, sondern vielfältig und veränderbar sind. Nicht zuletzt fördert der Geschichtsunterricht durch die Beschäftigung mit Menschen und Gesellschaften in unterschiedlichen historischen Kontexten die Fähigkeit zur Empathie. Historische Empathie setzt voraus, dass man versucht, vergangene Handlungen und Denkweisen zu verstehen, auch wenn sie aus heutiger Sicht widersprüchlich oder fremd erscheinen. Dies hilft den Lernenden, mit der Mehrdeutigkeit und den Spannungen in menschlichen Handlungen und Überzeugungen umzugehen.

Ein einfaches Mehr an deklarativem historischem Wissen führt nicht zu Demokratiebildung, aber in einem Geschichtsunterricht, der auf eine genetische Sinnbildung und die Förderung von Ambiguitätstoleranz abzielt, liegt entsprechendes Potential.

4. Geographieunterricht

Auch wenn es in der Geographiedidaktik kein einheitliches Kompetenzmodell gibt (Kanwischer 2011) bzw. zahlreiche Kompetenzmodelle sich auf spezielle Kompetenzbereiche fokussieren, wie z.B. die reflexive Kartenkompetenz (Gryl/Kanwischer 2011), so orientieren sich doch viele Kompetenzmodelle in den Lehrplänen an den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit den sechs Kompetenzbereichen Fachwissen, Räumliche

Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Bewertung/ Beurteilung und Handlung (DGfG 2020). Diese zielen auf die raumbezogene Handlungskompetenz als übergeordnetes Leitziel (ebd., 5). Diese schließt im Sinne der Demokratiebildung politische Diskursfähigkeit, Partizipation und Mündigkeit mit ein (Fögele/Partezke 2023, 5). In Anlehnung an den RFCDC (siehe Einführungsbeitrag in diesem Band)) zeigen sich damit Schnittmengen im Bereich ‚Werte‘ mit Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, Wertschätzung kultureller Diversität und Aspekten von Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit. Im Bereich ‚Handlung‘ gibt es Überschneidungen mit Verantwortung, Selbstwirksamkeit und Ambiguitätstoleranz sowie im Bereich ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ mit solchen zum analytischen und kritischem Denken sowie Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten. Auch werden alle Teilkompetenzen von ‚Wissen und kritisches Verstehen‘ adressiert.

Fögele und Partezke sehen im Geographieunterricht vor allem im Umgang mit Faktizität und Wissenschaftlichkeit Potenzial. Es sei nach Uhlenwinkel auch Aufgabe der Geographie, wissenschaftliches Wissen und demokratische Gestaltung der Gesellschaft aufeinander zu beziehen (Fögele/Partezke 2023, 7). Auch die Förderung von Ambiguitätstoleranz sei möglich, denn „in einem Mensch-Umwelt-System, das zunehmend als unbeständig wahrgenommen wird, sich durch große Komplexität, Uneindeutigkeit und Kontingenz auszeichnet, besteht häufig auch Unsicherheit bezogen auf wissenschaftliche Erkenntnisse bzw. deren Deutungen und in von diesen ausgehenden Entscheidungsprozessen“ (ebd.). Dies müsse im Geographieunterricht zum Gegenstand gemacht werden. So könnten Umgangsweisen mit Ambiguität verstanden und reflektiert werden (Hanke u.a. 2022). Darüber hinaus sehen Fögele und Partezke in der Wertebildung und dem ethischen Urteilen und in politischer Bildung zu, für, als und in Nachhaltigkeit(-spraktiken) entsprechendes Potenzial für die Demokratiebildung (Fögele/Partezke 2023, 8).

Aus Sicht von Lehrkräften kann Demokratiebildung im Geographieunterricht besonders im Kontext anthropogeographischer Themen wie Migration, Klimawandel oder Ressourcennutzung ermöglicht werden (Budke u.a. 2016). Der Geographieunterricht bietet so die Möglichkeit, geopolitische Konflikte in ihrer räumlichen Dimension zu verstehen und Lösungsansätze zu diskutieren. Dabei geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewertung gesellschaftlicher Probleme. In einer Interviewstudie weisen Lehrkräfte darauf hin, dass es im Sinn der Demokratiebildung vor allem darum gehe, die räumlichen Auswirkungen politi-

scher Entscheidungen zu verstehen und die Schüler:innen dazu zu befähigen, komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge eigenständig zu analysieren und zu bewerten (ebd.).

In der Geographiedidaktik gibt darüber hinaus auch machtsensible Ansätze (Schröder 2016), die einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten können. Der Einbezug der machtsensiblen Perspektive im Geographieunterricht ermöglicht es im Hinblick auf die Demokratiebildung, die bestehenden Machtstrukturen und die damit verbundenen Ungleichheiten kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren (ebd., 16–18). Ein zentraler Punkt dabei ist die Notwendigkeit, die Vorstellung von einer homogenen nationalen Identität zu hinterfragen. Dies hilft, kulturelle Differenzen nicht als feststehende und statische Gegebenheiten zu betrachten, sondern als dynamische und kontextabhängige Konstrukte (ebd., 20 f.). Für Demokratiebildung ist dies essenziell, da es die Grundlage für ein inklusiveres Verständnis von Staatsbürgerschaft und Zugehörigkeit schafft. Schröder unterstreicht auch die Relevanz der Thematisierung von Rassismuserfahrungen und der Mechanismen des Othering im Geographieunterricht. Sie argumentiert, dass die Anerkennung und kritische Reflexion dieser Erfahrungen dazu beitragen, rassistische Strukturen in der Gesellschaft sichtbar zu machen und zu überwinden (ebd., 22 ff.). Gerade Kindern und Jugendlichen, die rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind, sollte Raum gegeben werden, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven in den Unterricht einzubringen, um dadurch nicht nur ihre eigene Handlungskompetenz zu stärken und sie zu empowern, sondern auch das Verständnis der gesamten Lerngruppe für die Komplexität gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu fördern (ebd., 25 f.). Hier ergeben sich viele Schnittmengen mit dem Ansatz der Inclusive Citizenship Education (Kleinschmidt/Lange 2022, 361 ff.).

5. Fazit

Politik-, Geschichts- und Geographieunterricht leisten unterschiedliche Beiträge zur Demokratiebildung. Der Politikunterricht als Leitfach der Demokratiebildung spielt eine zentrale Rolle, wobei Integration und Emanzipation als komplementäre Dimensionen der politischen Bildung betrachtet werden. Die Diskussion um verschiedene Kompetenzmodelle zeigt die Vielfalt der Ansätze, die darauf abzielen, politisch mündige Bürger:innen zu fördern, wobei sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte der Demokratiebildung betont werden. Im Geschichtsunterricht können vor allem Ambiguitätstoleranz und kritisches Geschichtsbewusstsein gefördert werden, das es den Lernenden ermöglicht, his-

torische Veränderungen nicht als Bedrohung, sondern als Chance zur Neugestaltung zu begreifen. Der Geographieunterricht, obwohl oft unter dem Aspekt der Raumorientierung betrachtet, bietet ebenfalls Potenzial zur Demokratiebildung, insbesondere durch die kritische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und der Förderung einer machtsensiblen Perspektive.

Insgesamt wird deutlich, dass die Demokratiebildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine komplexe und vielschichtige Aufgabe darstellt, die sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Kompetenzen fördert und die Lernenden auf die aktive Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet.

Literatur

AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.

AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2017): Was ist gute politische Bildung? Schwalbach/Ts.

BEHRMANN, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle/Hampe, Peter (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim/Basel, S. 322–406.

BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022): Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 154–183.

BUDKE, Alexandra/Kuckuck, Miriam/Wienecke, Maik (2016): Bedeutung der politischen Bildung im Geographieunterricht aus der Sicht von Geographielehrkräften. In: GW Unterricht 142/143 (2–3), S. 49–61.

DETJEN, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 10. Aufl. Bonn.

FISCHER, Kurt Gerhard (1973): Einführung in die politische Bildung. Stuttgart.

FÖGELE, Janis/Partezke, Marc (2023): Demokratisch-politische Bildung im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 5 (2023), S. 4–8.

FRIEDRICHS, Werner (2020): Demokratie ist Politische Bildung. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 9–30.

- GLOE**, Markus/Oeffering, Tonio (2020): Didaktik der politischen Bildung – ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina/Meyer, Dorothee (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87–132.
- GPJE** – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.
- GRYL**, Inga/Kanwischer, Detlef (2011): Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 17, S. 177–202.
- HANKE**, Melissa/Paseka, Angelika/Sprenger, Sandra (2022): Unsicherheit und Ungewissheit aus Sicht der Geographiedidaktik. Ein systematisches Review. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 50 (1), S. 20–42.
- HENKENBORG**, Peter (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 299–316.
- HENKENBORG**, Peter (2009): Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Austrian Journal of Political Science, 38, S. 277–291.
- KANT**, Immanuel (2008): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden und andere Schriften. Frankfurt/M., S. 25–33.
- KANWISCHER**, Detlef (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht 122, S. 3–16.
- KLEINSCHMIDT**, Malte/Lange, Dirk (2022): Inclusive Citizenship Education. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt/M., S. 361–368.
- KÖSTER**, Manuel (2021): Mehr Demokratie durch mehr historisches Lernen? Öffentliche Erwartungen, empirische Befunde und ungenutzte Potenziale. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (1), S. 165–179.
- KÜHBERGER**, Christoph/Schneider-Reisinger, Robert (2020): Subjektorientierung. In Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S. 27–36.
- MASSING**, Peter (2010): Demokratie-Lernen – Zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 116–127.
- MESETH**, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M., S. 95–146.

- REINHARDT, Sibylle** (2003): Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht. Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 52 (4), S. 499–505.
- REINHARDT, Sibylle** (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), S. 860–871.
- RÜSEN, Jörn** (1983): *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen.
- RÜSEN, Jörn** (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln.
- SANDER, Wolfgang** (2013): *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- SCHRÖDER, Birte** (2016): Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive. In: *GW-Unterricht* 144 (4), S: 15–28.
- STIFTUNG 20. JULI 1944** (o.J.): Warum der 20. Juli uns alle angeht. Online: <https://www.stiftung-20-juli-1944.de/widerstand/manifest> (Zugriff: 13.9.2024).
- TORRAU, Sören/Gloe, Markus** (2023): „Es wird echt Zeit.“ Graffiti als gesellschaftliche Standortbestimmungen im historisch-politischen Projektunterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 14 (2), S. 83–101.
- VON BORRIES, Bodo** (1995): *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim.
- VON BREDOW, Wilfried; Noetzel, Thomas** (2009): *Politische Urteilskraft*. Wiesbaden.
- WEHLING, Hans-Georg** (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart. S. 179–180.
- WEISSENO, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar** (2010): *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*, Bonn.

IV. Fachbeiträge

Das Konflikte-Kultivieren-Konzept zur Stärkung der demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht

1. Problemstellung

Geht man wie Negt (2010, 13) davon aus, dass gerade die Gesellschaftsform Demokratie auf demokratisch handelnde Individuen angewiesen ist, dann kann angenommen werden, dass die sogenannte Krise der Demokratie (siehe Einleitung dieses Bandes) auch auf unzureichende demokratische Handlungskompetenz der Individuen zurückgeführt werden kann und entsprechend Demokratietbildung, die genau hieran ansetzt, einen großen Stellenwert einnimmt. Vor diesem Hintergrund wird auch in der Unterrichtsforschung in den vergangenen Jahren zunehmend die Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz bei Heranwachsenden gefordert (Behrmann u. a. 2004, 336). Ein besonderes Potenzial wird dabei dem Sportunterricht zugeschrieben (Ahns/Amesberger 2020, 201 ff.); es ist bis heute jedoch unklar, wie genau sich eine solche Kompetenz im Fach Sport methodisch-didaktisch konzeptualisieren und fördern lässt. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Desiderat an und verfolgt zunächst das Ziel, demokratische Handlungskompetenz für den Sportunterricht zu konzeptualisieren (Kapitel 2). Daraufhin wird ein Förderkonzept entwickelt, exemplarisch auf den Kontext der Spieleentwicklung angewandt und das Konzept wird im Lichte bestehender empirischer Befunde eingeordnet (Kapitel 3). Abschließend werden die Überlegungen diskutiert und empirische Forschungsperspektiven, insbesondere zur quantitativen Erfassung und Förderung von demokratischer Handlungskompetenz, aufgezeigt (Kapitel 4).

2. Konzeption demokratischer Handlungskompetenz im Sportunterricht

Die inhaltliche Bestimmung von demokratischer Handlungskompetenz ist abhängig von dem zugrunde liegenden Demokratieverständnis (Lösch 2011, 117). Da dem Umgang mit Konflikten für den Sportunterricht eine wichtige Rolle

zugesprochen wird (Isele/Hietzge 2019, 92), findet zunächst eine Orientierung an einem Demokratieverständnis statt, das im Sinne von Wohnig (2017, 80) den *Konflikt* als zentrales Merkmal der Demokratie fokussiert. Im Sinne der Unterscheidung Himmelmanns (2007, 52), wonach sich Demokratie als Leben-, Gesellschafts- und Regierungsform konstituiert, wird in dem vorliegenden Beitrag zudem der Fokus auf die Lebensform gelegt, die vor allem das Verhalten in der zwischenmenschlichen Interaktion adressiert; ebendiese Interaktionen stellen auch für den Sportunterricht ein zentrales Element dar (Prohl/Ratzmann 2018, 140 ff.). Schließlich wird unter einer Handlungskompetenz die Summe individueller motivational-moralischer, kognitiver und verhaltensbezogener Facetten verstanden, die das Lösen spezifischer kontextgebundener Problemlagen ermöglicht (Klieme/Leutner 2006, 880; Weinert 2001, 27 f.). Somit wird in diesem Beitrag insgesamt angenommen, dass sich eine *demokratische Handlungskompetenz* durch die Summe eben solcher Facetten auszeichnet, die es ermöglichen, im Sinne des zuvor beschriebenen konflikt- und lebensweltorientierten Demokratieverständnisses zu handeln.

In fachübergreifenden Ansätzen liegen unterschiedliche Konzeptionen demokratischer Handlungskompetenz vor, die drei zentralen Forschungsperspektiven zugeordnet werden können: der Demokratiepädagogik (z.B. Himmelmann 2007, 53 ff.), der politischen Bildung (z.B. Behrmann u.a. 2004, 336 ff.), und der kritischen politischen Bildung (z.B. De Moll u.a. 2013 300 ff.). Bezieht man die Konzeptionen der drei Forschungsperspektiven konstruktiv aufeinander, dann wird deutlich, dass eine demokratische Handlungskompetenz im Wesentlichen drei Komponenten vereint: *demokratische Einstellungen*, *demokratische Urteilsfähigkeit* und *demokratische Handlungsfähigkeit*. Diese drei Komponenten sind anschlussfähig an sportpädagogische Diskussionen. Anknüpfungspunkte bestehen an partizipations- (Derecik/Menze 2019), erfahrungs- (Prohl/Ratzmann 2018) und kompetenzorientierte (Ahns/Amesberger 2020) Ansätze des neueren Diskurses zur Demokratiebildung und -erziehung im Sportunterricht im Sinne von Ratzmann u.a. (2022, 4; siehe Derecik/Ratzmann/Ahns in diesem Band), an sportpädagogisch-bildungstheoretische Ansätze (Bähr/Krick 2009; Beckers 2013; Gissel 2019) und an Ansätzen, die eine fachspezifische Konfliktfähigkeit für den Sportunterricht betonen (Günzel 1999; Frei 2012; Reinold/Kalthoff 2021). Um die Frage zu klären, welche Fähigkeiten Individuen genau erwerben sollten, um über eine demokratische Handlungskompetenz im Sportunterricht zu verfügen, werden im Folgenden die oben genannten sportpädagogischen Ansätze miteinander verknüpft und den drei zuvor benannten Komponenten Einstellungen, Urteils- und Handlungsfähigkeit zugeordnet.

2.1 Demokratische Einstellungen

Es kann angenommen werden, dass sich die demokratische Handlungskompetenz im Sportunterricht hinsichtlich der *Einstellungen* dadurch auszeichnet, dass die Freiheit und Gleichheit aller Schüler:innen zur Mitgestaltung des Sportunterrichts anerkannt wird (Bähr/Krick 2009, 226). Dabei spielt in Anlehnung an Reinold und Kalthoff (2021, 203/206 f.) auch die Anerkennung der Chancengleichheit aller bei der Teilhabe an Sportangeboten eine zentrale Rolle. Außerdem akzeptieren Schüler:innen andere Meinungen und Wünsche (Bähr/Krick 2009, 226) und sind offen für neue Bewegungserfahrungen, auch wenn diese im Widerspruch zu den eigenen Erfahrungen stehen (Beckers 2013, 187 f.). Schließlich reflektieren die Schüler:innen über die Folgen ihrer eigenen Einstellungen und ihres daraus resultierenden Verhaltens für ihre Mitschüler:innen, insbesondere im Hinblick auf mögliche Aus- bzw. Einschlüsse (Ahns 2022, 29 f.).

2.2 Demokratische Urteilsfähigkeit

Eine demokratische Handlungskompetenz im Sportunterricht hinsichtlich der *Urteilsfähigkeit* bedeutet, fachspezifische Mitbestimmungsmöglichkeiten zu kennen und zu wissen, wie diese genutzt werden können (Derecik u.a. 2018, 20 f.; Derecik/Menze 2019, 55). Ferner analysieren Schüler:innen kritisch den Sportunterricht, insbesondere im Hinblick auf Aus- bzw. Einschlüsse und deren jeweiligen Gründe – z.B. beim gemeinsamen Üben – und beurteilen ihn nach ihren individuellen Ansichten (Ahns 2022, 29; Ahns/Amesberger 2020, 206; Bähr/Krick 2009, 226). Während sich die Reflexion von Ein- und Ausschlüssen hinsichtlich der Komponente Einstellungen (s. 2.1) auf die eigene Person bezog, geht es hinsichtlich der Urteilsfähigkeit um die Reflexion von Ein- und Ausschlüssen der Unterrichtsgestaltung, z.B. bezüglich spezifischer Spielregeln. In Anlehnung an Beckers (2013, 186) kann durch ein solches In-Beziehung-Setzen von Lernumgebung und den eigenen Einstellungen der Beginn einer individuellen Sinnggebung für Sport entstehen.

2.3 Demokratische Handlungsfähigkeit

Schließlich wird angenommen, dass die demokratische Handlungskompetenz im Sportunterricht hinsichtlich der *Handlungsfähigkeit* die aktive Mitgestaltung des Sportunterrichts umfasst (Bähr/Krick 2009, 226; Derecik/Menze 2019, 53 f.; Prohl/Ratzmann 2018, 149–152). Auch kritisieren Schüler:innen konstruktiv die vorhandenen Strukturen des Sportunterrichts, z.B. indem sie sich dafür einsetzen, dass anderen Schüler:innen das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht wird (Bähr/Krick 2009, 226; Gissel 2019, 36). In An-

lehnung an Derecik u. a. (2018, 20–25) sowie Derecik und Menze (2019, 52 f.) schließen sich Schüler:innen dafür etwa zusammen, um gemeinsam ihre Positionen zu vertreten. Ferner bewerben Schüler:innen ihre eigene Sichtweise, mit dem Ziel, ihre Mitschüler:innen von dieser zu überzeugen (Neuber/Wienkamp 2010, 183 f.). Bei Meinungsverschiedenheiten (Konflikten) über die Gestaltung des Sportunterrichts schließen die Schüler:innen entweder Kompromisse (Derecik/Menze 2018, 14) oder bleiben bei ihrer Position, auch wenn diese mit der Meinung anderer nicht vereinbar ist (Frei 2012, 195–199). Dabei verhalten sie sich respektvoll gegenüber anderen Absichten, Motiven und Leistungsständen (Bähr/Krick 2009, 226; Frei 2012, 195–199; Gissel 2019) und immer friedlich (Günzel 1999, 329 f.).

3. Stärkung der demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht durch das Konflikte-Kultivieren-Konzept

Da der Konflikt und der Umgang mit diesem als das zentrale Merkmal der Demokratie verstanden werden kann (s. Kapitel 2), scheint es sinnvoll, ihn auch bei der Förderung demokratischer Handlungskompetenz in den Mittelpunkt zu stellen. In Ansätzen der politischen Bildung wird der Thematisierung von Konflikten im Rahmen der sogenannten Konfliktdidaktik schon seit vielen Jahren ein Potenzial zur Demokratiebildung und -erziehung zugesprochen (Giesecke 1976, 159 ff.), was auch in neueren sportpädagogischen Ansätzen aufgegriffen wird (Ratzmann/Gaum 2024, 196).

Da Kompetenzen an sich stets an einen spezifischen (Problem-)Kontext gebunden sind (Klieme/Leutner 2006, 880) scheint es für die Förderung demokratischer Handlungskompetenz im Sportunterricht bedeutsam, dass die Lehrkraft *fachspezifische Phänomene des Fachs mit Konfliktpotenzial (Was?)* aufgreift. Außerdem wird angenommen, dass spezifische *Merkmale einer demokratischen Didaktik (Wie?)* förderlich für die konstruktive Nutzung dieser Konfliktpotenziale sind. Diese Was-und-Wie-Annahmen werden im Folgenden im *Konflikte Kultivieren im Sportunterricht-Konzept (KoKuS-Konzept)* integriert und ausbuchstabiert (s. Abb. 1)



Abb. 1: Überblick über das Konflikte Kultivieren im Sportunterricht-Konzept (KoKuS-Konzept) (Quelle: eigene Abbildung)

3.1 Fachspezifische Phänomene mit Konfliktpotenzial aufgreifen (Was?)

Es werden drei fachspezifischen Phänomenen des Sportunterrichts ein besonderes Konfliktpotenzial zugesprochen: dem *Wettkampf*, dem *Körper* und spezifischen *Widersprüchen*. So gehen Isele und Hietzge (2019, 76) davon aus, dass es im Sportunterricht im Rahmen von *Wettkämpfen* durch Konkurrenz um das Gewinnen zu Konflikten kommen kann. Weiter wird im Sinne von Reinold und Kalthoff (2021, 199) davon ausgegangen, dass auch unfaires Verhalten im Wettkampf zu Konflikten führen kann, insbesondere dann, wenn es die Chancengleichheit der Betroffenen einschränkt.

Isele und Hietzge (2019, 92) sprechen ferner dem *Körper* aufgrund der körperlichen Exponiertheit (Miethling/Krieger 2004) ein Konfliktpotenzial zu, das vor allem dann zutage tritt, wenn sich Schüler:innen in ihrer Körperlichkeit und Bewegung von anderen Schüler:innen bloßgestellt fühlen können. Im Sinne von Bietz und Scherer (2017, 82) wird davon ausgegangen, dass auch der Druck, sich an vorgegebene, körperbezogene Normen anzupassen, potenziell konfliktreich sein kann, da er die Entwicklung eines individuellen Körperideals und

eines realistischen Körperbildes einschränken kann. Isele und Hietzge (2019, 76 ff.) nehmen an, dass durch die Erfahrung der eigenen körperlichen Grenzen möglicherweise eigenen Schwächen sichtbar werden können, was für die Schüler:innen potenziell konfliktbehaftet sein kann.

Schließlich wird angenommen, dass *Widersprüche* zwischen Alltagserfahrungen und Erfahrungen aus dem Sportunterricht, die im Gegensatz zu den Alltagserfahrungen in der Regel frei von existenziellen Konsequenzen sind, um ihrer selbst willen ausgeübt oder in deren Rahmen die formalen Organisationsstrukturen der anderen Schulfächer aufgelöst werden, zu Fremdheitserfahrungen führen können und daher auch Konflikt auslösend sein können (Beckers 2013, 187 f.; Bietz/Scherer 2017, 86) – z.B. können Spielregeln relativ problemlos verändert und wieder rückgängig gemacht werden. Des Weiteren kann es zu Konflikten zwischen Schüler:innen kommen, wenn sie ambivalent deuten, was an Sport subjektiv, sinnhaft bzw. lohnend ist (Bietz/Scherer 2017, 81), z.B. können einige Schüler:innen befürworten, immer zu Fußball zu spielen und nie zu tanzen und andere Schüler:innen nicht.

3.2 Merkmale demokratischer Didaktik umsetzen (Wie?)

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass drei didaktische Merkmale jeweils eine Komponente der demokratischen Handlungskompetenz spezifisch fördern: das *Initiieren von Anlässen zur Selbstreflexion* zur Förderung der Einstellungen, das *Arrangieren von Gelegenheiten zur Sachreflexion* zur Förderung der Urteilsfähigkeit und das *Schaffen von Möglichkeiten zur Mitbestimmung* zur Förderung der Handlungsfähigkeit.

Anlässe zur Selbstreflexion initiieren

Wenn Schüler:innen ihr eigenes Handeln in Konfliktsituationen mit ihren Mitschüler:innen moralisch bewerten, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Chancengleichheit aller zur Teilhabe am Sport anerkennen, insbesondere dann, wenn sie dabei die Bedeutung von Werten für den Sportunterricht nachvollziehen (Reinold/Kalthoff 2021, 205 f.). Die Anerkennung dieser Chancengleichheit ist explizit ein Aspekt der für die demokratische Handlungskompetenz konstituierenden *Komponente Einstellungen* (s. Kapitel 2). Wenn Schüler:innen darüber hinaus eine Lernumgebung angeboten wird, in der sie sich mit neuen Erfahrungen auseinandersetzen, indem sie diese Erfahrungen ordnen und Zusammenhänge und Widersprüche zu Bekanntem herstellen, dann kann man im Sinne von Beckers (2013, 187 f.) annehmen, dass auch die Offenheit für neue Erfahrungen als Aspekt der Einstellungen geför-

dert wird. Schließlich sollten Schüler:innen, die ihr eigenes leibliches Erleben vor verschiedenen Sinnperspektiven auf Bewegung und demokratischen Werten abwägen, ihre eigenen Einstellungen weiterentwickeln, vor allem dann, wenn sie dabei grundlegende eigene Sichtweisen in Frage stellen (Ahns 2022, 29 f. in Anlehnung an Serwe-Pandrick 2016). Auch die dabei anvisierte Reflexion über die eigenen Einstellungen ist ein Aspekt der vorliegenden Konzeption demokratischer Handlungskompetenz (s. Kapitel 2).

Gelegenheiten zur Sachreflexion arrangieren

Das Anregen der Schüler:innen zu einer urteilenden Auseinandersetzung mit verschiedenen Bedeutungen von Bewegung, Spiel und Sport und das Beziehen dieser auf sich selbst, hat das Potenzial, Bewegung, Spiel und Sport einen individuellen Sinn zu geben (Beckers 2013, 186 f.). Dies ist ein bedeutsamer Aspekt der Urteilsfähigkeit des vorliegenden Verständnisses von demokratischer Handlungskompetenz (s. Kapitel 2). Wenn Schüler:innen dazu aufgefordert werden, Bewegungs- und Sportphänomene in Bezug auf ihre kulturellen Besonderheiten, Gestaltungsräume und leiblichen Erfahrungsmöglichkeiten, wie z.B. besonders spannende Momente eines Spiels, vor dem Wert der Gerechtigkeit zu beobachten, zu analysieren, möglichst distanziert und von individuellen Wertungen frei einzuordnen sowie sie zu bewerten, dann kann potenziell gefördert werden, dass sie Bewegung, Spiel und Sport kritisch im Hinblick auf Aus- bzw. Einschlüsse und deren jeweiligen Gründe analysieren (Ahns 2022 in Anlehnung an Serwe-Pandrick 2016). Diese Analyse im Hinblick auf Aus- bzw. Einschlüsse ist ein Aspekt der Urteilsfähigkeit der vorliegenden Konzeption demokratischer Handlungskompetenz (s. Kapitel 2). Wenn Schüler:innen sich mit fachspezifischen Partizipationsmöglichkeiten des Sportunterrichts auseinandersetzen, dann kann das ihr Wissen über diese Partizipationsmöglichkeiten fördern, was ein Aspekt der Urteilsfähigkeit der demokratischen Handlungskompetenz ist (s. Kapitel 2) (Derecik/Menze 2019, 55 ff.), z.B. wenn mit Schüler:innen thematisiert wird, dass sich die Anpassungen des Spielgegenstands oder des Spielfeldes besonders zur Veränderung eines Spiels eignet.

Möglichkeiten zur Mitbestimmung schaffen

Günzel (1999, 330) spricht der Inszenierung von körperlichen, bewegten und sprachlichen Begegnungen zwischen Schüler:innen, bei denen sie ihre eigenen Bedürfnisse und Probleme artikulieren, darstellen und mit ihren Mitschüler:innen friedlich und sozial kommunizieren, ein Potenzial zur Förderung von friedlichem Verhalten in Konflikten zu, was ein Aspekt der Hand-

lungsfähigkeit der Konzeption dieses Beitrages ist (s. Kapitel 2). Er geht davon aus, dass sich dieses Potenzial vor allem darin begründet, dass Schüler:innen sich im Rahmen solcher Begegnungen gegenseitig kennen, verstehen und achten lernen (Günzel 1999). In Anlehnung an Neuber und Wienkamp (2010, 183f.) kann angenommen werden, dass Schüler:innen ihre Fähigkeit zum Bewerten der eigenen Meinung (s. Kapitel 2) ausbauen, wenn sie dazu angeregt werden, selbstständig Bewegungs-, Spiel- und Sportprojekte durchzuführen und Sport- und Arbeitsgemeinschaften anzuleiten, etwa, weil sie in diesem Zuge andere Schüler:innen über das eigene Projekt informieren und zur Teilnahme motivieren. Insgesamt gilt es insbesondere Schüler:innen überhaupt erst Möglichkeiten für die Mitgestaltung anzubieten (im Sinne von Derecik/Menze 2019, 54ff.; Prohl/Ratzmann 2018, 152).

3.3 Konflikte Kultivieren beim Spieleentwickeln

In diesem Beitrag wird die Annahme vertreten, dass das Schüler:innenseitige (Weiter-)Entwickeln von Spielen ein besonders fruchtbares inhaltliches Feld für die Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz ausmacht, da dabei plausibel die Elemente des KoKuS-Konzeptes (vgl. Kapitel 3.2) umgesetzt werden können. Für das Entwickeln eines Spiels im Sportunterricht ist es in der Regel hilfreich, dass Schüler:innen viele Spieleerfahrungen machen, wozu auch Wettkampferfahrungen gehören (Butler 2016, 4ff., 19f.). Der Prozess des Spieleentwickelns kennzeichnet sich durch einen zyklischen Wechsel von Spiel- und Reflexionsphasen sowie dadurch, dass die Schüler:innen Regeln für ein gemeinsames Spiel aushandeln (Bietz/Böcker 2009, Butler 2016, 4ff.). Es kann angenommen werden, dass der Wettkampf als fachspezifisches Phänomen mit Konfliktpotenzial (s. Kapitel 3.1) dabei im Rahmen der Wettkampfspiele angemessen aufgegriffen wird, in den Reflexionsphasen sinnvoll Anlässe zur Selbst- und Sachreflexion (s. Kapitel 3.2) ermöglicht werden und beim Aushandeln der Spielregeln besonders gut Möglichkeiten zur Mitbestimmung (s. Kapitel 3.2) geschaffen werden können.

Wie genau ein auftretender Konflikt durch die Umsetzung der drei Merkmale demokratischer Didaktik kultiviert werden kann, um die demokratische Handlungskompetenz der Schüler:innen zu fördern, soll an der folgenden beispielhaften Situation illustriert werden: Es ist ein Konflikt entstanden, weil einige Schüler:innen andere Schüler:innen durch ein taktisches, nicht zu Verletzungen führendes Foul daran gehindert haben, ein Frisbee zu fangen. Folgt man den Empfehlungen des KoKuS-Konzeptes, dann sollte die Lehrkraft das Spiel unterbrechen und die Schüler:innen, die das Foul begangen haben, dazu

auffordern, über die Gründe für ihr unfaires Verhalten und die Folgen für ihre Mitschüler:innen nachzudenken (Selbstreflexion). Diese Reflexion wird hier als Ermöglichungsbedingung zur Förderung der Anerkennung des Rechts aller auf gleichberechtigte Gewinnchancen verstanden (Einstellungen). Dies gilt insbesondere dann, wenn die foulenden Schüler:innen etwa erkennen, dass sie gefoult haben um ihre stets schnellere Mitschüler:innen zu bezwingen und sich so einen (regelwidrigen) Vorteil geschaffen haben um zu gewinnen, dass sie damit aber die Teilhabe ihrer Mitschüler:innen massiv eingeschränkt haben. Zur Kultivierung des Konflikts kann die Lehrkraft die Schüler:innen darüber hinaus dazu auffordern, das Frisbeispiel gemeinsam zu einem gerechteren Spiel weiterzuentwickeln. Dafür identifizieren die Schüler:innen etwa die Aspekte des Spiels, die dazu geführt haben, dass einige Schüler:innen systematisch schlechtere Chancen hatten als andere (Sachreflexion). Nimmt man an, dass die Schüler:innen die besonders hohe Gewichtung der Schnelligkeit als Nachteil für weniger schnelle Schüler:innen identifiziert haben, dann kann die Lehrkraft die Schüler:innen dazu anregen, eine gerechtere Gewichtung auszuhandeln, etwa durch einen stärkeren Fokus auf die Taktik und die Wurftechnik durch eine Verkleinerung des Spielfeldes (Mitbestimmung). Während die Reflexion über solche Situationen als Ermöglichungsbedingung zur Förderung der Fähigkeit zum kritischen Analysieren gedeutet (Urteilsfähigkeit) wird, wird in der gemeinsamen Anpassung der Regeln eine Bedingung zur Förderung der respektvollen Aushandlung eigener Ideen mit den Mitschüler:innen vermutet (Handlungsfähigkeit).

3.4 Empirische Befunde im Lichte des KoKuS-Konzept

Die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Isele und Hietzge (2019, 90 ff.) zu Umgangsweisen von Lehrkräften mit Konflikten im Sportunterricht deuten darauf hin, dass das Anregen der Schüler:innen zur Auseinandersetzung mit Konflikten im Allgemeinen das verantwortungsvolle Klären der Konflikte durch die Schüler:innen selbst fördern kann, worin Isele und Hietzge ein Potenzial zur Demokratieverziehung vermuten (2019, 92). Auch im KoKuS-Konzept geht es darum, die Schüler:innen zu einer Auseinandersetzung mit Konflikten anzuregen und das in der oben genannten Studie von Isele und Hietzge (2019) anvisierte, verantwortungsvolle Klären von Konflikten weist Parallelen zu dem in dem vorliegenden Beitrag fokussierten respektvollen und friedlichen Umgang im Rahmen von Konflikten als Aspekt der Handlungsfähigkeit der Konzeption demokratischer Handlungskompetenz auf (s. Kapitel 2). Weitere qualitative Befunde von Jaitner und Linck (2012, 151) deuten darauf hin, dass Schüler:innen durch das Planen und Durchführen einer eigenen Unterrichtseinheit und durch

die Teilhabe an der Leistungsbeurteilung anderer Schüler:innen unter anderem ihre eigenen Partizipationsmöglichkeiten im Sportunterricht besser erkennen können. Das Mitgestalten und Durchführen eigener Sportangebote ist Teil des KoKuS-Konzeptes (s. Kapitel 3.2) und das Erkennen eigener Partizipationsmöglichkeiten liegt dem Kennen der fachspezifischen Mitbestimmungsmöglichkeiten des Sportunterrichts, als Teil der hier beschriebenen demokratischen Handlungsfähigkeit, nahe (s. Kapitel 2). Weitere Befunde von Derecik u. a. (2013, 133 ff.) wiederum zeigen, dass im Rahmen von Sportangeboten im Ganzttag etwa das zwischenzeitliche Zusammenkommen in Gesprächskreisen, z. B. zur Regelbesprechung, das Spielen an sich und offene Unterrichtsphasen besonders geeignete Orte zur demokratischen Partizipation der Schüler:innen sind. Diese Orte zur demokratischen Partizipation werden im Rahmen des KoKuS-Konzeptes direkt aufgegriffen (s. Kapitel 3.2.3) und auch die demokratische Partizipation ist explizit ein Aspekt der Handlungsfähigkeit der hier vertretenen Konzeption demokratischer Handlungskompetenz (s. Kapitel 2).

4. Diskussion

In der sportpädagogischen Forschung zu demokratischer Handlungskompetenz wurden bis dato kaum Bezüge zu Demokratieverständnissen hergestellt, die den Konflikt als das zentrale Merkmal der Demokratie verstehen. Stattdessen wurde z. B. eine partizipationsorientierte Auffassungen von Demokratie fokussiert (Derecik u. a. 2013, 53 ff.). Vor dem Hintergrund politikdidaktischer Vorarbeiten (Wohnig 2017, 80) und der besonderen Rolle von Konflikten für den Sportunterricht (Isele/Hietzge 2019, 92) zeigt das hier zugrunde gelegte und konfliktorientierte Verständnis neue Perspektiven auf. Im Hinblick auf andere Unterrichtsfächer könnte geprüft werden, welche Konflikte dort eine Rolle spielen und wie diese durch fachliche Anlässe zur Selbst- und Sachreflexion sowie zur Mitbestimmung kultiviert werden können. Neben dem in dem vorliegenden Beitrag gewählten kompetenzorientierten Ansatz zur Beschreibung einer demokratischen Handlungskompetenz existieren im aktuellen Forschungsdiskurs zur Demokratiebildung und -erziehung nach Ratzmann u. a. (2022, 4) auch solche Ansätze, die stärker auf die Mitbestimmung der Schüler:innen fokussieren oder ästhetische Erfahrungen der Schüler:innen in den Blick nehmen. Das hier gewählte kompetenzorientierte Vorgehen weist jedoch möglicherweise den Vorteil auf, dass es sich im Besonderen zur Messung von Bildungszielen eignet, da es explizit unterscheidbare Komponenten einer demokratischen Handlungskompetenz benennt. Zukünftige Forschung könnte sich darum bemühen, die

hier entwickelte Konzeption quantitativ zu prüfen. Mit Hilfe eines so entwickelten Instruments ließe sich die Wirksamkeit einer unterrichtlichen Intervention zum KoKuS-Konzept überprüfen. Da in der Unterrichtsforschung angenommen wird, dass der Erfolg von Unterrichtsangeboten maßgeblich durch die Erlebensweisen der Schüler:innen mitbestimmt wird (Krieger u. a. 2020, 114 ff.), sollten zukünftige Forschungsarbeiten auch die Schüler:innensicht auf eine solche Intervention untersuchen.

Literatur

- AHNS**, Mareike (2022): Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht. In: *Bewegung und Sport*, 1/2022, S. 27–31.
- AHNS**, Mareike/Amesberger, Günter (2020): Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In: Ammerer, Heinrich u. a. (Hg.): *Demokratie lernen in der Schule*. Münster, S. 201–217.
- BÄHR**, Ingrid/Krick, Florian (2009): Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sportunterricht (SSK-Sport). Entwicklung eines Kurzfragebogens für die Unterrichtspraxis. In: *Sportwissenschaft*, 39/2009, S. 223–231.
- BECKERS**, Edgar (2013): Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In: Heinz Aschebrock/Günter Stibbe (Hg.): *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen, S. 178–196.
- BEHRMANN**, Günter u. a. (2004): Poltik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik*. Weinheim, S. 322–406.
- BIETZ**, Jörg/Böcker, Petrag (2009): Spielen und Spiele spielen. In Laging, Ralf (Hg.): *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Baltmannsweiler, S. 108–137.
- BIETZ**, Jörg/Scherer, Hans-Georg (2017): Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung. Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandbestimmung. In: *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2/2017, S. 67–86.
- BUTLER**, Joy (2016): *Playing Fair*. Champaign.
- DE MOLL**, Frederick u. a. (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung. Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In: Bremer, Helmut u. a. (Hg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen*. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinhheim, S. 293–314.
- DERECIK**, Ahmet u. a. (2013): *Partizipation in der offenen Ganztagschule*. Wiesbaden.
- DERECIK**, Ahmet/Menze, Lornea (2018): *Gelingende demokratische Partizipation in der Sportpraxis*. Deutsche Sportjugend.

- DERECIK**, Ahmet/Menze, Lorena (2019): Mittendrin und auch dabei? Demokratie Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1/2019, S. 49–66.
- FREI**, Peter (2012): Kommunikative Sportpädagogik. Daten – Merkmale – Perspektiven. Münster.
- GAUM**, Christian (2019): How critical sport pedagogy contributes to physical education in germany. In: Movimento, 25/2019, S. 1–12.
- GIESECKE**, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung. München.
- GISSEL**, Norbert (2019): Kritisch Konstruktive Sportpädagogik. Baltmannsweiler.
- GÜNZEL**, Werner (1999): Friedenserziehung im Sportunterricht. In: Günzel, Werner/Laging, Ralf (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Hohengehren, S. 323–340.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2007): Demokratische Handlungskompetenz „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Frankfurt/M., S. 42–71.
- ISELE**, Jenny/Hietzge, Maud (2019): Konflikte zwischen Schüler_innen im Sportunterricht. In: Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge, 60/2019, S. 72–97.
- JAITNER**, David/Linck, Dieter (2012): Mitbestimmung im Sportunterricht. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. In: Sportunterricht, 61/2012, S. 129–160.
- KLIEME**, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/2006, S. 876–903.
- KRIEGER**, Claus u.a. (2020): Schüler*innenforschung. In: Balz, Eckhart u.a. (Hg.): Empirie des Schulsports. Aachen, S. 114–148.
- LÖSCH**, Bettina (2011): Ein kritisches Demokratieverständnis für politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Frankfurt/M., S. 115–129.
- MIETHLING**, Wolf-Dietrich/Krieger, Claus (2004): Schüler im Sportunterricht : Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Schorndorf.
- NEG**, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- NEUBER**, Nils/Wienkamp, Florian (2010): Informelles Lernen im Schulsport. Eine Studie zur Partizipation von Sporthelferinnen und Sporthelfern. In: Neuber, Nils (Hg.): Informelles Lernen im Sport Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden, S. 173–189.
- PROHL**, Robert/Ratzmann, Alexander (2018): Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden, S. 133–154.

- RATZMANN, Alexander/Gaum, Christian (2024):** Bewegte Konsensfindung. Eine erfahrungstheoretische Figur fachlicher Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (Hg.): Konflikte. Frankfurt/M., S. 187–209.
- RATZMANN, Alexander u. a. (2022):** Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? In: Bewegung und Sport, 1/2022, S. 3–10.
- REINOLD, Marcel/Kalthoff, Justus (2021):** Fair Play – ethische Grundlagen und pädagogische Potentiale. In: Pietsch, Stefanie u. a. (Hg.): Bildungspotentiale der Olympischen Idee. Baden-Baden, S. 191–213.
- SERWE-PANDRICK, Esther (2016):** „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“. Zur Methodenfrage „reflektierter Praxis“, In: Sportunterricht, 5/2016, S. 144–50.
- WEINERT, Franz (2001):** Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 14–33.
- WOHNIG, Alexander (2017):** Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.

Demokratiebildung als Motiv für die Partizipation von Schüler:innen bei der Leistungsbeurteilung?

Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften

1. Einleitung

In diesem Band ist bereits mehrfach deutlich gemacht worden, dass sich die Demokratie aktuell in einer Krise befindet (siehe Einführungsbeitrag im Band). Dies bezieht sich vornehmlich auf die Regierungsform, doch ist die Demokratie auch als Gesellschafts- und Lebensform zu verstehen (Himmelman 2007). Damit nimmt sie Einzug ins alltägliche Miteinander und wird somit auch in schulischen Bildungskontexten relevant. Die Demokratiebildung ist auch bildungspolitisch als ein grundlegender Auftrag aller Schulfächer festgelegt (KMK 2018), sodass sie ebenfalls zu einer Aufgabe für die Fachdidaktiken, so auch im Sportunterricht, wird. Der Sportunterricht bietet als demokratisches Forum insgesamt günstige Bedingungen für Demokratiebildung (Neuber 2019), denn hier treten etwa demokratische Aushandlungsprozesse, das Erfahren von Werten wie Fairness und Solidarität, das Bewältigen von auftretenden Konflikten oder der Umgang mit Sieg und Niederlage in authentischen Situationen auf. Anlässe der Demokratiebildung sind folglich dem Lerngegenstand im Sport immanent (Derecik/Menze 2021; Ratzmann u.a. 2022; Gissel/Gaum 2024). Das Ziel besteht darin, vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Bewegungserfahrungen mündige Persönlichkeiten herauszubilden, die eine demokratische Handlungs- und Urteilsfähigkeit aufweisen (Ahns/Amesberger 2020).

Wie in allen Fächern der Regelschule sehen sich (Sport-)Lehrkräfte in der Praxis im Schulalltag aber auch mit zahlreichen weiteren Aufgaben konfrontiert. Eine von ihnen ist die Leistungsbeurteilung, die im erziehungswissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Diskurs kontrovers diskutiert wird, dennoch konstitutiver Bestandteil von Schule und damit auch von Sportunterricht ist. Bei der Leistungsbeurteilung stehen Lehrkräfte angesichts der widersprüchlichen gesellschaftlichen und pädagogisch erforderten Funktionen vor der Herausfor-

derung, Schüler:innenleistungen zu bewerten und zugleich Beteiligungsmöglichkeiten für sie zu schaffen (Beutel/Beutel 2010). Die Leistungsbeurteilung liegt klassischerweise ausschließlich in der Hand der Lehrkräfte und bringt eine große Tragweite für innere- sowie außerschulische Entscheidungen mit sich (Jürgens/Sacher 2008). Demnach stellt es eine besondere Herausforderung dar, auch im Rahmen der Leistungsbeurteilung demokratiebildende Prozesse zu verfolgen.

An dieser Schnittstelle setzt dieser Beitrag an, der Ergebnisse der eigenen Dissertationsstudie (Menze 2024) aufgreift. Zentral ist ein Situationsansatz, der Demokratiebildung durch eine Partizipation der Lernenden anstrebt (Derecik/Menze 2019; siehe Derecik/Menze in diesem Band). Nach der Darstellung theoretischer Grundlagen zur Partizipation bei der Leistungsbeurteilung im Rahmen einer ‚neuen Lernkultur‘ sowie zur didaktisch-methodischen Inszenierung dieser, folgt die Herleitung der Forschungsfrage, die darauf abzielt, Motive zur Ermöglichung von Partizipation bei der Leistungsbeurteilung aus der Perspektive von Sportlehrkräften zu rekonstruieren. Anschließend werden die Ergebnisse mit Fokus auf die Demokratiebildung aus der Perspektive von Sportlehrkräften dargestellt.

2. Partizipation bei der Leistungsbeurteilung in einer neuen Lernkultur

Die sogenannte *neue Lernkultur* erfordert einen selbstverantworteten Lern- und Leistungsprozess und damit eine Partizipation der Schüler:innen (Winter 2020). Sie umfasst ein vielfältiges, problemorientiertes Lernen in verschiedenen Kompetenzbereichen, das kognitive, sozial-emotionale und im Sportunterricht auch vielfältige motorische Bereiche abdeckt. In Anlehnung an offene Unterrichtskonzepte (Bohl 2009) sowie alternative Beurteilungsmethoden (Beutel/Pant 2020) rückt in diesem Zuge auch ein erweitertes Leistungsverständnis in den Mittelpunkt einer neuen Lernkultur. Ein solcher pädagogisch akzentuierter Leistungsbegriff umfasst „produkt- und prozessorientiertes Lernen“ (Jürgens/Sacher 2008, 47; Meier/Ruin 2018), sodass bereits der Lernprozess als Leistung anerkannt wird. Damit setzt die Leistungsbeurteilung bereits zu Beginn des Lernprozesses an und geht weit über die reine Notengebung hinaus.

Ein Unterricht, der ein derartiges Leistungsverständnis zugrunde legt, ermöglicht es den Schüler:innen, bei dem, was als Leistung gilt, mitzubestimmen oder diese sogar individuell festzulegen. Die konsequente Umsetzung der Prinzipien einer neuen Lernkultur macht den Einbezug der Lernenden gar

unabdingbar (Winter 2020; Beutel/Pant 2020). Hier anknüpfend ergeben sich bereits bei der Leistungsvereinbarung Möglichkeiten zur Partizipation, die sich über die Aushandlung von Bewertungskriterien über die eigentliche Erbringung der Leistung bis zur Beobachtung und anschließenden Leistungsbewertung erweitern lassen.

In diesem Zusammenhang sprechen eine Reihe *normativer Gründe* dafür, die Schüler:innen an der Leistungsbeurteilung partizipieren zu lassen. So können sie verstärkt in den Lernprozess einbezogen werden, indem sie sich mit den Bewertungskriterien und -prozessen auseinandersetzen (Paradies u. a. 2014; Guardiera 2019). Zudem kann auch die Qualität der Beurteilung durch mehrere Betrachter:innen als kommunikative Validierung einer Bewertung steigen (Miethling 2007; Sacher 2014; Winter 2015). Im Rahmen des schulischen Bildungsauftrages zur Ausbildung mündiger Menschen kommt ebenfalls die Demokratiebildung als Begründung für Partizipation bei der Leistungsbeurteilung zum Tragen (Sacher 2009). Dies umfasst den Umgang mit Macht, Fairness, verschiedene Kommunikationsformen oder den Ausbau von Solidaritäts- und Toleranzfähigkeit als zentrale Aspekte (u. a. Beutel/Beutel 2010; Frommer 2010). Zudem können Schüler:innen durch ihren Einbezug wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, indem sie lernen, sich und ihre Leistung selbstkritisch und zugleich realistisch einzuschätzen. Dies wird durch selbstständiges, verantwortliches Handeln ermöglicht und trägt zur Ausbildung eines realistischen Selbstbildes und der Persönlichkeitsentwicklung bei (Beutel/Beutel 2010; Winter 2020).

2.1 Didaktisch-methodische Inszenierung von Partizipation bei der Leistungsbeurteilung

Trotz der vielfältigen Gründe, die sich aus den Forderungen einer neuen Lernkultur im Rahmen der Leistungsbeurteilung ergeben, mangelt es an Hinweisen für eine konzeptionelle Umsetzung auf didaktisch-methodischer Ebene. Vor allem für die Regelschule scheint es elementar, Demokratiebildung schrittweise in bestehende Unterrichtsstrukturen zu integrieren, um gleichzeitig dem Zwang nach Benotung nachkommen zu können, der in den Erlassen der jeweiligen Bundesländer konkretisiert ist. Hier eignet sich ein Situationsansatz, der Demokratiebildung durch die Partizipation der Lernenden anstrebt. In Anlehnung an ein Modell, das Handlungshilfen zur Demokratiebildung abbildet (Derecik/Menze 2021; siehe Derecik/Menze in diesem Band), stellen die verschiedenen Phasen der Leistungsbeurteilung Umsetzungsmöglichkeiten für Partizipation dar. Diese umfassen die Phasen der Leistungsvereinbarung, -erbringung, -fest-

stellung, -bewertung und -reflexion, die nahezu chronologisch im Leistungsbeurteilungsprozess aufeinanderfolgen und auf Basis empirischer Ergebnisse der eigenen Studie noch weiter ausdifferenziert werden können (Menze 2024). Um eine Demokratiebildung umzusetzen, können innerhalb dieser Situationstypen verschiedene Partizipationsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte inszeniert werden (Menze 2024).

Dabei befindet sich die Partizipation im Kontext von Leistungsbewertung auf einem Spektrum zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung (Messmer 2013; Derecik u.a. 2018). Bei einer *Fremdbestimmung* treffen ausschließlich die Lehrkräfte die Entscheidungen und Bewertungen, wobei diese im Idealfall transparent gemacht werden sollten. Eine *Mitbestimmung* zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler:innen bis zu einem gewissen Grad die Möglichkeit bekommen, ihre Meinung zu äußern, beispielsweise bestimmte Prüfungsformen abzustimmen oder aus einer vorgegebenen Übersicht einzelne Bewertungskriterien auszuwählen. Zudem können sie in diesem Rahmen anhand vorgegebener oder ausgewählter Kriterien die Leistungen ihrer Mitschüler:innen beispielsweise anhand von Beobachtungsbögen sichten und anschließend auch einer Co-Bewertung unterziehen. Je nach Vorerfahrung der Schüler:innen, konkreter Situation und Ziel obliegt es den Lehrkräften, situationsadäquat zu entscheiden, in welchem Maße den Lernenden ein Entscheidungsspielraum geöffnet werden kann. Da die Leistungsbeurteilung vorwiegend im Rahmen der Notengebung diversen rechtlichen Verbindlichkeiten unterliegt, kann oft nur bis zu einem gewissen Grad eine Mit- oder gar *Selbstbestimmung* ermöglicht werden. Gleichwohl bieten insbesondere die Situationstypen, die den eigenen Lernprozess betreffen oder die gegenseitige Bewertung ansprechen, großes Potenzial für die Öffnung des Entscheidungsspielraums für die Schüler:innen (Menze 2024, siehe Derecik/Menze in diesem Band).

2.2 Herleitung der Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Insgesamt zeigen Studien, die sich meist nicht auf spezielle Unterrichtsfächer beziehen, dass in Schule und Unterricht grundsätzlich im Rahmen der Leistungsbeurteilung die geringsten Partizipationsmöglichkeiten vorherrschen (vgl. Menze 2024, 184–188). Für den Sportunterricht ermittelt Feth (2017) zentrale Probleme mit der Leistungsbeurteilung aus der Perspektive von Lehrkräften sowie Umgangsstrategien mit diesen. Dabei stellt sie die Partizipation der Schüler:innen als eine Möglichkeit dar, um Probleme bei der Akzeptanz der Noten zu vermeiden. Zwar wird auf demokratiebildende Faktoren in dieser Studie nicht eingegangen, doch scheinen (Sport-)Lehrkräfte insgesamt durchaus bereit

zu sein, ihre Schüler:innen zumindest teilweise an der Leistungsbeurteilung zu beteiligen (Feth 2017). Es gibt jedoch keine Studie, die sich konkret mit der Frage auseinandersetzt, aus welchen Gründen (Sport-)Lehrkräfte den Schüler:innen Partizipationsmöglichkeiten bei der Leistungsbeurteilung ermöglichen. Um diese Forschungslücke zu schließen, wird in diesem Beitrag in Anlehnung an die eigene Dissertationsstudie (Menze 2024) folgende Fragestellung verfolgt:

Welche Motive äußern Sportlehrkräfte zur Umsetzung von Partizipation der Schüler:innen bei der Leistungsbeurteilung?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine qualitative Studie durchgeführt, deren Stichprobe 18 Sportlehrkräfte an weiterführenden Schulen umfasst, die mit problemzentrierten Leitfaden-Interviews in zwei Erhebungswellen befragt wurden. Die Daten wurden als wörtliche Transkriptionen aufbereitet und mithilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz 2018). Hinsichtlich dieser Fragestellung wurde mittels induktiver Kategorienbildung vorgegangen, um zunächst die individuellen Beweggründe zu ermitteln, warum (Sport-)Lehrkräfte Partizipation bei der Leistungsbeurteilung umsetzen. Diese werden anschließend zu übergeordneten Motiven abstrahiert, die unabhängig von konkreten Situationen betrachtet werden können.

2.3 Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie, dass eine große Varianz darin besteht, warum Sportlehrkräfte Partizipation bei der Leistungsbeurteilung umsetzen. Diese stehen stets in Abhängigkeit zu den verschiedenen Situationstypen Leistungsvereinbarung, -erbringung, -feststellung, -bewertung und -reflexion. Es zeigt sich, dass Partizipation vermehrt instrumentalisiert bei der Leistungsbeurteilung eingesetzt wird. Hierbei stehen *pragmatisch-organisatorische Aspekte* im Vordergrund. So kann eine Partizipation der Lernenden dabei helfen, dass diese sich vermehrt mit dem *Lerngegenstand auseinandersetzen*. Da sie unter anderem Prüfungsinhalte auswählen können oder ihre Mitschüler:innen kriteriengeleitet mitbewerten, benötigen sie die Kenntnis darüber, worum es eigentlich geht. Außerdem scheint eine Partizipation dazu beizutragen, dass die Schüler:innen *motivierter* im Unterricht selbst mitmachen und sich auf die Prüfung vorbereiten, wenn beispielsweise Rahmenbedingungen und Formate gemeinsam ausgehandelt werden. Zudem sind sie in der Wahrnehmung der Lehrkräfte schlicht beschäftigt und stören nicht, wenn sie z.B. durch einen Beobachtungsbogen Choreografien mitbewerten – Partizipation dient in diesem Falle dem *Aufrechterhalten der Unterrichtsbereitschaft*. Weiterhin inszenieren Lehrkräfte Partizipa-

tion, um die von ihnen getroffene *Beurteilung zu optimieren*. Sie erhoffen sich einen Anstieg der Beurteilungsqualität, indem sie ihr eigenes Urteil durch eine Mitbewertung der Schüler:innen überprüfen können. Ein transparenter und mitbestimmt gestalteter Beurteilungsprozess führt ihrer Auffassung nach dazu, Beschwerden über die Notengebung zu vermeiden.

Weiterhin wird Partizipation von einigen Lehrkräften aber auch gezielt zur *Demokratiebildung* eingesetzt, die ihrer Auffassung nach selbstverständlich im Rahmen des schulischen Bildungsauftrages vermittelt werden sollte. So sagt ein Lehrer:

„Zu einer Mitbestimmung gehört natürlich auch das Mitbeeinflussen der eigenen Leistungsbewertung bzw. -beurteilung und dieses Mitspracherecht und auch das Vetorecht, wenn man mit etwas, begründet natürlich, überhaupt nicht einverstanden ist. Und ich finde, das gehört zu einem tieferen oder weiteren Demokratieverständnis an Schulen unbedingt dazu“ (L3_54).

Dies begründet er vor dem Hintergrund von Demokratie als Gesellschaftsform, die mündige Nachfolger:innen benötigt:

„Wenn ich in der Schule die Kinder und Jugendlichen nicht herañführe an demokratisches Handeln und Verstehen, ist es natürlich sehr schwer nachvollziehbar, warum die mit achtzehn Jahren auf einmal Demokratie als Grundwert verteidigen und schätzen sollen“ (L3_86).

Dieses demokratische Handeln sollte eben auch im Rahmen der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden, beginnend bei vermeintlich kleinen Zugeständnissen, die zeigen, dass Lehrkräfte die *Perspektive der Schüler:innen* ernst nehmen. Dies zeigt beispielsweise bereits die Möglichkeit, dass Lernende vereinzelt gegen eine fremdbestimmt erhaltene und als unfair empfundene Note begründet Einspruch einlegen können und hier angehört werden (vgl. L15_57). Damit lernen sie, für ihre eigenen Interessen einzutreten. Analog dazu verweist eine Lehrerin darauf, dass die Möglichkeit zur Mitbestimmung bei der Leistungsvereinbarung, aber auch bei Leistungsbewertung dazu beiträgt, die Meinung der Schüler:innen zu würdigen und ihnen das Gefühl vermittelt, dass ihre Einschätzungen ebenso relevant sind (vgl. L11_47). Eine Lehrkraft ergänzt, dass sie bei der Auswahl der Prüfungsinhalte bewusst die Perspektive der Lernenden abfragt, weil sie wisse, „dass die eigentlich kreativ sind und auch gute Ideen haben“ (L10_33) und diese Ideen dann in der Gestaltung berücksichtige.

Auch im Rahmen der Auswahl der Bewertungskriterien oder der Leistungserbringung sowie innerhalb von Gruppenarbeiten habe die Leistungsbeurteilung das Potenzial, dass Schüler:innen mitbestimmt im Klassenverband oder in Kleingruppen Entscheidungen treffen, die in ihrer Entstehung demokratischen Prinzipien folgen (vgl. L14_85). Es bedarf einer Meinungsäußerung, Interessenvertretung, Diskussion, aber auch einer Aushandlung und Kompromiss- oder Konsensfindung – und das vor dem Hintergrund der für die Schüler:innen wichtigen Leistungsbeurteilung. So kann im Rahmen einer für sie authentischen und relevanten Situation an verschiedenen Punkten der Leistungsbeurteilung durch eine Öffnung des Entscheidungsspielraums dazu beigetragen werden, ihre demokratische Handlungskompetenz auszubauen.

Nachhaltig umgesetzt werden kann eine solche Demokratiebildung vor allem dann, wenn Schüler:innen „für ihre eigene Leistung mit in die Verantwortung gezogen werden“ (L7_17). Dies hat nicht nur unmittelbar die Wirkung, dass sie sich intensiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, sondern auch verantwortlich mit ihrem eigenen Leistungsprozess beschäftigen, wenn sie beispielsweise Bewertungskriterien selbst auswählen dürfen. Neben der individuellen Leistung bedeutet eine Partizipation auch, dass sie eine (Mit)Verantwortung für die Leistungen ihrer Mitschüler:innen zugesprochen bekommen. Hierbei sei es beispielsweise bei einer mitbestimmten Bewertung wichtig, „dass man da auch verantwortlich mit umgeht, und nicht nur, weil man jemanden doof findet, dass man dem dann eine 5 gibt“ (L14_79). Die Praxis zeige aber, dass die Schüler:innen sich dieser Verantwortung und Tragweite bewusst sind und die Möglichkeit zur Mitbewertung ernsthaft wahrnehmen. Sie würden auf diese Weise nicht nur lernen, eine Selbst- und Fremdeinschätzung vorzunehmen, sondern diese auch stichhaltig zu begründen und damit eine *Urteilsfähigkeit* auszubauen (vgl. L12_80). Auch hier weist eine Lehrerin auf die Bedeutung dieser Kompetenzen für das weitere Leben hin:

„Ich finde, irgendwie müssen die Schüler ja Verantwortung übernehmen für das, was sie tun. Wenn man die natürlich immer nur außen vor lässt bei der Bewertung und Mitgestaltung, wie sollen die dann jemals lernen Verantwortung zu übernehmen oder selbstorganisiert durchs Leben zu gehen?“ (L7_157).

Eine umfassende Demokratiebildung zeichnet sich auch durch den Ausbau von Selbstkompetenzen aus. So kann eine Partizipation bei der Leistungsbeurteilung dazu beitragen, dass die Schüler:innen ihre „Selbstreflexionsfähigkeit“ ausbauen (L18_49), bzw. dazu gebracht werden, eine grundsätzliche „Selbst-

evaluation“ (L11_55) vorzunehmen. Sofern sie nur durch externe Bewertungen Rückschlüsse zu ihren Fähigkeiten ziehen können, werde die Entwicklung einer *Selbsteinschätzung* eingeschränkt (vgl. L13_80). Durch eine Partizipation bei der Leistungsbeurteilung hingegen müssten sich die Lernenden mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinandersetzen, was wiederum zum Aufbau eines realistischen Selbstbildes beitrage. Dies sei einerseits wichtig, um die individuellen Leistungen unabhängig von einer (ohnehin wenig aussagekräftigen) Ziffernote einordnen zu können (vgl. L11_87; L12_88). Andererseits handle es sich hierbei auch um eine Kompetenz, die lebenslang notwendig ist und in der Schule bereits ausgebaut werden sollte: „Ich muss mich ja einfach immer selbst einschätzen, ob ich etwas gut kann oder ob ich daran arbeiten muss. Und dann muss ich ja auch wissen, woran muss ich arbeiten“ (L16_39).

Insgesamt scheint es im Kontext der Demokratiebildung als Motiv für die Partizipation von Schüler:innen bei der Leistungsbewertung darum zu gehen, *Mündigkeit* hinsichtlich der eigenen Leistung bei den Lernenden auszubilden. Zum einen verfolgt dies wiederum den Zweck, die Selbsteinschätzungsfähigkeit der Heranwachsenden auszubauen. Dabei gehe es darum,

„einen mündigen Menschen zu erziehen, der sein Selbstkonzept auch erweitern kann. Da musst du einfach auch gucken, dass die Kinder sich realistisch einschätzen können, das ist ja enorm wichtig. Und dem gehst du natürlich total aus dem Weg, wenn du die Noten einfach vorgibst und das nicht mit denen besprichst. Und wie sollen sie das dann lernen“ (L11_87).

Zum anderen dient es dazu, sich von Fremdbewertungen zu emanzipieren. So ist es einem Lehrer ein Anliegen, dass die Schüler:innen „eine gewisse Mündigkeit [...] entwickeln gegenüber auch anderen Leistungen, die erbracht werden und zu sagen als Schülerin und Schüler ‚Ich kann das ganze einschätzen‘“ (L18_49).



Abb. 1: Überblick der Motive der Lehrkräfte (Quelle: eigene Darstellung)

2.4 Diskussion

Demokratiebildung durch Partizipation bei der Leistungsbeurteilung ist für mehrere Lehrkräfte ein wichtiges Anliegen. Indem sie den Schüler:innen signalisieren, dass sie ihre *Sichtweise wertschätzen* und sie damit in ihrem Handeln ernst nehmen, bekommen diese das Gefühl, an wichtigen Entscheidungen im Unterricht teilzuhaben. In diesem Zusammenhang wird ein Zugeständnis *demokratischer Rechte* als Motiv angegeben, das, wie von Häcker und Winter (2010, 295) formuliert „von der Zielformulierung und Aufgabenstellung bis zur Bewertung und Entscheidungsfindung“ reicht und auch, nach den Ergebnissen dieser Interviewstudie, unterschiedlich intensiv ausgelegt wird. Sofern Schule von den Interviewten als demokratischer Ort verstanden wird, machen es sich die Lehrkräfte zur Aufgabe, die Schüler:innen auch zu einem entsprechenden Handeln zu erziehen, damit sie letztlich zu mündigen Erwachsenen werden. Nimmt die Förderung von Demokratiebildung an der Schule grundsätzlich einen geringeren Stellenwert ein, räumen die Lehrkräfte den Schüler:innen auch weniger Möglichkeiten zur Partizipation bei der Leistungsbeurteilung ein. Eingeschränkt wird der Einsatz von Partizipation auch dann, wenn Lehrkräfte mangelnde zeitliche Ressourcen für diesen vermeintlich aufwendigen Prozess angeben, es ihnen schlicht an Ideen zur Umsetzung mangelt oder sie den Schüler:innen eine derartige Beteiligung (noch) nicht zutrauen.

Weiterhin lassen sich Begründungen ableiten, die eine Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen und damit Demokratiebildung im weiteren Sinne anstreben. Diese zielt, unter Wertschätzung der Perspektive und dem Zugeständnis grundlegender demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten, maßgeblich darauf ab, mündige Menschen hervorzubringen, die eine demokratische Urteilsfähigkeit aufweisen (Ahns/Amesberger 2020). Dass dieses Ziel mit einer durchweg fremdbestimmten Leistungsbeurteilung nicht erreichbar ist (Sacher 2009, 305), scheint auch für die interviewten Lehrkräfte offensichtlich. Eine Partizipation bei der Leistungsbeurteilung führt unweigerlich dazu, dass die Schüler:innen in unterschiedlichem Maße je nach Mitbestimmungsmöglichkeit *Verantwortung* für den eigenen Lern- und Leistungsprozess oder den der Mitschüler:innen übernehmen müssen. Indem sie beispielsweise bei deren Leistungsfeststellung oder -bewertung mitbestimmen können, ihnen Rückmeldung geben oder Beobachtungsbögen ausfüllen, können sie ernst zu nehmenden Einfluss auf das Ergebnis haben. Grunder und Bohl (2001) weisen in Anlehnung an ihre Fallstudien darauf hin, dass auf diese Weise eine Solidaritäts- und Toleranzfähigkeit gestärkt werden kann. Darüber hinaus wird Mit- und Selbstbestimmung auf individueller Ebene im Rahmen der Leistungsbewertung

und -reflexion zu einem zentralen Aspekt der Verantwortungsübernahme, mit der auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess einhergeht. Durch einen selbstbestimmten Zugang wird die Leistung nicht einfach zur Disposition gestellt und auf eine fremdbestimmte Beurteilung gewartet, bei der Lehrkräften mitunter eine unfaire Benotung vorgeworfen werden kann, sondern automatisch die (Teil-)Verantwortung für den Lernprozess auf die Lernenden selbst übertragen. Sacher (2014) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Entfremdung der Leistung durch eine individuelle Auseinandersetzung damit aufgehoben wird. Dies bedeutet zugleich auch eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen, die vor allem zum Tragen kommen, wenn eine Wahlmöglichkeit für Inhalte, Bewertungskriterien oder das Anspruchsniveau einer Leistungserbringung dargeboten wird.

Ein weiterer entscheidender Beweggrund für die Partizipation von Schüler:innen bei der Leistungsbeurteilung besteht somit in der damit einhergehenden *Selbstreflexion*. Winter (2015, 32) spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstkontrolle, Selbstbewertung, Selbststeuerung und Selbstentwicklung“, die Lehrkräfte in den Interviews ergänzen Ausdrücke wie Selbstorganisation und Selbstevaluation. Hierbei geht es vor allem um eine langfristige Stabilisierung der Persönlichkeitsentwicklung. Die Fähigkeit, sich selbst im eigenen Handeln und Leistungsvermögen einzuschätzen, muss altersunabhängig gelernt werden, sonst könne man dies auch nicht von Erwachsenen verlangen. Durch Partizipation sollen die Schüler:innen eine begründete Selbsteinschätzung hervorbringen, was sich beispielsweise bereits dann als Erfolg ausweist, wenn ein Widerspruch bei der fremdbestimmten Benotung berechtigt ist und die Lehrkräfte ihr Versehen einräumen. Auf diese Weise können die Schüler:innen wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und ein Verständnis für individuelle Stärken und Schwächen aufbauen (Beutel/Beutel 2010).

Insgesamt zeigt sich, dass eine Demokratiebildung, die als Querschnittsaufgabe von allen Unterrichtsfächern gefordert wird (KMK 2018), nicht von allen Lehrkräften gleichermaßen angestrebt wird (große Prues 2022). Während einige Lehrkräfte zwar mit demokratiebildenden Gesichtspunkten argumentieren, nutzen andere Partizipation hauptsächlich instrumentalisiert (in Anlehnung an Reitz 2020), da ihr Bewertungsmonopol in diesem Kontext wichtiger scheint als der Auftrag zur Demokratiebildung.

3. Fazit

Demokratiebildung in der Schule ist eine zentrale Aufgabe aller Unterrichtsfächer, so auch des Sportunterrichts. Die Umsetzung kann anhand eines Situationsansatzes erfolgen, der Partizipation der Schüler:innen an konkreten fachlichen Anlässen ermöglicht. Hierbei geht es darum, die Lernenden von einer Fremd- zu einer Mit- oder gar Selbstbestimmung zu führen, indem der Entscheidungsspielraum adäquat geöffnet wird. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Leistungsbeurteilung dar, die traditionell monopolistisch von den Lehrkräften ausgeübt wird. Vor dem Hintergrund einer neuen Lernkultur ergibt sich jedoch auch hier die Notwendigkeit, die Schüler:innen in den gesamten Beurteilungsprozess, der bereits bei der Leistungsvereinbarung beginnt und ebenfalls die Leistungserbringung, -feststellung, -bewertung und -reflexion umfasst, einzubeziehen (Menze 2024). Da es verschiedene Gründe gibt, die für diese Partizipation sprechen, werden in diesem Beitrag die Motive von Sportlehrkräften zur Umsetzung dargestellt, die aus individuell genannten Gründen abstrahiert wurden. Zwar werden diese stets am Lerngegenstand des Faches Sport festgemacht, doch könnten die Motive in ihrer Grundidee auch auf andere Fächer übertragbar sein, da sie nicht unmittelbar mit den Fachinhalten verbunden sind (u.a. Förderung der Motivation, Selbsteinschätzung, Verantwortungsübernahme, Urteilsfähigkeit usw.). Hierfür bedarf es allerdings noch weiterer Forschung.

Insgesamt zeigt sich, dass die Partizipation bei der Leistungsbeurteilung neben einem *instrumentalisiert ausgerichtetem Zweck* auch gezielt von den Lehrkräften eingesetzt wird, um *Demokratiebildung* zu betreiben. Hierbei geht es sowohl um ein rechtbasiertes Zugeständnis der individuellen Interessenvertretung und Meinungsäußerung als auch darum, Verantwortung für den eigenen Lern- und Leistungsprozess und je nach Ausgestaltung den Mitschüler:innen zu übernehmen (Reisenauer 2020; Reitz 2020). Weiterhin ist es den Lehrkräften ein Anliegen, durch verschiedene Möglichkeiten zur Partizipation das Selbstkonzept zu stärken, indem Schüler:innen ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit ausbauen und damit Mündigkeit in Anbetracht ihrer Leistungen erlangen, die sie von wenig aussagekräftigen Fremdbewertungen emanzipiert. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass nur ein Teil der Lehrkräfte tatsächlich die Demokratiebildung als zentrales Ziel der Partizipation verfolgt, vielmehr rücken instrumentalisierte Gründe in den Vordergrund. Da diese beiden sich nicht per se ausschließen, bleibt es Aufgabe der Fachdidaktiken, das Bewusstsein für eine nachhaltige Demokratiebildung zu erweitern und Möglichkeiten zur Umsetzung dieser aufzuzeigen.

Literatur

- AHNS**, Mareike/Amesberger, Günter (2020): Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule. Münster, S. 201–216.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hg.) (2010): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Pant, Hans Anand (2020): *Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Stuttgart.
- BOHL**, Thorsten (2009): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim.
- DERECIK**, Ahmet/Goutin, Marie-Christin/Michel, Janna (2018): *Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*. Wiesbaden.
- DERECIK**, Ahmet/Menze, Lorena (2019): *Mittendrin und auch dabei? – Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganztage*. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 01/2019, S. 49–66.
- DERECIK**, Ahmet/Menze, Lorena (2021): *Demokratieerziehung durch Partizipation im Kinder- und Jugendsport*. In: Neuber, Nils (Hg.): *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive*. Wiesbaden, S. 61–88.
- FETH**, Clarissa (2017): *Benotungspraxis von Sportlehrkräften: Rekonstruktion von Benotungsstrategien im Sportunterricht*. Baltmannsweiler.
- FROMMER**, Helmut (2010): *Über Zeugnis, Selbstwirksamkeit und Demokratieverständnis*. In: Beutel, Silvia-Iris/Pant, Hans Anand (Hg.): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Stuttgart, S. 310–329.
- GAUM**, Christian/Gissel, Norbert (2023): *Demokratiepädagogik im Sportunterricht*. In: *Sportunterricht*, 11/2023, S. 482–487.
- GROSSE PRUES**, Peter (2022): *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn.
- GUARDIERA**, Petra (2019): *Leistungen bewerten. Herausforderungen und Perspektiven der Leistungsbewertung im kompetenzorientierten Sportunterricht*. In: *Sportpädagogik*, 02/2019, S. 2–6.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2007): *Demokratie Lernen: Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch*. Stuttgart.
- JÜRGENS**, Eiko/Sacher, Werner (2008): *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule: Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Neuwied.
- KMK**. (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff 15.1.2023).

- KUCKARTZ, Udo** (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- MEIER, Stefan/Ruin, Sebastian** (2018): Das Leistungsprinzip im Sportunterricht. Auf der Suche nach einer zeitgemäßen Auslegung. In: *Sportunterricht*, 05/2018, S. 197–202.
- MEENZE, Lorena** (2024): *Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Leistungsbeurteilung: Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften*. Wiesbaden.
- MESSMER, Roland** (2013): *Fachdidaktik Sport*. Bern.
- MIETHLING, Wolf-Dietrich** (2007): Leisten, Bewerten, Zensieren. In: Laging, Ralf (Hg.): *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Kompaktausgabe*. Baltmannsweiler, S. 152–165.
- NEUBER, Nils** (2019): Demokratie und Schulsport – Ein vielversprechende Beziehung? In: *Sportpädagogik*, 02/2019, S. 52–54.
- PARADIES, Liane/Wester, Franz/Greving, Johannes** (2014): *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin.
- RATZMANN, Alexander/Rode, Daniel/Ahns, Mareike/Rief, Maximilian/Amesberger, Günter** (2022): Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? In: *Bewegung und Sport*, 01/2022, S. 3–9.
- REISENAUER, Cathrin** (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hg.): *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, S. 3–24.
- REITZ, Sandra** (2020): Das Recht auf Partizipation – Menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim, S. 33–48.
- SACHER, Werner** (2014): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn.
- WINTER, Felix** (2015): *Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim.
- WINTER, Felix** (2020): *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler.

Demokratieerziehung durch Partizipation im Sportunterricht

Eine partizipative Didaktik auch für weitere Fachdidaktiken?

1. Einleitung

Für den Sportunterricht lassen sich drei Ansätze identifizieren, „die versuchen, Bewegungs- und Sportunterricht explizit als einen Ort fachlicher Demokratiebildung und -erziehung didaktisch ausdeuten: ein erfahrungsorientierter, ein partizipationsorientierter und ein kompetenzorientierter Ansatz“ (Ratzmann/Rode/Ahns/Rief/Amesberger 2022, 4). Allen drei Ansätzen geht es im Kern darum, auf der Ebene der unterrichtlichen Erfahrungswelt Demokratiebildung und -erziehung¹ zu ermöglichen. Die Unterschiede rühren vor allem auf dem Fokus des theoretischen Hintergrunds der jeweiligen Modelle und in der Summe sind die Gemeinsamkeiten weit größer als die Unterschiede (siehe Derecik/Ratzmann/Ahns in diesem Band). In diesem Beitrag wird explizit der partizipationsorientierte Ansatz näher vorgestellt und gefragt, inwieweit dieser auch für weitere Fachdidaktiken genutzt werden könnte. Auf die sportpädagogische und -didaktische Diskussion sowie den Forschungsstand wird an dieser Stelle verzichtet (siehe Derecik/Ratzmann/Ahns in diesem Band).

2. Modell der Demokratieerziehung durch Partizipation

Damit die Forderung nach Demokratie im Sportunterricht als Querschnittsaufgabe in der Praxis von möglichst vielen Sportlehrkräften umgesetzt werden kann, wurde auf empirischer Basis ein Modell zur Demokratieerziehung durch Partizipation entwickelt (Derecik/Kaufmann/Neuber 2013a), welches stetig weiterentwickelt wird. So wurde es jüngst – wieder auf empirischer Basis – von Menze (2024) um den Aspekt der Partizipation bei der Leistungsbeurteilung

1 Ursprünglich haben wir den Begriff Demokratieerziehung gewählt. Inzwischen bevorzugen wir Demokratiebildung. Um allerdings keine Irritation zu früheren Publikationen zu bewirken, bleiben wir hier bei Demokratieerziehung.

erweitert. Insgesamt bietet dieses Modell (vgl. Abb. 1) Potenzial, um als Handlungs- und Planungsmodell für weitere Fachdidaktiken genutzt werden zu können. Dabei unterscheiden wir nach der institutionell-personalen (Kap. 2.1) und der interaktionalen Ebene (Kap. 2.2), die beide im Folgenden vorgestellt und im Hinblick auf ihr Potenzial für weitere Fachdidaktiken reflektiert werden sollen.

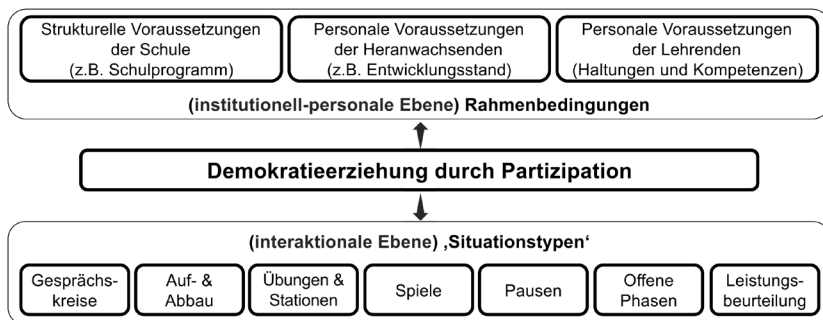


Abb. 1: Modell der Demokratieerziehung durch Partizipation (Quelle: mod. nach Derecik/Kaufmann/Neuber 2013a, 217)

2.1 Institutionell-personale Ebene – Rahmenbedingungen

Strukturelle Voraussetzungen im jeweiligen Setting begünstigen oder behindern die Umsetzung von Partizipation. Beispielsweise kann eine entsprechende Verankerung im jeweiligen Schulprogramm Partizipation als verbindliches Ziel auf der interaktionalen Ebene fördern (Derecik/Goutin/Michel 2018, 54f.). So kann ein partizipativ-demokratisches Klima entstehen. Darüber hinaus können weitere *partizipationsfördernde Strukturen* und *Lernarrangements* geschaffen werden, wie u.a. Klassenrat und Jugendparlament oder Service Learning und Ehrenamt (Eikel 2016, 177; Derecik u.a. 2018, 56–60).

Bei der Umsetzung von Partizipation sind die *personalen Voraussetzungen der Heranwachsenden* zu berücksichtigen. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die *moralische Entwicklung* stellen die wesentlichen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dar. Dies ist in besonderer Weise von den erlebten Partizipationssituationen abhängig. Studien zeigen, dass Kinder bereits in der Kita und erst recht ab dem ausgehenden Grundschulalter eine moralische Urteilsfähigkeit weitgehend ausgebildet haben und bereits Kitas zur „Kinderstube der Demokratie“ werden können (Richter/Lehmann/S turzenhecker 2017). Spätestens ab dem 12. Lebensjahr haben Heranwachsende einen moralischen Entwicklungsstand erreicht, den die meisten Erwachsenen nur selten überstei-

gen. Trotz unterschiedlicher Umweltfaktoren (z.B. elterliches Erziehungsverhalten) sind somit bereits jüngere Kinder – bei entsprechender Unterstützung – früher als oftmals angenommen moralisch in der Lage, einbezogen zu werden und somit Partizipation zu erfahren und zu lernen. In der Konsequenz können sie die Konsequenzen der eigenen Entscheidung für sich und andere einschätzen (Derecik u.a. 2018, 67).

Damit diese Voraussetzungen bei Heranwachsenden adäquat genutzt und die „Zone der nächsten Entwicklung“ zum Demokratie-Lernen (Wygotski 1987) erreicht werden kann, bedarf es spezifischer *personaler Voraussetzungen bei Lehrenden*. Pädagog:innen, Übungsleiter:innen und (Sport-)Lehrkräfte sind maßgeblich für die Inszenierung von Partizipationserfahrungen auf der interaktionalen Ebene verantwortlich, weshalb ihnen eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Demokratiekompetenzen zukommt (Coelen/Wagener/Züchner 2013, 28; Derecik u.a. 2013a). Sie benötigen demokratieförderliche *Haltungen und Methodenkompetenzen*. Hinsichtlich der Haltungsebene ist zu konstatieren, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Köpfen der verantwortlichen Erwachsenen beginnt (große Prues, 2022). Um Partizipation allgemein in den Fachdidaktiken und speziell im Sportunterricht didaktisch-methodisch angemessen und zielgerichtet inszenieren zu können, liefern die empirisch ermittelten Handlungshilfen zur Demokratieerziehung durch Partizipation eine mögliche Heuristik (s.u.).

Anhand dieser knappen Ausführungen wird offensichtlich, dass die Rahmenbedingungen zur Demokratieerziehung in der Schule fachunabhängig sind. Analog zu einer Bedingungsanalyse bei der Unterrichtsplanung geht es darum, die institutionellen Voraussetzungen sowie die Voraussetzungen der Lernenden und die eigene Lehrendenrolle aus einer Partizipationsbrille heraus zu reflektieren und möglichst demokratieförderlich zu gestalten.

2.2 Interaktionale Ebene: Handlungshilfen zur Demokratieerziehung durch Partizipation

Die Handlungshilfen zur Demokratieerziehung durch Partizipation beziehen sich auf die interaktionale Ebene und enthalten Hinweise zu Zielsetzungen (Warum), Inhalten (Was) und Methoden (Wie) der Partizipation im Sportunterricht. Sie können daher zur Planung, Durchführung und Analyse von Partizipationsprozessen eingesetzt werden. Die Handlungshilfen sind als ein Modell einer partizipativen Didaktik in erster Linie für den Schulsport entwickelt worden, allerdings sind die Zieldimensionen nach Eikel (2007; 2016) und die modifizierten Methoden nach Messmer (1995; 2013) über den Sport hinaus ein-

setzbar. Die Ziele orientieren sich am grundlegenden Demokratiebegriff nach Himmelmann (2007) und die Methoden berücksichtigen allgemeinpädagogische und -didaktische Handlungsformen. Die Inhalte beziehen sich – einem Situationsansatz folgend – speziell auf Sportangebote, z.B. dem Sportunterricht oder Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag. Sie sind in mehreren empirischen Studien (u.a. mit videographischen Beobachtungen und problem-zentrierten Interviews) identifiziert und ergänzt worden. Auch wenn ein fach-spezifischer Bezug hergestellt wird, lassen sich diese Inhalte in den allermeisten Fällen auch auf weitere Fächer übertragen, u.a. Demokratieerziehung während Gesprächskreisen oder Übungen (vgl. Abb. 2).

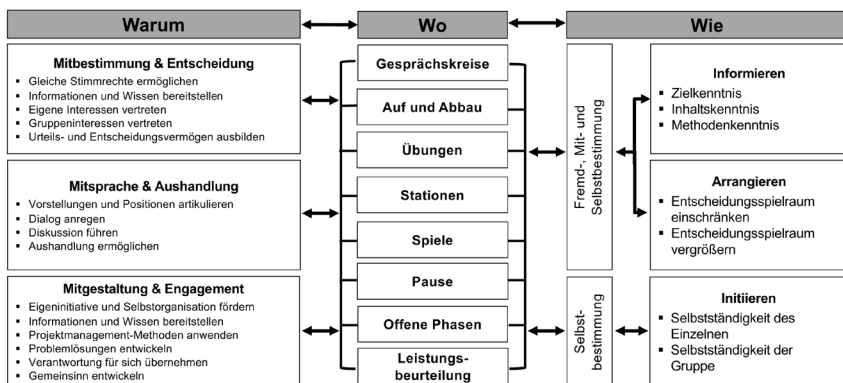


Abb. 2: Handlungshilfen zur Demokratieerziehung durch Partizipation (Quelle: mod. nach Derecik/Kaufmann/Neuber, 2013a; Menze, 2024)

In diesen Handlungshilfen wird Demokratie in Anlehnung an Dewey (2011, 121) als Form des Zusammenlebens und der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung auf der „face-to-face“-Ebene“ verstanden (Himmelmann 2007, 9). Die Besonderheit an diesen Handlungshilfen liegt nicht nur darin, dass sie auch ein Fundament für weitere Fächer und Settings (auch über die Schule hinaus) bietet. Sie zeigt ebenso Möglichkeiten auf, wie Partizipation in ihrer doppelten Funktion als Mittel zum Zweck und als Wert an sich (Derecik/Goutin/Michel 2018) über Gremien oder zeitlich begrenzte Projekte hinaus sowohl für das fachliche Lernen als auch zur umfassenden Demokratieerziehung in alltäglichen Situationen im Kernbereich von Schulsport (Sportunterricht und Sportangebote im Ganzttag) umgesetzt werden kann. Auf diese Weise kann ein erfahrungsorientierter Schulsport Demokratie als Form des Zusammenlebens ‚im Kleinen‘ umsetzen und reflektieren, sodass „demokratische habits“ (Prohl/

Ratzmann 2018, 140) angestrebt werden können. Die Umsetzungen von Demokratie in diesem Sinne mögen in vielen Situationen noch so klein erscheinen, wenn sie immer wieder facettenreich innerhalb des sportlichen Handelns und darüber hinaus auch in anderen Fächern gelebt werden, kann von einer Habitualisierung gesprochen werden.

Ziele (Warum)

Die Ziele der Demokratieverziehung lassen sich anhand der drei Aspekte eines partizipations- und erfahrungsorientierten Demokratieverständnisses nach Dewey (2011) ableiten, das von Himmelmann (2007) aufgegriffen und als Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform weiterentwickelt wird. Auf dieser Prämisse entwickelt Eikel (2007) ihre Begriffs-Trias der demokratischen Partizipation: Mitbestimmung und Entscheidung (politische Partizipation/Herrschaftsform), Mitsprache und Aushandlung (soziale Partizipation/Gesellschaftsform) sowie Mitgestaltung und Engagement (aktives Handeln/Lebensform).

Auf der Ebene *von Mitbestimmung und Entscheidung* findet sich primär das, was in einem alltagssprachlichen Demokratieverständnis im Sinne von repräsentativen Wahlen und Abstimmungen in politischen Zusammenhängen verstanden wird. Es geht, im Übertrag auf Schule, um institutionell organisierte Strukturen, die ein politisches Miteinander im Kleinen widerspiegeln. Dies umfasst beispielsweise die repräsentative Vertretung durch Klassensprecher:innen. Aber auch im Sportunterricht sowie weiteren Fächern finden viele Mitbestimmungs- und Entscheidungsprozesse statt, z.B. wenn in einem Gesprächskreis über eine bestimmte Idee abgestimmt wird. Das Ziel sollte daher sein, die formalen Strukturen dahingehend zu ergänzen, dass Mitbestimmung und Entscheidungen im Kleinen in der alltäglichen Praxis in den Unterrichtsfächern umgesetzt und reflektiert werden. Die Grundvoraussetzungen, aber zugleich auch wesentliche Ziele, bestehen darin, dass alle Beteiligten ausreichend *Informationen und Wissen* über den Sachverhalt erlangen und durch ein *gleiches Stimmrecht* demokratisches Handeln im Kleinen erleben können. Dabei wird gelernt, dass sich die *eigenen Interessen* durchaus von den *Gruppeninteressen* unterscheiden können und unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren sind. Auf diese Weise kann ein demokratisches *Urteils- und Entscheidungsvermögen* gelernt und gelebt werden.

Um über unterschiedliche Auffassungen in den Austausch zu kommen, ist *Mitsprache und Aushandlung* im Sinne einer sozialen Partizipation elementar, die sich auf die Demokratie als Gesellschaftsform bezieht. Dieser Zugang umfasst beispielsweise Debatten in Parlamenten, finden sich aber auch prominent in

(politischen) Fernseh-Talk Shows oder Online-Diskussionen in Social-Media-Plattformen, in denen das Für und Wider bestimmter, meist kontroverser gesellschaftlicher Themen von unterschiedlichen Vertreter:innen diskutiert wird. In pädagogischen Kontexten wird die soziale Partizipation oft auf bestimmte und zeitlich begrenzte Lernarrangements wie Deliberationsforen, Debattierstunden, Podiumsdiskussionen, Planspiele oder Mediation begrenzt (u.a. Samuelsen 2016; Parker 2010). Während diese Formen in den geisteswissenschaftlich orientierten Fächern vielfach angewendet werden (können), finden sie im Sport eher wenig Umsetzung. Mitsprache und Aushandlung ist aber dennoch zentraler Bestandteil im Sportunterrichtsalltag, z.B. wenn es um die Erfahrung und anschließende Reflexion von Sieg und Niederlage geht. So können Heranwachsende lernen, ihre *Vorstellungen und Einstellungen zu bestimmten Positionen zu artikulieren*. Insbesondere durch divergierende Meinungen kann ein *Dialog angeregt* werden bzw. eine *Diskussion* in Gang kommen. Letztlich können die dort vorgebrachten Pro- und Contra-Argumente eine *Aushandlung* ermöglichen und so entweder einen Konsens oder zumindest einen Kompromiss erzielen, bei dem soziale Konflikte gelöst werden. Bei einer solchen Form des ‚demokratischen Sprechens‘ handelt es sich um eine grundlegende demokratische Fähigkeit, die lebenslang im zwischenmenschlichen Miteinander zum Tragen kommen wird und dazu führt, dass auch widersprüchliche Meinungen akzeptiert werden (Seifert/Zentner/Nagy/Sliwka 2019).

Die Demokratie als Lebensform wiederum macht aktives Handeln im Sinne von *Mitgestaltung und Engagement* erforderlich. In der Schule existieren Beispiele wie Service Learning oder Projektwochen, die Mitgestaltung und Engagement – meist mit vorübergehendem Projektcharakter – möglich machen (Seifert u.a. 2019). Damit aber Mitgestaltung und Engagement bereits im Kleinen in den Unterrichtsfächern mitberücksichtigt werden, z.B. bei der Übernahme eines Teils der Stunde durch Heranwachsende, bedarf es der Sensibilisierung für die Zielsetzungen des aktiven Handelns. Als Grundvoraussetzung für eine aktive Beteiligung benötigen Heranwachsende *Informationen und Wissen* darüber, wie, wo und wann sie sich persönlich einbringen können. Darüber hinaus sollten *Eigeninitiative und Selbstorganisation* auch in der alltäglichen Praxis angestrebt werden. Um selbstständiges und kreatives Denken zu fördern, sollten die Lehrenden die *Projektmanagementfähigkeiten* der Lernenden fördern und sie gleichermaßen dazu befähigen, eine *Problemlösungskompetenz* zu entwickeln. Dies bezieht sich auf konkrete kleine Herausforderungen, beispielsweise die konstruktive Lösung von auftretenden Konflikten oder die Erfüllung von gemeinsamen längerfristigen Aufgabenstellungen. Durch aktives Handeln

gilt es, *Verantwortung für sich selbst* zu übernehmen, aber gleichzeitig auch einen *Gemeinsinn* im Rahmen der Gruppe zu entwickeln. Auch hier zeigen sich die Vorteile des Sports, der grundlegende Werte wie Toleranz, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen erfordert und auch anregt, die Perspektive anderer einzunehmen, um so zu einer verantwortungsvollen Mitgestaltung der gemeinsamen Lebenswelt beizutragen (siehe Derecik/Ratzmann/Ahns in diesem Band).

Inhalte (Wo)

Um Demokratieverziehung in konkreten Unterrichtssituationen zu fördern, eignet sich ein Situationsansatz, der typische und immer wiederkehrende fachspezifische Situationen bzw. Inhalte in den Blick nimmt (Derecik u.a. 2013a). Auf diese Weise kann Partizipation im Rahmen derselben Ausgangssituationen sowohl für das fachliche Lernen als auch für Demokratielernen genutzt werden. Oftmals sind die fachlichen Lernziele nicht von einer Demokratieverziehung zu trennen und bedingen sich gegenseitig, z.B., wenn die Lernenden im Sportunterricht Spiele entwickeln bzw. vorhandene Regeln modifizieren sollen. Eine Reflexion sollte für beides, aber insbesondere für die Demokratieverziehung, erfolgen. Als Situationstypen (nicht nur) für den Sportunterricht konnten *Gesprächskreise, Auf- und Abbau, Übungen und Stationen, Spiele, Pausen, offene Phasen* und *Leistungsbeurteilung* empirisch ermittelt werden. Innerhalb dieser genannten Oberkategorien gibt es wiederum weitere Ausdifferenzierungen, in denen sich zahlreiche Anlässe für mitunter kleine, aber dennoch zu verfolgende Partizipationsprozesse zeigen (vgl. Derecik u.a. 2018; Menze 2024). Beispielsweise sind Spiele ein wesentlicher Bestandteil von Sportunterricht. Sie sind bei den Heranwachsenden sehr beliebt und erlauben es, situative Anpassungen vorzunehmen und so die Partizipation zu ermöglichen. Dies kann vor allem im Rahmen der Spielauswahl, der Spielregeln (inklusive der Einführung und Überprüfung von Spielregeln), der Spielteilnehmer:innen und der Spieldauer geschehen. Während des Spielauswahlprozesses kann die Lehrkraft in jeder Phase der Einheit Spiele vorschlagen, die dem fachlichen Lernen dienen, und die Schüler:innen wählen aus den Alternativen aus. In ähnlicher Weise können sowohl Lehrkräfte als auch Heranwachsende bestimmte Spiele vorschlagen, über eine engere Auswahl diskutieren und dann entscheiden. Die Stärke an diesem Modell liegt zusammenfassend darin, dass mit diesem Situationsansatz die vielen scheinbar trivialen Partizipationsmöglichkeiten ausbuchstabiert werden können. Um die Inhalte und Zielsetzungen systematisch umzusetzen, benötigen Lehrende jedoch ein entsprechendes didaktisch-methodisches Know-how.

Methoden (Wie)

Die Methoden zur Partizipationsförderung können anhand der Ausführungen von Messmer (1995; 2013) konkretisiert werden. Zunächst plädiert Messmer (2013) dafür – in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes der Heranwachsenden – eine situationspezifische Abwägung von Fremdbestimmung, Mitbestimmung und der weitgehenden Autonomie der Lernenden zu treffen. Dies entspricht dem Ansatz der situativen Führung, die im Unternehmenskontext gut etabliert ist (Hersey/Blanchard/Johnson 2013) und auf den Unterrichtsstil übertragen werden kann, indem aus didaktischer Perspektive eine situationsangemessene Wahl aus fremdbestimmter Anweisung, mitbestimmter Aufgabenstellung und selbstbestimmter Anregung getroffen wird (Derecik/Kaufmann/Neuber 2013b). Es geht also, auch im Sinne einer individuellen Förderung, um ein adäquates Öffnen und Schließen der Lehr-Lern-Situationen seitens der Lehrenden. In der Konsequenz ist ein situativ anpassungsfähiger Führungsstil (Reichenbach 2006, 54) bzw. eine entsprechende Aufgabenstellung (Derecik u.a. 2013b) gefordert, wodurch je nach Inhalt und Ziel sowohl fachliches Lernen als auch Demokratieerziehung gleichzeitig anstoßen werden kann. Ohne ins Detail zu gehen, sollte nicht mehr gefragt werden „welcher Führungsstil (bzw. Erziehungsstil, Kommunikationsstil) allen anderen Führungsstilen (bzw. Erziehungsstilen, Kommunikationsstilen) in allen Situationen überlegen ist, sondern welcher Führungsstil in welchen Situationen allen anderen Führungsstilen überlegen ist“ (Reichenbach 2006, 54; Hervorhebungen im Original). Vielmehr sollte im Sinne einer Differenzierung und individuellen Förderung geschaut werden, welcher Führungsstil für welche Lernenden(-gruppen) in welchen Situationen angemessen ist.

Dies bedeutet in der Konsequenz, dass Fremdbestimmung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung flexibel durch entsprechende Anweisungen, Aufgaben und Anregungen eingesetzt werden sollten. Ein verantwortungsvoller und erfolgreicher demokratischer Unterricht gewährt und fördert daher geduldig individuelle Wahlmöglichkeiten und Autonomie für eine selbstbestimmte Entwicklung und erlaubt bzw. fördert eine offene und ehrliche Diskussion und Aushandlung über Unterrichts Anpassungen, setzt aber auch notwendige fremdbestimmte Grenzen und Zwänge zur Orientierung, die für die Heranwachsenden begründet und transparent zu machen sind. Es also um die notwendige didaktische Fähigkeit der Lehrkräfte, das ‚richtige‘ Maß an Partizipation je Situation und Schüler zu erkennen (s.o.).

Neben dieser bewussten Entscheidung für Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung, können bestimmte Techniken bzw. Handlungsformen eingesetzt werden.

Messmer (2013) differenziert dabei in Anlehnung an Giesecke (1989) die Bereiche *Informieren*, *Arrangieren* und *Initiieren*:

- Die Grundvoraussetzung für jede Dimension der Partizipation ist *Information*, da Kinder und Jugendliche ohne fundiertes Wissen über das Thema oder die Fragestellung nicht zu rationalen und begründeten Entscheidungen kommen können. Wenn sie es nicht gewohnt sind, sich zu beteiligen, müssen sie zunächst darüber informiert werden, in welchen Bereichen und in welchem Umfang sie sich einbringen können. Eine transparente Kommunikation über Ziele, Inhalte und Methoden sollte angestrebt werden, damit Heranwachsende ausreichende Informationen über ihren Lernprozess erhalten (Messmer 2013, 125 f.).
- Zudem obliegt es den Lehrenden, Partizipationsprozesse zu *arrangieren*. Hierbei geht es darum, eine partizipationsförderliche Lernsituation herzustellen, in der allen Lernenden der gleichberechtigte Zugang zu Rechten ermöglicht werden sollte. Deshalb sollte mitunter eine *Ungleichbehandlung* einzelner stattfinden, um letztlich zu einer *Gleichbehandlung* aller zu kommen. Dies zeigt sich beispielsweise bei unterschiedlichen Voraussetzungen, bei denen einzelne Heranwachsende einer besonderen Förderung bedürfen und erfolgt durch eine (Binnen-)Differenzierung. Je nach Entwicklungsstand, Lernziel und Inhalt kann der *Entscheidungsspielraum* in einer Situation *vergrößert* und den Lernenden, damit mehr Raum zum mit- und selbstbestimmten Handeln gegeben werden. Gleichermaßen erfordert ein flexibler Umgang damit auch, dass mitunter der *Entscheidungsspielraum* (wieder) *eingeschränkt* wird, wenn Lernende mit größerer Freiheit in dem Punkt noch nicht umzugehen wissen.
- Beim *Initiieren* geht es darum einen Lernprozess in einer gegebenen Situation herzustellen: „Es geht darum, andere dazu zu bewegen, sich auf etwas einzulassen, was sie ohne einen solchen Anstoß vermutlich nicht tun würden – sei es, dass sie zu ängstlich sind, sei es, dass sie zunächst kein Interesse haben. Hier werden Menschen also für ein Lernangebot ‚geworben‘“ (Giesecke 1989, 93 f.).

Das Initiieren kann demnach zum Tragen kommen, wenn arrangierte Partizipationsmöglichkeiten aufseiten der Lernenden nicht (freiwillig) wahrgenommen werden und daraufhin ein Anstoß erfolgt, diese eventuell doch wahrzunehmen. Initiieren kann aber auch in jeder Situation erfolgen, in der ein partizipationsrelevanter Lernprozess in Gang gebracht werden kann. Mit der Ermutigung in Form einer Aufforderung soll die *Selbstständigkeit des Einzelnen* oder die *Selbst-*

ständigkeit der Gruppe angestrebt werden. Benner (2015, 71) begründet diese Grundparadoxie pädagogischen Handelns damit, dass Heranwachsende in pädagogischen Situationen durch eine (fremdbestimmte) Aufforderung zur Selbstbestimmung angeregt werden können, etwas zu werden, was sie noch nicht sind. Die pädagogische Aufgabe fasst er mit dem Prinzip der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ zusammen (Benner 2015, 71).

3. Fazit

Lehrkräfte benötigen Unterstützung, damit sie der komplexen Querschnittsaufgabe Demokratieverziehung gerecht werden können. Dafür haben wir ein Modell der Demokratieverziehung durch Partizipation entwickelt. Auch wenn es seinen Ursprung im Fach Sport hat, ist es unserer Ansicht nach übertragbar auf weitere Fächer. Dieses beinhaltet auf der institutionell-personellen Ebene zum einen fächerübergreifende *Rahmenbedingungen* zur Demokratieverziehung in der Schule. Diese beziehen sich, analog zu einer Bedingungsanalyse bei der Unterrichtsplanung, auf die institutionellen Voraussetzungen sowie die Voraussetzungen der Lernenden und die eigene Rolle als Lehrkraft, die jeweils demokratieförderlich gestaltet und aus einer Partizipationsbrille heraus reflektiert werden sollten.

Zum anderen beinhaltet dieses Modell auf der interaktionalen Ebene *Handlungshilfen* der Demokratieverziehung durch Partizipation. Die vorgestellten Handlungshilfen stellen eine Heuristik dar, welche in verschiedenen Fächern als partizipative Didaktik eingesetzt werden könnte. Grundidee ist, auf Basis von Demokratie als Lebensform die vielen ‚kleinen‘ Möglichkeiten der Demokratieverziehung in alltäglichen fachlichen Situationen des (Sport-)Unterrichts zu erkennen, umzusetzen und bei Bedarf zu reflektieren. Die Ziele und Methoden dieses Modells sind fächerübergreifend. Die für den Sportunterricht in einer empirischen Studie mittels videographischer Beobachtungen und Interviews mit Lehrenden und Lernenden ermittelten Inhalte bzw. Situationstypen dürften weitgehend auch für weitere Fächer Gültigkeit besitzen, u. a. Gesprächskreise und Übungen (Derecik u. a. 2013a). In einem ähnlichen situationsbezogenen Ansatz könnten allerdings weitere spezifische Situationen für die jeweiligen Fächer ermittelt werden. Wenn möglichst viele Fächer in der Schule Demokratieverfahrungen auf institutionell-personaler und interaktionaler Ebene ermöglichen, könnte dies einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Umsetzung von Demokratieverziehung als Querschnittsaufgabe leisten.

Literatur

- BENNER**, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim.
- COELEN**, Thomas/Wagener, Anna L./Züchner, Ivo (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. Expertise für das ‚Zentrum Eigenständige Jugendpolitik‘. Online: http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf (Zugriff: 17.5.2024).
- DERECIK**, Ahmet/Goutin, Marie-Christine/Michel, Janna (2018): Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise. Wiesbaden.
- DERECIK**, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils (2013a): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden.
- DERECIK**, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils (2013b): Von der Anweisung zur Aufgabe – Möglichkeiten der Partizipationsförderung in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. In: Gogoll, André/Messmer, Roland (Hg.): Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit. Magglingen, S. 195–201.
- DERECIK**, Ahmet/Menze, Lorena (2021): Demokratieerziehung durch Partizipation im Kinder- und Jugendsport. In: Neuber, Nils (Hg.): Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive. Wiesbaden, S. 61–88.
- DEWEY**, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. Weinheim.
- EIKEL**, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 7–39.
- EIKEL**, Angelika (2016): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hg.): DeGeDe Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Berlin, S. 164–180.
- GIESECKE**, Hermann (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.
- GROSSE PRUES**, Peter (2022): Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn.
- HERSEY**, Paul H./Blanchard, Kenneth H./Johnson, Dewey E. (2013): Management of organizational behavior. Leading human resources. Tenth edition. Boston.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- MENZE**, Lorena (2024): Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Leistungsbeurteilung. Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften. Wiesbaden.
- MESSMER**, Roland (1995): Partizipation im Unterricht. Lizentiat. Bern.

- MESSMER**, Roland (2013): Fachdidaktik Sport. Bern.
- PARKER**, Walter C. (2010): Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. In: Teachers College Record, 11/2010, S. 2815–2832.
- PROHL**, Robert/Ratzmann, Alexander (2018): Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hg.): Bildung und Sport. Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden, S. 133–154.
- RATZMANN**, Alexander/Rode, Daniel/Ahns, Mareike/Rief, Maximilian/Amesberger, Günter (2022): Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? In: Bewegung und Sport, 01/2022, S. 3–9.
- REICHENBACH**, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz K. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Glarus, S. 39–62.
- RICHTER**, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim.
- SAMUELSSON**, Martin (2016): Education for a Deliberative Democracy. A Typology of Classroom Discussions. In: Democracy & Education, 01/2016, S. 1–9.
- SEIFERT**, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska/Sliwka, Anne (2019). Praxisbuch Service-Learning „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim.
- WYGOTSKI**, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.

Demokratiebildung im widerstands- begrüßenden Fremdsprachenunterricht

1. Einführung

Ein Anlass für Diskussionen im öffentlichen Raum liegt darin, dass für das Zusammenleben in einer Gesellschaft eine Setzung normativer Ordnungen wie auch das Hinterfragen ebendieser Ordnungen, initiiert durch globale Veränderungen, wie dem Klimawandel oder Migrationsbewegungen, notwendig ist. Insbesondere Konflikte, die sich aus einer anderen Auslegung normativer Ordnungen, also fundamentalen Regeln gesellschaftlichen Zusammenlebens, ergeben, haben in gesellschaftlichen Diskussionen mitunter das Potential antagonistische Formen anzunehmen – ein Umstand, der gesamtgesellschaftlich betrachtet demokratiegefährdend wirken kann. Durch den Beutelsbacher Konsens etabliert (vgl. Wehling 1977) und durch die Verordnungen von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe (KMK 2018; dazu auch Plötner/Willems 2020) erneut hervorgehoben, ist der Fachunterricht angehalten, ebendiese globalen geopolitischen Wandlungsprozesse mit Schüler:innen zu behandeln und dabei gesellschaftliche Diskussionen abzubilden.

Im Fremdsprachenunterricht liegt hierfür großes Potential, denn bereits die interkulturelle Handlungsfähigkeit, eines der Hauptziele im Fremdsprachenunterricht, zielt „auf den Erwerb von demokratischer Handlungskompetenz“ (Knippertz/Möller 2015, 3; vgl. auch Surkamp in diesem Band). Auch ist in der fachdidaktischen Diskussion unbestritten, dass die Behandlung und Diskussion normativer Ordnungen und daraus resultierender Konflikte fester Bestandteil im Fremdsprachenunterricht sein sollten; denn Schüler:innen sollen in alltäglichen Unterrichtssituationen mit relevanten gesellschaftlichen Fragen konfrontiert und ihnen die Komplexität von sozialen Gefügen und Machtverhältnissen aufgezeigt werden. Weniger eindeutig hingegen ist die Antwort auf die Frage, welche Methodik sich für die Diskussion von gesellschaftlichen Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht am besten eignet (vgl. Schultze in diesem Band).

Der vorliegende Text geht dieser Frage nach und erläutert am Beispiel von kulturellem Lernen, wie eine Konfliktorientierung im Fremdsprachenunterricht

dazu dienen kann, dass Schüler:innen Grundfähigkeiten im demokratischen Handeln erlangen – nämlich indem sie lernen, komplexe Konflikte mit bedeutungsvoller Kommunikation zu verhandeln, ohne notgedrungen einen Konsens erzielen zu müssen. In diesem Kontext wird der Ansatz eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts (Derichsweiler 2024) vorgestellt und sein Potential für die Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht hervorgehoben.

2. Der widerstandsbegrüßende Ansatz

Um die Relevanz einer Adressierung komplexer Konflikte beim kulturellen Lernen deutlich zu machen, wird im Folgenden diskutiert, welche Bedeutung Emotionen und thematische Widerstände für die Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht haben und wie diese im Unterrichtsgeschehen didaktisiert werden können. Der Fokus liegt dabei auf der theoretischen Herleitung des widerstandsbegrüßenden Ansatzes und der Kontextualisierung für demokratisches Lernen im Fremdsprachenunterricht.

2.1 Komplexe Konflikte im Kulturunterricht

Das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht ermöglicht Schüler:innen eine Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Besonderheiten und ist als ein zentraler Gegenstandsbereich in den Lehrplänen der Fremdsprachen verankert. Ziel ist die Entwicklung von (inter- und trans-)kulturellen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Fremdsprache (u.a. Doff/Klippel 2012, 116). Hierzu gehören neben einem Orientierungswissen über Zielkulturen auch die Bewusstheit über kulturelle Unterschiede, die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz und die Reflektion der eigenen historisch-kulturellen Standortgebundenheit (u.a. Göbel u.a. 2017, 108). Dabei unterstreichen aktuelle globale und politische Wandlungsprozesse und Konflikte die Notwendigkeit, Fragen des kulturellen Lernens auch im Raum des Politischen anzusiedeln (vgl. Hallet 2022, 41–43) und im Sinnzusammenhang von Demokratiebildung zu denken, denn alle Fragen – wie Hallet betont –, „die Grundannahmen der kulturellen Prägung, der kulturellen Vielfalt und des sozialen Miteinanders betreffen, sind stets Teil eines größeren politischen Diskurses, in dem sie angesiedelt sind, in dem sie Wirkung zeigen oder in dem sie instrumentalisiert werden“ (ebd. 42).

Somit sollten sich die Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht mit komplexen Konflikten beschäftigen und im geschützten Unterrichtsraum gesellschaftliche und politische Herausforderungen diskutieren. Von besonderem Wert sind dabei Konflikte, die auch in der Gesellschaft breit diskutiert und als

bedeutsam wahrgenommen werden. Zu denken wäre hier beispielsweise an die in den USA, also einer Zielkultur im Englischunterricht, breit geführten Diskussion über einen diskriminierungsfreien Zugang zu Sanitärräumen für trans*, inter* und nicht-binäre Menschen. In der Auseinandersetzung mit realweltlichen Konflikten erwerben Schüler:innen inter- und transkulturelle Kompetenzen (wie Critical Cultural Awareness, Ambiguitätstoleranz oder Konfliktfähigkeit), die eine bedeutende Komponente bei der Förderung demokratischer Werte im Fremdsprachenunterricht abbilden; denn diese Kompetenzen befähigen Schüler:innen letztlich dazu, im außerschulischen Umfeld demokratisch zu handeln.

2.2 Emotionen und Widerstände beim kulturellen Lernen

Zu einer demokratischen Kompetenz gehört, dass Schüler:innen lernen, mit Konflikten umzugehen, die erst während der Aushandlung von gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen entstehen. Hierbei kann der Fremdsprachenunterricht für die Schüler:innen einen Raum darstellen, in dem sie üben, divergente Positionen einzunehmen und zu verhandeln. Denn bildet der Fremdsprachenunterricht tatsächlich gesellschaftliche Diskussionen ab, liegt die Vermutung nahe, dass es auch im Unterrichtsgespräch zu Konfliktsituationen kommen wird.

In einer aktuellen Studie (Mau u.a. 2023) verweisen die Autor:innen einerseits auf die Emotionalisierung von Konflikten in Form von ‚Triggerpunkten‘ und andererseits auf das gesellschaftliche Element: Demnach sind Konflikte dann besonders bedeutsam, wenn „die Einstellungen oder Meinungen von Individuen sich nicht zufällig verteilen, sondern systematisch mit Positionen in der Sozialstruktur verknüpft sind“ (Mau u.a. 2023, 42).

Didaktisch verweist diese Erkenntnis auf zwei Aspekte, die im Zusammenhang mit Demokratiebildung relevant sind: Erstens unterstreicht sie die Notwendigkeit einer Schüler:innenorientierung, die im Sinne einer Resonanzpädagogik affektorientiert modelliert wird (Rosa/Endres 2016); und zweitens verdeutlicht sie, dass im Hinblick auf die gesellschaftliche Dimension ein Mitdenken von Elementen transformatorischer Bildung (Koller 2012) elementar ist. Denn mit der Aushandlung von gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen werden Problemlagen aufgezeigt, die Schüler:innen dazu anregen, die Sicht auf die Gesellschaft und auch auf sich selbst zu hinterfragen.

Gleichzeitig ist für den Bildungsprozess notwendig, die Emotionen und Widerstände der Schüler:innen im Unterricht didaktisch zu kontextualisieren und aufzugreifen. In diesem Sinne erlaubt es das Konzept eines widerstandsbe-

grüßenden Fremdsprachenunterrichts, mit den sich aus der Unterrichtssituation ergebenden Emotionen und thematischen Widerständen weiterzuarbeiten. Hierbei werden thematische Widerstände und polarisierte Standpunkte in unterrichtlichen Diskussionen nicht als Bedrohung bewertet, sondern als resonanzbegünstigende Ambiguität und produktive Lernanlässe goutiert (Derichsweiler 2024). Der Ansatz einer widerstandsbegrüßenden Fremdsprachendidaktik basiert, wie im Folgenden erörtert, u.a. auf den politisch-soziologischen Arbeiten zur agonalen Demokratietheorie von Chantal Mouffe (u. a. 2009, 2014), die hier für die Arbeit mit komplexen Konflikten im Fremdsprachenunterricht modifiziert und im Folgenden skizziert werden sollen.

2.3 Die theoretische Einordnung des widerstandsbegrüßenden Ansatzes

Mouffe geht von einer antagonistischen Dimension des Politischen aus, da politische Diskussionen teilweise dauerhaften Konflikten unterliegen können, bei denen keine rationalen Lösungen möglich sind (vgl. Mouffe 2014, 106). Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch Nancy Fraser in ihrem Buch *Scales of Justice* (2008). Sie konstatiert, dass moralisch, rechtlich und gesamtgesellschaftliche Fragestellungen aufgrund einer (sozial und global gedacht) zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft nicht mehr mit einem gemeinsamen Maßstab betrachtet und verhandelt werden können, weil kein einheitliches Skalensystem für Wert- und Moralvorstellungen existiert (Fraser 2008, 3). Es entstehen immer häufiger Situationen, bei denen sich soziale Bewegungen gegenseitig Ungerechtigkeit, Morallosigkeit und Verkommenheit vorwerfen und eine feindliche Gegenüberstellung in der öffentlichen Auseinandersetzung entsteht, obwohl beide Positionen für das Wohl der Gesellschaft argumentieren (vgl. Derichsweiler 2024, 103). Die in Deutschland geführte Debatte um die Fragestellung, ob es eine COVID-19-Impflicht geben sollte, mag diese theoretischen Ansätze exemplifizieren. Besonders während der COVID-19-Pandemie wurde die Diskussion in der breiten Öffentlichkeit hoch emotionalisiert geführt und zeugte von einer Freund-Feind-Struktur, bei der sich verhärtete Fronten zwischen Impfgegnern und Impfbefürwortern etablierten.

Fraglich ist nun also, wie mit einer solchen antagonistischen Dimension des Politischen in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen umgegangen werden kann. Mouffes Denkweise folgend liegt großes Potential darin, Widerstände des Gegenübers anzuerkennen und in Form eines gegnerischen Wettstreits auszutragen. Denn laut Mouffe können politische und soziale Konflikte zwei Formen annehmen: Entweder es entsteht ein echter Antagonismus im Sinne einer Freund-Feind Dichotomie, was auf Dauer die Zerstörung der Demokratie

bedeuten könnte; oder es entsteht ein Agonismus, der von einer Gegnerschaft gekennzeichnet ist, „die auch die Legitimität der gegnerischen Forderung“ (Mouffe 2014, 114) anerkennt. Zwischen den Gegnern besteht in der Auseinandersetzung ein konflikthafter Konsens, weil sie mit Blick auf „die grundsätzlichen ethischen und politischen Prinzipien überein[stimmen], die ihre politische Gemeinschaft ausmachen, [...] sich aber im Hinblick auf deren inhaltliche Auslegung“ (ebd.) widersprechen. Agonalität kann demzufolge als Gegenkonzept zu polarisierenden Standpunkten verstanden werden. Um demokratiegefährdenden Strömungen entgegenzuwirken, ist daher eine agonale Diskussionskultur ohne Freund-Feind Dichotomien zu komplexen Konflikten erstrebenswert.

Im Hinblick auf die Behandlung und Diskussion normativer Ordnungen und daraus resultierender Konflikte im Fremdsprachenunterricht sind die Ansätze von Mouffe (und auch Fraser) deshalb so anknüpfungsfähig, weil sie eine Möglichkeit eröffnen, die Emotionen und thematischen Widerstände der Schüler:innen zu komplexen Konflikten als wichtige Lernanlässe zu betrachten. Entstehende Polarisierungen in Unterrichtsdiskussionen stellen somit zunächst keine Gefahr dar, sondern sollen durch eine multiperspektivische Betrachtungsweise in einer agonalen Aushandlung münden. Ein Lernziel besteht dabei darin, dass Schüler:innen Konflikte nicht als einen destruktiven Zustand begreifen, sondern auch als einen „Typus sozialer Beziehungen, der Gesellschaften prägt“ (Mau u. a. 2023, 39). Für dieses Ziel ist eine widerstandsbegrüßende Haltung elementar, weil nur so Schüler:innen lernen, kontroverse Perspektiven zu äußern, zu begründen und zu verhandeln. In diesem Zusammenhang sollen Schüler:innen weiterhin lernen, Konflikte nicht zu moralisieren. Denn, wie es Mouffe ausdrückt, die „Unfähigkeit, gesellschaftliche Probleme politisch auszudrücken und politische Lösungen anzustreben“ führe dazu, „dass eine zunehmende Zahl von Themen moralisch gefasst wird“. Dies aber, so Mouffe weiter, sei natürlich abträglich für Demokratien, „denn wenn sich die Opponenten nicht politisch, sondern moralisch definieren, können sie nicht mehr als Gegner, sondern nur als Feinde betrachtet werden“ (Mouffe 2014, 199).

Darüber hinaus bietet eine widerstandsbegrüßende Perspektive im Kontext der Demokratiebildung eine bedeutsame Alternative zur gängigen Unterrichtspraxis der Problemorientierung. Bei diesem Ansatz werden gesellschaftliche Herausforderungen und damit einhergehende Konflikte als Probleme dargestellt, deren Lösung als Unterrichtsziel eine Konsensfindung darstellt. Durch diese gemeinsam erarbeitete Konsensfindung sollen Schüler:innen Kompromissbereitschaft lernen und Heterogenität akzeptieren (vgl. Bartosch u. a. 2022, 417; vgl. Bartosch u. a. 2022, 80; vgl. Höhne 2003, 77). Dieser als Lernziel fo-

kussierte Konsens suggeriert allerdings, dass es grundsätzlich für alle Konflikte Lösungen gibt, die in gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen erarbeitet werden können. Die Idee, schulisches Lernen im Sinne des Problemlösens zu gestalten, um neues Wissen in der prozesshaften Bearbeitung einer Problemstellung zu generieren (vgl. Reusser 2005, 159–160), hat im Fremdsprachenunterricht ohne Frage seine Berechtigung, stößt jedoch bei komplexen Konflikten an seine Grenzen, weil sich diese vor allem dadurch auszeichnen, dass mitunter keine eindeutigen Lösungen zu finden sind (u.a. Bartosch 2022, Fraser 2008, Mouffe 2014). Um komplexe Konflikte mit Schüler:innen multiperspektivisch diskutieren zu können, muss Fremdsprachenunterricht daher vielmehr einer Konfliktorientierung (vgl. hierzu auch Giesecke 1976) folgen und Widerstände, wie oben ausgeführt, nicht als Störung, sondern als wünschenswerten Lern- und Diskussionsanlass betrachten.

3. Zur praxisnahen Umsetzung eines widerstandsbegrüßenden Fremdsprachenunterrichts

Auf Grundlage der erfolgten theoretischen Herleitung des widerstandsbegrüßenden Ansatzes und seiner Kontextualisierung für das demokratische Lernen im Fremdsprachenunterricht, geht es im folgenden Abschnitt um die praxisnahe Umsetzung des widerstandsbegrüßenden Ansatzes im Unterricht. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die nähere Betrachtung von agonalen Aushandlungen zur Ausbildung demokratischer Handlungskompetenz gelegt und in diesem Sinnzusammenhang erläutert, welche Rolle die Auswahl von geeignetem Unterrichtsmaterial spielt.

3.1 Die agonale Aushandlung im widerstandsbegrüßenden Fremdsprachenunterricht

Ein zentrales Anliegen im widerstandsbegrüßenden Unterricht ist es, die Schüler:innen in agonale Aushandlungen zu führen, um ihnen zu vergegenwärtigen, dass eine ‚einheitliche Bewertung‘ komplexer Konflikte nicht immer möglich ist und ein konflikthafter Konsens als Teil einer agonalen Aushandlung die Legitimität von gegensätzlichen Positionen für die Gesellschaft positiv bewertet. Um die theoretischen Ansätze für den unterrichtlichen Kontext zu verdeutlichen, werden im Folgenden zentrale Aspekte von agonalen Aushandlungen vorgestellt; hierbei handelt es sich um Kernelemente des widerstandsbegrüßenden Ansatzes, aber nicht um die Darstellung einer expliziten Unterrichtsmethode.

Bei der unterrichtlichen Umsetzung des widerstandsbezüglichen Fremdsprachenunterrichts ist der thematische Input, den die Schüler:innen erhalten, zentraler Ausgangspunkt, um zunächst einen komplexen Konflikt identifizieren zu können, der im Verlauf der Unterrichtsstunde verhandelt werden soll. Es eignet sich der Einsatz von Unterrichtsmaterial, das einerseits an die Interessen der Schüler:innen angelehnt ist und andererseits aus dem Land der Zielsprache stammt. Die Schüler:innen werden dadurch mit einem Lernanlass konfrontiert, der eine Unterrichtssituation schafft, in der authentische Kommunikation erforderlich ist und sie in ihrer Handlungskompetenz fördert.

Der unterrichtliche Input soll also eine Situation initiieren, in der Schüler:innen Emotionen und thematische Widerstände erfahren und so Konflikte identifizieren können (vgl. Derichsweiler 2024, 146). „Ist ein Konflikt identifiziert, geht es darum, dass die Schüler*innen lernen, sich individuell zu dem Konflikt zu positionieren. [...] Schüler*innen sollen ermutigt werden, Dissens frei zu äußern, um unterschiedliche und der realen Welt entsprechende Perspektiven darzustellen. Finden sich nicht genügend gegensätzliche Meinungen, kann die Lehrkraft als Impuls verschiedene Perspektiven vorbereiten“ (ebd. 147). Hieran anknüpfend kann dann die agonale Aushandlung mit im Fach bereits etablierten Methoden stattfinden; ebenso sind Hermann Gieseckes Leitkategorien der sozialwissenschaftlichen Konfliktanalyse als Ansatzpunkt zur Ausarbeitung und Strukturierung für die Aufgabenstellung dienlich (vgl. Giesecke 1976; vgl. Derichsweiler 2024, 147). Auch eine Reflexionsphase sollte Teil der agonalen Aushandlung sein, in der die Schüler:innen darüber nachdenken, „welche rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen und welche Machtverhältnisse“ (Derichsweiler 2024, 148) im Hinblick auf den Konflikt bestehen. Außerdem müssen die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Position und ihr Verhalten während der agonalen Aushandlung zu reflektieren. Wichtig ist, dass die unterschiedlichen Elemente in agonalen Aushandlungen didaktisch modelliert und auf die jeweiligen Unterrichtsziele angepasst werden müssen.

Für die Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht sind agonale Aushandlungen deshalb so zielführend, weil sie Unterrichtsansätze schaffen, die komplexe Wirklichkeiten einer authentischen inter- und transkulturellen Kommunikation abbilden. Indem Schüler:innen in agonalen Aushandlungen einen komplexen Konflikt sprachhandelnd bearbeiten, erwerben sie Handlungsfähigkeiten mit Blick auf die Frage, wie sie mit persönlichen Dilemmata und unvermeidlichen Zielkonflikten in demokratischen Gesellschaften umgehen können. Schüler:innen werden darin bestärkt, Ambiguitäten nicht nur auszuhalten, sondern gegensätzliche Werteskalen (Fraser 2008) zu identifizieren und hin-

sichtlich ihrer Argumentationslinien und Handlungssysteme zu hinterfragen. Schüler:innen lernen so letztlich, dass unterschiedliche Werteskalen in einem Konflikt nebeneinander bestehen können und dass ein konflikthafter Konsens die Basis demokratischer Prozesse ist. Neben einer allgemeinen Schulung der Argumentationskompetenz fördern agonale Aushandlungen folglich progressive Handlungskompetenzen bei Schüler:innen, die sie in authentischen Kommunikationsanlässen handlungsfähig machen. Das kompetente Einsetzen der Sprache ist hierbei das entscheidende Kriterium für demokratisches Handeln. Dieses Vorgehen ermöglicht das Aufbrechen von polarisierten Denkmustern bei komplexen Konflikten und wirkt in diesem Sinne demokratiefördernd.

3.2 Die Auswahl von geeignetem Unterrichtsmaterial

Um agonale Aushandlungen im widerstands begrüßenden Fremdsprachenunterricht zu initiieren, ist die Auswahl von geeignetem Unterrichtsmaterial zentral. Hierbei geht es weniger darum, das ‚richtige‘ Material zu finden, sondern eher darum, etablierte Auswahlkriterien zu nutzen und das Unterrichtsmaterial mit einer widerstands begrüßenden Perspektive zu modellieren (siehe hierzu auch Derichsweiler 2024, 149 ff.). Im Folgenden wird am Beispiel von dem Picturebook *What if we were all the same!* von C.M. Harris (2019) exemplifiziert, wie Unterrichtsmaterial widerstands begrüßend für den Englischunterricht aufgearbeitet werden kann und inwiefern demokratische Kompetenzen vermittelt werden.

Das Picturebook, in den USA publiziert, stellt authentisches Unterrichtsmaterial dar und kann als kultureller Ausdrucksträger betrachtet werden. Die Texte vereinen in ihrer ästhetischen Gestaltung sowie in ihrer inhaltlichen Darstellung kulturelle Konstruktionen, sozialpolitische Annahmen und gesellschaftliche Entwicklungen, die mit Schüler:innen im Kulturunterricht verhandelt werden können (vgl. u.a. Bracker 2015; vgl. König 2018, 132). Das Picturebook *What if we were all the same!* thematisiert die Notwendigkeit von Heterogenität und versucht herauszustellen, dass Homogenität für eine pluralistischen Gesellschaft weder erstrebenswert noch realistisch ist. Hierbei handelt es sich um den Konflikttypus von Anerkennungskonflikten (siehe für eine genaue Typologie: Mau u.a. 2023, 49). Heterogenität und der Umgang mit unterschiedlichen Differenzlinien ist ein wichtiger Aspekt beim kulturellen Lernen und ein Grundbegriff der politischen Bildung (Bonfig/Scaramuzza 2021). Die Schüler:innen setzen sich somit mit einem zentralen Punkt demokratischer Gesellschaften auseinander.

Obwohl die Kernaussage eindeutig vermittelt wird, bringt das Picturebook dennoch eine Offenheit (und somit den Lernanlass) mit sich, die es

Schüler:innen ermöglicht, widerstands begrüßend über Homogenität und Heterogenität in Gesellschaften nachzudenken. Bei der methodischen Umsetzung einer agonalen Aushandlung sind Fremdheitserfahrungen, die beim kulturellen Lernen durch kulturelle Leerstellen (vgl. u. a. Gardemann 2021, 54 ff.; vgl. König 2018, 136) oder Irritationen (vgl. u. a. Tödter/Schäfer 2022, 257 ff.) initiiert werden, von besonderer Bedeutung. Beispielsweise wird in dem Picturebook nur eine Art der Familie – bestehend aus einem Mann, einer Frau, einem Jungen und einem Mädchen – porträtiert. Einem rezeptionsästhetischen Verständnis folgend, kann es hierbei zu Irritationen kommen, wenn Schüler:innen beispielsweise in anderen Familienkonstellationen aufwachsen. In einer agonalen Aushandlung wäre es möglich über unterschiedliche Familienkonstellationen zu diskutieren und in diesem Kontext mit Schüler:innen zu erörtern, woher ein traditionelles Familienbild stammt und inwiefern es gesellschaftliche Realitäten abbildet. Anhand des Textes kann den Schüler:innen somit die Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitsmodellen verdeutlicht werden und Überlappungen normativer Konflikte aufgezeigt werden (vgl. Derichsweiler 2024, 120 ff.). Die Schüler:innen erfahren nicht nur am Unterrichtsgegenstand selbst, sondern auch in Form der widerstands begrüßenden Adressierung, wie wichtig Heterogenität für ein demokratisches Miteinander ist. Gleichzeitig soll auch die Perspektive herausgestellt werden, warum Menschen soziale Homogenität für eine Gesellschaft als erstrebenswert erwägen könnten.

Dass Thema der Hetero- und Homogenität in Gesellschaften wird im fiktionalen Raum des Literarischen verhandelt; ein Umstand, der Schüler:innen die Möglichkeit gibt, sich diesem Thema und den sich daraus ergebenden Konflikten, mit einer persönlichen Distanz zu widmen. Schüler:innen müssen keine eigenen Erfahrungen als Referenzpunkte für ihre Argumentation nutzen, sondern können auf die ‚Storyline‘ im Buch zurückgreifen. Ein weiterer Grad der Distanzierung zum thematischen Gegenstand ist durch die Fremdsprache selbst geboten. Diese kann die Abstrahierung des Sachverhalts fördern, sodass normativ besetzte Themen von Schüler:innen sachdienlicher verhandelt werden können, weil, so die Argumentationslinie, die Inhalte noch nicht eindeutig mit kulturellen Bedeutungen verknüpft sind (vgl. König 2015, 262; vgl. Decke-Cornill u. a. 2015, 4; vgl. König u. a. 2016, 21; vgl. Merse 2017, 153).

Das Beispiel veranschaulicht, dass ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht mit einem Fokus auf Kulturvermittlung bedeutsame Anknüpfungspunkte für eine widerstands begrüßende Demokratiebildung erwirkt. Indem die Schüler:innen thematisch und methodisch reale Konflikte im demokratischen miteinander agonale verhandeln, schulen sie ihre Diskurs- und Sprachfähigkeiten.

4. Abschließende Überlegungen

Jüngere Ansätze des Fremdsprachenunterrichts setzen weniger Schwerpunkte bei landeskundlichem Faktenwissen, sondern zielen vielmehr auf die Förderung einer kultursensiblen Kommunikations- und Verstehensbereitschaft sowie auf die Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung. Kulturelle Herausforderungen und Demokratiebildung werden als wichtige Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts anerkannt (König u.a. 2022). Eine widerstandsbegrüßende Haltung im modernen Fremdsprachenunterricht mit einer kommunikativen und inter-/transkulturellen Ausrichtung bietet, wie in diesem Aufsatz erläutert, die notwendige Offenheit für den Erhalt von Ambiguität bei der Behandlung von kontroversen Themen und schafft Diskussionsanlässe, die Schüler:innen in kreativen Denk- und Deutungsprozessen in agonalen Aushandlungen diskutieren können (vgl. Derichsweiler 2024, 107; vgl. Richardson 2017). Die hier entstehenden Ambiguitäten und das Anerkennen ihrer Unauflösbarkeit führen dazu, dass Schüler:innen aktiv an einer ‚negotiation of meaning‘ teilnehmen. „Im Unterrichtsgeschehen lernen Schüler*innen auf diese Weise einen Umgang mit Heterogenität kennen, was einen offenen Umgang mit dem Phänomen der Mehrdeutigkeit zur Folge haben kann“ (Dereichsweiler 2024, 107). Es zeigt sich, dass in dieser widerstandsbegrüßenden, kommunikativen und prozesshaften Auseinandersetzung mit komplexen Konflikten den Schüler:innen nicht nur wichtige Fachkompetenzen in der Fremdsprache vermittelt, sondern auch ihre Fähigkeiten im demokratischen Handeln und Denken weiter ausgebildet werden. Hierbei sind auch die biografischen Verflechtungen und Lernausgangslagen der Schüler:innen zentrale Komponenten, die eine agonale Aushandlung beeinflussen. Im geschützten Raum des Schulunterrichts haben Schüler:innen die Möglichkeit, sich in ihrer Perspektivierung sowie in Krisen- und Konfliktfähigkeit zu üben, während sie auf einer Metaebene lernen, wie Antagonismen durch eine widerstandsbegrüßende Haltung in gesellschaftlichen und politischen Diskussionen in Agonalität transformiert werden können. In diesem Sinne fungiert Sprachenlernen nicht nur als Prozess, in dem Schüler:innen eine Fremdsprache lernen, sondern auch als Mittel, um ihre Identität als demokratische Bürger:innen weiter ergründen und ausbilden zu können.

Literatur

- BARTOSCH, Roman** (2022): Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltigkeit in der inklusiven Englischdidaktik. In: Führer, Carolin u. a. (Hg.): Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen. Münster, S. 179–191.
- BARTOSCH, Roman** u. a. (2022): Against ‚Values‘? Komplexe Konflikte, symbolic power und die Aushandlung von Widerstreit. In: König, Lotta u. a. (Hg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, S. 73–89.
- BARTOSCH, Roman** u. a. (2022): Theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf kulturelles Lernen. In: König, Lotta u. a. (Hg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, S. 409–420.
- BONFIG, Anja/Scaramuzza, Elia** (2021) (Hg.): Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt/M.
- BRACKER, Elisabeth** (2015): Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden.
- DECKE-CORNILL, Helene** u. a. (2015): Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 49/135, S. 2–9.
- DERICHSWEILER, Sina** (2024): Das Solidaritätslabor. Polarisierung und Heterogenität im widerstands begrüßenden Englischunterricht. Trier.
- DOFF, Sabine/Klippel, Friederike** (2012): Englisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- FRASER, Nancy** (2008): Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World. Cambridge.
- GARDEMANN, Christine** (2021): Literarische Texte Im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Eine Mixed Methods-Studie mit Hamburger Englischlehrer*innen. Berlin.
- GIESECKE, Hermann** (1976): Didaktik der politischen Bildung. München.
- GÖBEL, Kerstin** u. a. (2017): Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebot im Englischunterricht der Klassenstufe 9. Eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22/1, S. 107–121.
- HALLET, Wolfgang** (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta u. a. (Hg.) *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, S. 41–56.
- HÖHNE, Thomas** (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/M.
- KMK/KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online: <https://www.kmk.org/filead>

min/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 22.9.2024).

- KNIPPERTZ**, Daniel/Möller, Stefan (2015): 800 Years of the Magna Carta. Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 137, S. 2–13.
- KOLLER**, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- KÖNIG**, Lotta (2015): Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (Hg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld, S. 261–288.
- KÖNIG**, Lotta u. a. (2016): What Does It Mean to Teach About Gender? Gender Studies and Their Implications for Foreign Language Teaching. In: Elsner, Daniela/Lohe, Viviane (Hg.) *Gender and Language Learning*. Tübingen, S. 19–36.
- KÖNIG**, Lotta (2018): *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Wiesbaden.
- MAU**, Stefan u. a. (2023): *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin.
- MERSE**, Thorsten (2017): *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. München.
- MOUFFE**, Chantal (2009): *The Democratic Paradox*. London.
- MOUFFE**, Chantal (2014): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Berlin.
- PLÖTNER**, Kathleen/Willems, Aline (2020): *Demokratie- und Europabildung. Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch*. Trier.
- REUSSER**, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23/2, S. 159–182.
- RICHARDSON**, Diane (2017): Beyond a Tolerance of Ambiguity: Symbolic Competence as Creative Uncertainty and Doubt. In: *L2 Journal* 9/2, S. 12–34.
- ROSA**, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel.
- TÖDTER**, Mareike/Schäfer, Larena (2022): Lost in negotiation? Gestaltungsprinzipien für einen an Kontroversität und Ambiguität ausgerichteten Englischunterricht. In: König, Lotta u. a. (Hg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, S. 113–124.
- WEHLING**, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173–184.

KATRIN SCHULTZE

Englischsprachiges Debattieren als Beitrag zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung

Einblicke in das Praxisprojekt „Join the Debate!“

1. Einleitung

Debattieren gilt im Hinblick auf Demokratiebildung häufig als „Königsdisziplin der Gesprächsformen“ (Pabst-Weinschenk 2004) und ist in schulischen Curricula und Lehrwerken, insbesondere der Fächer Deutsch und Politik, gut etabliert. Begleitmaterialien, Handreichungen und Handbücher (z.B. Hielischer u.a. 2015) sind zahlreich vorhanden – das Programm „Jugend debattiert“ hat sich zu einem festen Bestandteil der Schullandschaft entwickelt. Auch im Englischunterricht werden klassischerweise – v.a. zum Ziel der Förderung von *speaking skills* – vielfältige mündliche Diskussionsformate eingesetzt; doch die Methode Debating im engeren Sinne (Schultze 2024b, i.E.) wird in der Regel weder systematisch vermittelt noch hinsichtlich ihres demokratiebildenden Potentials erkannt. In diesem Beitrag soll daher anhand eines laufenden Praxisprojekts diskutiert werden, wie englischsprachiges Debattieren als Ressource für Demokratiebildung genutzt werden kann und welche Fallstricke dabei zu überwinden sind. Nach einem kurzen Überblick über Zielsetzung und Struktur des Praxisprojekts wird zunächst erläutert, welche Strategien bereits auf der Ebene des Projektdesigns verfolgt werden, um geeignete Rahmenbedingungen für Demokratiebildung zu schaffen. Anschließend wird das demokratiebildende Potential des Debattierens im engeren Sinne betrachtet und sowohl im Kontext fremdsprachendidaktischer Theoriebildung als auch vor dem Hintergrund des Referenzrahmens „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (Europarat 2023) reflektiert. Demokratiebildung wird in diesem Beitrag als eine Form der „Mündigkeitsbildung“ (Lange 2020, 49) verstanden, die Bürger:innen zu Verständnis und kritischer Reflexion der gegebenen Ordnung sowie zu aktiver Partizipation an deren (Neu-)Gestaltung befähigen will.

2. Ziele und Bestandteile des Praxisprojekts

Das Projekt „Join the Debate!“ (<https://join-the-debate.info/>) wurzelt in einer mehrjährigen Zusammenarbeit zwischen der Verfasserin dieses Artikels und einer inzwischen pensionierten Studiendirektorin und Fachseminarleiterin für das Fach Englisch, die das englischsprachige Debattieren über zwei Jahrzehnte hinweg an ihrem Gymnasium in Berlin etabliert und auch schulübergreifend durch die Organisation von Schulwettbewerben befördert hatte. Aus gemeinsamen universitären Lehrveranstaltungen heraus entstand die Idee, ein mehrjähriges Projekt aufzulegen, um das Debattieren einem größeren und vielfältigeren Kreis Berliner Schulen zugänglich zu machen. Unser Projekt hat sich dabei auf die Fahnen geschrieben, Debattieren nicht nur als Instrument zur Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen zu verstehen, sondern zugleich zur Anbahnung von Argumentations- und Urteils Kompetenzen, und in diesem Sinne als Beitrag zur Demokratiebildung als schulischer Querschnittsaufgabe.

Das Projekt ist als dreijährige Verknüpfung aus Fortbildungs-, Unterrichtsentwicklungs- und Schulentwicklungselementen konzipiert: In Loop 1 (Schuljahr 2022/23) lernen die teilnehmenden Englischlehrkräfte Hintergründe und Gestaltungsmöglichkeiten der Methode kennen, in Loop 2 (Schuljahr 2023/24) erproben sie das Debattieren begleitet in ihrem Unterricht und in Loop 3 (Schuljahr 2024/25) tragen sie schließlich dazu bei, die Methode strukturell an ihren Schulen zu verankern. Die drei Phasen sind dabei wie folgt gestaltet:

Loop 1 – zu Hintergründen und Gestaltungsmöglichkeiten der Methode – erfolgt als hybride Fortbildungsreihe bestehend aus theoretisch gelagerten Online-Seminaren sowie Praxis-Workshops in Präsenz. Die Theoriebeiträge stammen von Gastreferent:innen aus Philosophie-, Politik- und Englischdidaktik sowie Schulpädagogik und liefern Grundlagenüberlegungen zu Begriffen wie „Argumentationskompetenz“, „Demokratiebildung“, „Generisches Lernen“ oder „neue Lern- und Prüfungskultur“. Die Praxisworkshops, geleitet von erfahrenen Debattier-Trainer:innen, führen die Teilnehmenden in das Regelwerk des innerhalb des Projekts verwendeten Formats *WSDC* (s.u.) ein und ermöglichen ihnen die Selbsterprobung im Debattieren sowie in unterschiedlichen Verfahren der Analyse und Bewertung von Debatten.

Loop 2 konzentriert sich auf die Implementierung der Methode in den Unterricht der teilnehmenden Lehrkräfte. Unterstützung und Gelegenheit zum (schulübergreifenden) Austausch erhalten diese dabei erstens durch die selbstorganisierte Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften (PLGs), zweitens durch optionales Experten-Coaching von Seiten erfahrener Debattier-Lehr-

kräfte und drittens durch Präsenztreffen der Gesamtgruppe, die neben Räumen für einen Erfahrungsaustausch auch weiterführende inhaltliche Impulse zu Wunsch-Themen der Teilnehmenden (z.B. Differenzierung, Medien- und Informationskompetenz, Einsatz von KI) bieten.

*Debating wird innerhalb des Projekts im Sinne des an Schulen derzeit gängigsten Formats WSCD (World Schools Debating Championship) praktiziert. Diesem zufolge treten zwei Teams mit jeweils drei Sprecher*innen gegeneinander an und diskutieren eine vorgegebene „motion“ aus zugewiesenen Pro- und Kontrapositionen. Abwechselnd erhalten die drei Sprecher*innen beider Seiten zunächst je acht Minuten Zeit, um (1) in die Argumentation des Teams einzuleiten, (2) sie zu stärken und auszubauen und (3) Argumente der Gegenseite durch „rebuttals“ zu widerlegen. Die Redebeiträge können durch „points of information“, kurze Statements oder Fragen zu den vorgebrachten Argumenten, unterbrochen bzw. in kurze interaktive Sequenzen überführt werden. Abschließend hält ein*e Sprecher*in pro Team eine vierminütige „reply speech“, in der die zentralen Streitlinien der Debatte rekapituliert werden und die Überlegenheit der eigenen Position unterstrichen wird.*

In Loop 3 – der strukturellen Verankerung an den Schulen – wird ein kleiner Kreis besonders engagierter Schulen in Form von Workshops und Moderationsangeboten dabei unterstützt, das in den Loops 1 und 2 erworbene Know-how einerseits schulintern (auch in andere Fächer hinein) zu multiplizieren und es andererseits in konkrete Schulentwicklungsmaßnahmen zu überführen, z.B. durch Einbindung des Debattierens in schulinterne Curricula. Flankierend wird für alle Schulen ein Programm niederschwelliger Aktivitäten, z.B. Auffrischungsworkshops, ein digitaler Ressourcenpool sowie verbesserte Strukturen zur Vernetzung, bereitgestellt.

Zu den wissenschaftlichen Begleitaktivitäten zum Projekt gehören sowohl themenverwandte Lehrveranstaltungen und konzeptionell orientierte Publikationen (Schultze 2024a, Mihan/Schultze 2024 i.E.) als auch eine empirische Längsschnitt-Studie. In dieser werden die teilnehmenden Lehrkräfte – vorrangig mittels Online-Fragebögen, aber z.T. auch Gruppeninterviews – zu ihren Haltungen und Erfahrungen hinsichtlich der Kernkonzepte „Argumentationsfähigkeit“ und „Demokratiebildung“ sowie zu ihrem subjektiven Kompetenzerleben bei der Vermittlung des Debattierens im Laufe der drei Loops befragt.

Zur Entstehungszeit dieses Artikels befindet sich Loop 2 in der Abschlussphase. Der Kreis der Teilnehmenden belief sich in Loop 1 auf ca. 70 Englischlehrkräfte aus 38 Berliner Schulen, darunter 22 Gymnasien, 14 Integrierte Sekundarschulen (ISS) und zwei berufliche Schulen. Im zweiten Projektjahr sank die Gesamtbeteiligung geringfügig, wobei auch neue Lehrkräfte und Schulen hinzugewonnen werden konnten. Für das Schulentwicklungsangebot in Loop 3 haben sich aktuell zwölf Schulen angemeldet, die sich auf acht Gymnasien, drei ISS und ein Berufsbildungszentrum verteilen.

3. Demokratiebildung als Anspruch und Herausforderung beim Projektdesign

Das Bemühen, geeignete Rahmenbedingungen für Demokratiebildung zu schaffen, schlägt sich in „Join the Debate!“ bereits in dessen relativ langer Laufzeit nieder. Diese ermöglicht sowohl eine intensive und ganzheitliche Beschäftigung mit der Methode Debating als auch eine nachhaltige Perspektive, u.a. durch die Beförderung von Vernetzungsaktivitäten und Schulentwicklungsprozessen. Indem Lehrkräfte aller weiterführenden Schulformen angesprochen sind und nicht nur Lehrkräfte an Gymnasien, an denen das Debattieren – wie auch demokratiebildenden Lernangebote im Allgemeinen (Achour u.a. 2020) – ohnehin bereits besser etabliert ist, verfolgt das Projekt einen inklusiven Anspruch. Darüber hinaus strebt es ein interdisziplinäres Denken und Arbeiten an, z.B. durch Einbezug von Referierenden unterschiedlicher Fachdidaktiken oder durch Anregungen zu fächerverbindender Unterrichtsplanung. Die Arbeits- und Kommunikationsstrukturen des Projekts sind um einen möglichst kooperativen Charakter bemüht, z.B. durch die Einrichtung von PLGs in Loop 2 und durch die gemeinsame Leitung des Projekts durch je eine Vertreterin aus Schulpraxis und Wissenschaft.

Aus Sicht des derzeitigen Projektstands – und basierend sowohl auf den begleitenden Online-Befragungen als auch auf einem informellen Veranstaltungsfeedback – können als Erfolge zunächst einmal die anhaltend hohe Beteiligung sowie das produktive Zusammenwachsen der Projekt-Community verzeichnet werden. Letzteres schlägt sich in selbstorganisierten Kooperationen unterschiedlicher Art nieder, wie z.B. Materialaustausch, kollegiale Beratung oder Organisation von *friendly matches*. Die Kombination von theoretischen und praktischen Fortbildungselementen, insbesondere auch die Möglichkeit zur Selbsterprobung im Debattieren, schien ein Großteil der Teilnehmenden als sehr fruchtbar und motivierend zu erleben. An mehreren Schulen konnten

seit Projektbeginn bereits Kolleg:innen für das Debattieren hinzugewonnen und vielfältige Schulentwicklungsprozesse (z.B. Beantragung und Einrichtung neuer Wahlpflichtangebote, Erprobung neuer Prüfungsformate) angestoßen werden. Einigen Integrierten Sekundarschulen gelang es, erstmals Teams zu einem halbjährlich stattfindenden berlinweiten Debattierwettbewerb zu entsenden; an einem Berufsausbildungszentrum wird aktuell ein fachbereichsübergreifendes Debattiervorhaben entwickelt.

Zugleich brachte das Projektdesign auch Schwierigkeiten mit sich, z.B. stellte der hohe zeitliche Aufwand, der für die Fortbildung zu leisten war, gerade angesichts allgegenwärtiger Personalknappheit für einige Teilnehmende eine große Belastung dar. Einige ISS-Lehrkräfte beklagten, dass die Fortbildungsinhalte trotz der aufgezeigten Differenzierungsmöglichkeiten zu weit entfernt von dem von ihren Lernenden Leistbaren waren, und das fächerübergreifende Arbeiten erwies sich in Loop 2 als (unterrichtsorganisatorische) Überforderung bzw. verfrüht angesetzte Entwicklungsphase. Die Einführung professioneller Lerngemeinschaften wurde zum Teil als fruchtbar und kooperationsförderlich wahrgenommen, einzelne PLGs zerfielen jedoch, u.a. weil die Vorkenntnisse der Teilnehmenden oder die Rahmenbedingungen ihrer Schulen zu unterschiedlich waren.

4. Demokratiebildendes Potential des Debattierens aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Wie in Schultze und Mihan (2024 i.E.) und in Surkamp (siehe in diesem Band) ausführlicher dargelegt, ist mit dem Leitziel des Fremdsprachenunterrichts – interkulturelle kommunikative Kompetenz – von jeher ein demokratiebildender Anspruch verbunden, der u.a. auf Habermas' Theorie kommunikativen Handelns zurückgeht. Zwar leiden die gelebte Unterrichtspraxis und auch der fachdidaktische Diskurs häufig an einer unpolitischen, auf die Förderung sprachlicher *skills* reduzierten Lesart des kommunikativen Ansatzes, zugleich versammelt die Disziplin aber eine ganze Reihe von potentiell demokratieförderlichen Ansätzen – zuvorderst solche, die das Verhältnis von Sprache und Kultur im Begriff ‚Diskurs‘ fassen. Der Diskursbegriff wird dabei einerseits linguistisch gefasst – z.B. gründet Dalton-Puffer (2013) ihre Modellierung von sog. ‚Diskursfunktionen‘ auf die funktionale Linguistik Hallidays. Andererseits werden kulturwissenschaftliche Begriffsverständnisse zugrunde gelegt – im Falle von Halletts Konzept fremdsprachiger Diskursfähigkeit (2008) z.B. der Diskursbegriff Foucaults. Linguistische und kulturwissenschaftliche Perspektiven verbindend arbeitet

Hallet (2016) auch den Ansatz des Generischen Lernens für die Fremdsprachendidaktik aus. Eine weitere wichtige Rahmung für Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht stellt der von Freire geprägte *Critical Literacy*-Ansatz dar, der Lernende u. a. durch die Verhandlung von Machtpositionen in Texten, durch das Sichtbarmachen von marginalisierten Positionen oder durch das Hinarbeiten auf eine gerechte Neuordnung von Strukturen und Institutionen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Realitäten anregt (Schultze/Mihan 2024 i.E.).

Anknüpfend an diese Ansätze ist „Join the Debate!“ darum bemüht, Debattieren nicht nur – wie für viele Neueinsteiger:innen naheliegend – als Instrument zur Förderung fremdsprachlicher *speaking skills* zu betrachten, sondern es versteht sich im Sinne Hallets als Erprobungsraum für fremdsprachige Diskursfähigkeit, die eine integrative Verwendung diverser sprachlicher und auch metasprachlicher Kompetenzen erfordert. Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmenden in Loop 1 u. a. dazu ermutigt, bei der Planung von Unterrichtsreihen zum Debattieren das von Hallet entwickelte, und fachintern auch bekannte, Konzept der „komplexen Kompetenzaufgabe“ (Hallet 2012) zu nutzen; dabei konnten sie sich z. B. am Unterrichtsvorschlag von Dahl u. a. (2022) orientieren. Um die metadiskursiven Kompetenzen der Lernenden anzusprechen bzw. um im Sinne von *Critical Literacy* ihre machtkritisch-hinterfragende Haltung zu stärken, wurden Verfahren der kritischen Textanalyse vermittelt, die z. B. nach den unter der textuellen Oberfläche von Argumentationen verborgenen Stakeholder-Interessen fragen und sich sowohl für die Recherchephase als auch für die abschließende Reflexion der Debatte eignen. Im Sinne des Generischen Lernens wurden zudem Methoden und Scaffolding-Techniken dafür vorgestellt, Debattieren für ein Fremdsprachenlernen zu nutzen, das sich von der Wort- und Satzebene löst und zu einem komplexen Lernen auf Textebene bzw. zu einem Lernen am Genre Argumentieren fortschreitet. Auch die intensive Reflexion von Qualitätskriterien für Argumente und Argumentationen, z. B. im Zusammenhang mit den Bewertungskriterien des Schulwettbewerbs oder im Zuge der Erprobung von philosophiedidaktischen *argument mapping*-Verfahren, lieferte den Teilnehmenden Ansatzpunkte für eine Genre-basierte, d. h. über die Wort- und Satzebene hinausgehende, Vermittlung des Debattierens.

Zum Erfolg unserer Bemühungen um eine demokratiebildungsaffine Vermittlung des Debattierens lässt sich aus fremdsprachendidaktischer Sicht bisher sagen, dass bei vielen Teilnehmenden eine Bewusstwerdung der Komplexität der Methode Debating zu beobachten ist – oft verbunden mit der Erkenntnis, dass eine umfassende Sachkenntnis der zu diskutierenden *motion* (Streitfrage)

mindestens genauso wichtig ist wie die Beherrschung eines komplexen Bündels fremdsprachlicher Kompetenzen. Damit einhergehend ist auch eine gesteigerte Sensibilität für die Bedeutsamkeit der umsichtigen Auswahl von *motions* erkennbar. Einige Lehrkräfte, v.a. von weniger leistungsstarken Lernenden, erlebten den Voraussetzungsreichtum der Methode aber auch als Überforderung und äußerten in den Befragungen, dass ihnen sowohl die hinreichende Wissensvermittlung als auch die Durchführung von kompletten Debatten in der Fremdsprache utopisch erscheine. Während viele Lernende den Berichten ihrer Lehrkräfte zufolge im Zuge der angebotenen Debattieraktivitäten große Fortschritte im freien und interaktiven Argumentieren machten, waren andere auf eine sehr starke Lenkung (z.B. durch in Form von Lückentexten vorstrukturierten Redebeiträgen) und eine starke Vereinfachung des Formats WSDC angewiesen. Zugleich zeigte sich bei den Debattierwettbewerben, dass neu hinzugekommene Teams durch die Überwindung der durchaus vorhandenen Sprechangst und das Erlebnis des Mitreden-Könnens viel Motivation und Selbstbewusstsein ziehen konnten.

In Hinblick auf Critical Literacy berichten einige Lehrkräfte, dass ihre Lernenden überraschend gut in der Durchführung von Stakeholder-Analysen waren und auch die im Projekt vermittelten Strukturmodelle zur Produktion von Argumenten zielführend anwenden konnten. Inwieweit in den Unterrichtsaktivitäten in Loop 2 tatsächlich eine kritisch-hinterfragende Perspektive befördert werden konnte, ist schwer einzuschätzen. Dem Format inhärent ist der kritische Auftrag, schwache oder unlautere Argumentationen der Gegenseite zu entlarven und zu kontern; ob dies im Unterricht z.B. mit grundlegenden Reflexionen von gesellschaftlichen Machtpositionen und Diskriminierungstechniken verbunden wurde, entzieht sich unserer Kenntnis. Um der gelegentlich am Debattieren geäußerten Kritik zu begegnen, dessen kompetitiver und antagonistischer Charakter stehe einem differenzierten kritischen Denken im Wege (vgl. Želježić 2017), wurde den Lehrkräften empfohlen, ausreichend reflexive Elemente in ihre Unterrichtsreihen zu integrieren (z.B. nachbereitende Analyse der Güte einzelner vorgebrachter Argumente); dies traf auf viel Zuspruch. Einzelne Lehrkräfte schlugen vor, das verwendete WSCD-Format mit Elementen anderer Diskussionsformate (z.B. *ethics bowl*) zu verbinden, um den kollaborativen Charakter des Meinungswettstreits zu stärken.

5. Debattieren im Spiegel des Referenzrahmens „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“

Anknüpfend an die Vorgehensweise des Impulspapiers in diesem Band, wird im Folgenden der Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (Europarat 2023) als Reflexionsfolie dafür verwendet, den möglichen Beitrag der Methode Debating – so wie sie in „Join the Debate!“ bis dato realisiert wird – zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung einzuschätzen.

Der Referenzrahmen enthält ein aus 20 Kompetenzen bestehendes Modell, unterteilt in die vier Felder „Werte“, „Haltungen“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sowie „Wissen und kritisches Verstehen“. Im Projekt sind wir darum bemüht, Debattieren als demokratieförderliche Methode in allen vier Bereichen zu vermitteln.

Direkt und besonders umfassend kann Debattieren dabei sicherlich im Feld der *Fähigkeiten und Fertigkeiten* wirksam gemacht werden: Fast alle der darin enthaltenen Teilkompetenzen werden beim Debattieren angesprochen, einige eher während der Debatte selbst (Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, Zuhören und Beobachten, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit), andere eher vor- bzw. nachbereitend (analytisches und kritisches Denken, selbstständiges Lernen). Im Projekt wurde den Lehrkräften dabei nahegelegt, gerade die nicht so offensichtlich notwendigen Kompetenzen, wie Zuhören und Beobachten, gezielt zu trainieren und ausreichend Vor- und Nachbereitungszeit einzuplanen, um bei bestimmten Kompetenzen kontraproduktive Effekte zu vermeiden. Dies meint z.B., Kooperation nicht nur teamintern im Rahmen der Entwicklung gemeinsamer Argumentationslinien oder der gegenseitigen Rückendeckung während der Debatte zu fördern, sondern teamübergreifend auch in Phasen wie Recherche oder Auswertung. Auch die Anbahnung von Empathie, die man sich beim Debattieren v.a. durch das Hineinversetzen in unterschiedliche, z.T. auch der eigenen Meinung zuwiderlaufende Perspektiven erhofft, die in der akuten Wettbewerbssituation aber sicherlich auch durch antagonistische Gefühle konterkariert wird, sollte mit genügend Zeit und Gelegenheit zur (Selbst-)Reflexion angegangen werden. Einzig bei den Konfliktlösungsfähigkeiten weist das Debattieren, zumindest in Form der geläufigen Formate, weniger Lernpotential auf; denn die Überzeugung des Publikums von der Überlegenheit der eigenen Seite steht gegenüber der Aushandlung von Kompromissen klar im Vordergrund. Um dem entgegenzuwirken, schlägt Graff (2023) eine Abwandlung des Formats „British parliamentary“ vor, die dessen kompetitiven Charakter zwar aufrechterhält, aber im Bewusstsein einer später zu durchlaufenden Phase der

Kompromissfindung produktiv zu machen versucht. Mit Derichsweiler (2024 bzw. siehe in diesem Band) könnte man aber auch argumentieren, dass gerade die Anerkennung von Dissenz und die Befreiung der Lernenden vom Zwang der Konsensfindung demokratiebildend wirken können.

Die bisherigen Projekterfahrungen deuten darauf hin, dass die Lernenden dem Debattieren mit großer Offenheit und Begeisterung begegnen, dessen kooperativen Charakter schätzen und insbesondere im Bereich der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten schnell spürbare Fortschritte machen. Dabei erweisen sich die Anteile monologisches Sprechens, die im Laufe einer Debatte (v.a. von den jeweils ersten Sprecher:innen) zu leisten und vorab gut vorzubereiten sind, als deutlich leichter zu bewältigen als die interaktiven, sowohl gedankliche als auch sprachliche Flexibilität erfordernden Elemente – wie z.B. das Kontern von Argumenten oder das Reagieren auf Zwischenfragen (v.a. Sprecher:innen 2 und 3). Auch die in den Abschlussplädoyers zu erbringende Abstraktionsleistung, die zentralen Streitpunkte der Debatte zu rekapitulieren, fällt vielen Lernenden sehr schwer. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden im Laufe des Projekts, nicht zuletzt durch die eigenen Versuche im Debattieren, für diese unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen sensibilisiert und erkannten auch das darin liegende Potential zur Leistungsdifferenzierung.

Im Kompetenzbereich *Wissen und kritisches Verstehen* bietet Debattieren zum einen die Chance, durch die Themensetzung der *motion* aktuelle gesellschaftliche Diskurse aufzugreifen und damit zusammenhängendes Weltverstehen zu befördern. Als herausfordernd erlebten die teilnehmenden Lehrkräfte dabei gelegentlich, *motions* zu finden, die sowohl lebensnah genug und fremdsprachlich zu bewältigen sind als auch genügend gesellschaftliche Relevanz, Ausgewogenheit und kritisches Potential bieten. Bei der Aneignung des für bestimmte *motions* notwendigen Hintergrundwissens waren in einigen Lerngruppen offene, selbstorganisierte Vorgehensweisen möglich, z.B. freie Internet-Recherchen unter Nutzung multimodaler und z.T. auch mehrsprachiger Quellen; andere waren auf eine starke Lenkung seitens der Lehrkraft angewiesen, z.B. auf vorgegebene und in Pro- und Kontra-Seite vorstrukturierte Link- und Textsammlungen, ggf. mit Vokabelhilfen. Als guten Ansatzpunkt, auch die „kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation“ zu befördern, erlebten die Projektteilnehmenden den Einbezug von Unterrichtselementen zu *information literacy* in die Debattenvorbereitung, z.B. durch die Vermittlung von Strategien zur Entlarvung von *fake news* oder zur sorgfältigen Quellenarbeit.

Im Bereich der *Haltungen* kann Debattieren, so die Hoffnung auch der Projekt-Community, durch die Inszenierung eines argumentativen Wettstreits mit vorgegebenen Rollen multiperspektivisches Verstehen und Sprachhandeln fördern und somit auch zu „Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken“ beitragen. Um diesen Lernprozess zu unterstützen, wurden in den Praxisworkshops Verfahren erprobt, die Entwicklung und ggf. auch Änderung der eigenen Haltung zu einer *motion* im Laufe einer Debatte zu reflektieren. Auch der Stärkung von Selbstwirksamkeit kann Debattieren dienlich sein. Hier meldeten uns die Lehrkräfte zurück, dass insbesondere die Bewältigung der Herausforderung, vor einem Publikum relativ lange Redebeiträge in der Fremdsprache zu leisten, bei den Lernenden viel Stolz und Autonomieerleben hervorgerufen habe.

Dass Debattieren auch zur demokratischen *Werteerziehung* beitragen kann, gehört zu den Grundannahmen des Projekts – und das nicht nur nach unserer Einschätzung, sondern auch der aller teilnehmenden Lehrkräfte. Dabei reichen laut Eingangsbefragung die Vorstellungen davon, in welchem Sinne diese Werteerziehung zu verstehen ist, von der Einübung in eine demokratische Diskussionskultur bis hin zum Ruf nach einer Verteidigung unserer Demokratie. Als problematisch im Bereich der Wertevermittlung wurde von einzelnen Lehrkräften berichtet, dass es manchen Lernenden an einem grundsätzlichen Vertrauen in die Wirksamkeit demokratischer Aushandlungsprozesse fehle, z.B. aufgrund von stark autoritären bzw. patriarchalen Erziehungskulturen im Elternhaus. Hier sei dann zunächst einmal viel Motivations- und Bewusstmachungsarbeit dahingehend zu leisten, dass es sich lohnen kann, Strittiges überhaupt zu diskutieren. Auch die Herausforderung, beim Debattieren keine ‚roten Linien‘ zu überschreiten, die die normativen Setzungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unterlaufen, wurde bei Projekttreffen wiederholt thematisiert. Als Gegenmaßnahmen wurden u.a. die umsichtige Wahl der *motion*, die Durchsetzung der vereinbarten Gesprächsregeln und – im Fall der Fälle – die gründliche nachträgliche Aufarbeitung identifiziert.

6. Fazit

Der Einblick in das Projekt „Join the Debate!“ hat exemplarisch aufgezeigt, wie Englischlehrkräfte dabei begleitet werden können, Debattieren als demokratieförderliche Methode in ihrer schulischen Praxis zu realisieren. Es wurde darauf hingewiesen, dass bereits auf der Ebene des Projektdesigns wichtige Vorentscheidungen zur Ermöglichung von Demokratiebildung zu treffen sind und dass

einige der selbstgesetzten Ziele (Nachhaltigkeit, Kooperativität) aus aktueller Sicht leichter zu erreichen sind als andere (Inklusion, Interdisziplinarität). Die Betrachtung der fachspezifischen demokratiebildenden Potentiale des Debattierens hat ergeben, dass die Methode zu weit mehr genutzt werden kann als zur Förderung mündlicher Sprechfertigkeiten und dass sie sowohl an linguistische als auch an kulturwissenschaftliche Konzeptionen kritischer Diskursfähigkeit anschlussfähig ist. Der dabei von Lehrkräften zu vollbringende Spagat, einerseits die für das komplexe Diskussionsformat notwendige Spracharbeit und Wissensvermittlung zu leisten, was gerade bei jüngeren oder leistungsschwächeren Lernenden nur durch starke Lenkung möglich ist, und andererseits zugleich auf die Förderung möglichst freien kritischen Denkens und Urteilens hinzuwirken, darf jedoch, um keine völlige und allseitige Überforderung auszulösen, nicht überstrapaziert werden. Auswege, die von den Projektteilnehmenden tatsächlich bereits beschritten wurden, sind z.B. der funktionale Rückgriff auf die Muttersprache(n), die Verwendung möglichst lebensweltbezogener *motions*, Vereinfachungen des Debattierformats sowie die Einplanung ausreichender reflexiver Unterrichtsphasen.

Der Abgleich mit dem Referenzrahmen hat unterstrichen, dass Debattieren auch für den fächerübergreifenden Erwerb demokratischer Kompetenzen ein vielversprechendes Format ist. Perspektivisch könnte hier insbesondere der bilinguale Sach-/Fachunterricht ein guter Ansatzpunkt sein, Kompetenztransfer zu ermöglichen, da sich viele der dort behandelten Themen als Debattierthemen anbieten. Zudem gehen die Vermittlung von Sprach- und Sachwissen dort ohnehin Hand in Hand, sodass eine gute Basis für das Einüben und Reflektieren demokratischer Aushandlungsprozesse gegeben ist. Die angesprochenen Schwierigkeiten beim Einsatz des Debattierens im Unterricht haben zugleich verdeutlicht, dass dabei weder der Erwerb kritischer Kompetenzen noch die Stärkung demokratischer Haltungen und Werte als Automatismen vorausgesetzt werden können. Umso wichtiger erscheinen daher die lerngruppengerechte und verantwortungsbewusste Realisierung der Methode durch die unterrichtenden Lehrkräfte sowie die Schaffung von Möglichkeiten, sich in einer informierten Fachcommunity über deren Herausforderungen und Potentiale auszutauschen.

Literatur

- ACHOUR, Sabine u. a. (2020):** Zwischen Status Quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. Berlin.
- DAHL, Paula u. a. (2022):** Fremdsprachliches Debattieren als Methode kulturellen Lernens. Perspektiven aus Schulpraxis und Lehrkräftebildung. In: König, Lotta u. a. (Hg.): unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 317–334.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2013):** Diskursfunktionen und generische Ansätze. In: Hallet, Wolfgang/König, Frank G. (Hg.): Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning. Seelze, S. 138–145.
- DERICHSWEILER, Sina (2024):** Das Solidaritätslabor. Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbegründenden Englischunterricht. Trier.
- EUROPARAT/COUNCIL OF EUROPE (2023):** Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Straßburg. Online: <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> (Zugriff: 29.1.25).
- GRAFF, Joris (2023):** Debating as a Deliberative Instrument in Educational Practice. In: Studies in Philosophy and Education, 4/2022, S. 613–633. Online: <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6> (Zugriff: 29.1.25).
- HALLET, Wolfgang (2008):** Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision. Tübingen, S. 76–96.
- HALLET, Wolfgang (2012):** Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Seelze, S. 8–19.
- HALLET, Wolfgang (2016):** Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seelze.
- HIELSCHER, Frank u. a. (2015):** Debattieren unterrichten. Seelze.
- LANGE, Dirk (2020):** Demokratiebildung. In: Achour, Sabine u. a. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- PABST-WEINSCHENK, Marita (2004):** Debattieren im Unterricht: die Königsdisziplin der Gesprächsformen. In: Schulmagazin, 1/2004, S. 53–56.
- SCHULTZE, Katrin (2024a):** Argumentieren als Bestandteil von Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht: Status quo und Impulse für die Professionalisierung von Englischlehrpersonen. In: Gerlach, David (Hg.): Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen – Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken. Berlin, S. 251–266.

- SCHULTZE**, Katrin (2024b, i.E.): Debattieren. In: Surkamp, Carola (Hg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart.
- SCHULTZE**, Katrin/Mihan, Anne (2024, i.E.): Demokratiebildung und Fremdsprachendidaktik. In: Achour, Sabine u. a. (Hg.): Demokratiebildung und Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- ŽELJEŽIČ**, Mirjana (2017): Debate in EFL Classroom. In: ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries, 1/2017, S.39–54. Online: <https://doi.org/10.4312/elope.14.1.39-54> (Zugriff: 29.1.25).

Sich demokratisch artikulieren

Eine Spurensuche nicht nur im Unterricht

1. Einleitung

In einem Interview hat der Sozialwissenschaftler Samuel Salzborn die Demokratie kürzlich als „eine herausragende Abstraktionsleistung“ bezeichnet (Köhler/Salzborn 2024, 9:00–9:10). Denn Demokratie entzieht sich nicht nur „einer verbindlichen, konsensfähigen Definition“ (Salzborn 2021, 7), es ist auch schwer, konkret zu beschreiben, was Demokratie ausmacht. Demokratische Bildung ist daher ein herausforderndes Unterfangen. Häufig greifen Definitionen von Demokratie auf Beschreibungen von demokratischen Institutionen und Prozessen zurück. Stärker inhaltlich bzw. instrumentell ausgerichtete Verständnisse beziehen Erwartungen von Menschen an Demokratie mit ein – etwa, dass sie für sozialstaatliche Sicherungen, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sorgt (vgl. Pickel 2024, 5). Hiervon ausgehend lassen sich für die Schule bspw. Erwartungen an eine partizipative Unterrichtsgestaltung, an die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und die Sichtbarmachung bzw. Berücksichtigung von Vielfalt formulieren. Entsprechend vertreten die Beiträge des vorliegenden Bandes die Ansicht, dass Demokratie in der Schule praktiziert und erfahrbar gemacht werden muss, was sich auch mit John Deweys Verständnis von Schule als einer Form des gemeinschaftlichen Lebens, einer Gemeinschaft im Kleinen (*miniature community*), die in enger Wechselwirkung mit anderen Arten von damit verbundenen Erfahrungen außerhalb der Schule steht, begründen lässt (Dewey 1916, 370). Schule ist demnach eine der zentralen Institutionen, in der Demokratie hervorgebracht, reproduziert und erfahren wird – oder nicht. Daher gehe ich in diesem Beitrag der Frage nach, wo und wie sich Akteur:innen im Unterricht durch ihr unmittelbares Handeln, Deuten, Wahrnehmen und Wollen demokratisch artikulieren.

In Kapitel 2 erläutere ich die These, dass sich jemand dann demokratisch artikuliert, wenn er oder sie in der Lage ist, seine oder ihre soziale Umwelt konkret wahrzunehmen und abstrakt zu deuten, und zudem willens ist, zwischen beidem zu unterscheiden. Daran anknüpfend werde ich in Kapitel 3 zentrale

Dimensionen demokratischen Artikulierens am Beispiel einer Äußerung von Friedrich Merz zu Zahnarztbesuchen von abgelehnten Asylbewerbern skizzieren. Auf dieser Grundlage analysiere ich in Kapitel 4 detailliert eine sich konflikthaft entwickelnde Unterrichtssituation zwischen Schüler:innen, die durch das Hinzutreten der Lehrerin hinsichtlich der Möglichkeit, sich demokratisch zu artikulieren, ungünstig beeinflusst wird. In Kapitel 5 argumentiere ich, dass die Entwicklung von Sensibilität für die Wahrnehmung und Aufgeschlossenheit gegenüber der Nutzung von Potentialen demokratischen Artikulierens als Querschnittsaufgabe für Lehrende aller Fächer betrachtet werden sollte.

2. Vom Demokratiebegriff zum demokratischen Artikulieren

Dewey (1938, 14) hat durch Paraphrasierung der Lincolnschen Formulierung aus der *Gettysburg Address* vom 19. November 1863, dass Demokratie als „government of the people, by the people and for the people“ verstanden werden müsste, Bildung ikonisch-emphatisch an Demokratie gebunden und damit beide zugleich im Erfahrungsbegriff fundiert: „I remarked incidentally that the philosophy in question [Bildungsphilosophie; U.O.] is, to paraphrase the saying of Lincoln about democracy, one of education of, by, and for experience.“ Diese Fundierung in Erfahrung hatte er zuvor bereits in seinem pädagogischen Hauptwerk vorgenommen, dort den Fokus aber auf die Verbindung von Erfahrung und Demokratie gelegt: „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1916, 93). Demokratie ist demnach nicht nur eine Staatsform mit demokratischen Institutionen und Prozessen, sondern eine Form des Zusammenlebens, die durch das Hervorbringen gemeinsam miteinander geteilter Erfahrungen stets neu artikuliert werden muss.

Der von mir vorgeschlagenen Begriff eines menschlichen Vermögens, sich demokratisch zu artikulieren, wird erst vor dem Hintergrund dieses dynamischen und das erfahrende Subjekt überschreitenden Dewey'schen Erfahrungsbegriffs verständlich¹. Wir müssen uns unsere Erfahrung als einen kontinuierlichen Strom vorstellen, in dem wir uns in aufeinanderfolgenden Erfahrungsakten durch unser Wollen, Wahrnehmen, Deuten und Handeln je neu artikulieren. Wir können diesen Erfahrungsstrom zwar nicht verlassen, er ist uns aber prinzipiell jederzeit reflexiv zugänglich. Dewey versteht Denken daher

1 Mit dem Vermögens- und Erfahrungsbegriff knüpfe ich an meine Vorarbeit zur Relevanz der Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt für Demokratiebildung an (Ohm 2021).

als eine Methode der Erfahrung (Ohm 1998, 209–216). Meine erste Annäherung an das demokratische Artikulieren lautet daher: Ein Zusammenleben im Sinne gemeinsam miteinander geteilter Erfahrung kann nur dann als demokratisch bezeichnet werden, wenn damit auch gemeint ist, dass das reflexive Potential im Sinne der Dewey'schen Formel „of, by, and for experience“ für eine Neugestaltung und Reorganisation zukünftiger gemeinsamer Erfahrungen ausgeschöpft wird. Salzborn (2017, 123 f.) hat diese Denkfigur u.a. am Slogan „Merkel muss weg“ auf antidemokratisches und antifeministisches Denken und Handeln, bzw. auf Verschwörungsmythen und Antisemitismus (Salzborn 2021) angewendet. Moderner Antisemitismus, so Salzborn, sei „die *Unfähigkeit und Unwilligkeit* [...], *abstrakt zu denken und konkret zu fühlen*“ (Salzborn 2018, 23).

Ausgehend von den skizzierten erfahrungs- und demokratietheoretischen Überlegungen werde ich im nächsten Kapitel meine These erläutern, dass sich jemand dann demokratisch artikuliert, wenn er oder sie in der Lage ist, seine oder ihre soziale Umwelt konkret wahrzunehmen und abstrakt zu deuten, und zudem willens ist, zwischen beidem zu unterscheiden. Für eine erste Annäherung und als Bezugspunkt ein Beispiel: Friedrich Merz hat am 28.9.2023 in Welt-TV² über abgelehnte Asylbewerber u.a. behauptet: „*Die sitzen beim Arzt und lassen sich die Zähne neu machen, und die deutschen Bürger nebendran kriegen keine Termine.*“ Mit dem Demonstrativpronomen „die“ referenziert Merz nicht nur abstrakt die Gesamtheit der abgelehnten (300.000) Asylbewerber, sondern personifiziert diese sogleich. Das Demonstrativpronomen ist nämlich das Subjekt eines Satzes, mit dem Merz für die Zuhörer eine konkrete Situation ausmalt, in der das abstrakt konstruierte Subjekt konkret agiert. Damit wird die eigentlich nur abstrakte Gesamtmenge der abgelehnten Asylbewerber:innen für die ebenfalls abstrakte, im Grunde noch weniger fassbare anonyme Größe der „deutschen Bürger“, zu einem personalisierten, also abstrakt fühlbaren Konkurrierenden. Denn die deutschen Bürger:innen – so das abstrakte Angebot, sich in die Situation einzufühlen – müssen offenbar hautnah erleben („nebendran“), dass ihnen die Asylbewerber:innen die ohnehin schon raren Termine bei ihrem Zahnarzt streitig machen.

2 Vgl. das Video WELT TALK: Pull-Faktoren – Merz polarisiert mit Satz über abgelehnte Asylbewerber beim Zahnarzt, 31:42 – 32:00. Online: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article247694964/Friedrich-Merz-ueber-Asylbewerber-beim-Zahnarzt-CDU-Chef-polarisiert-mit-Satz-im-WELT-Talk.html> (Zugriff: 25.12.2024).

3. Zentrale Dimensionen demokratischen Artikulierens

Im Folgenden argumentiere ich artikulationstheoretisch, dass wir uns durch sprachliche und nichtsprachliche Form- und Prägnanzbildungen in den Dimensionen *Wollen*, *Wahrnehmen*, *Deuten* und *Handeln* aus dem Strom unserer Erfahrung heraus als Subjekte konstituieren und dadurch zugleich eine für uns prägnante Umwelt erzeugen. Da ich das dahinterstehende Modell aus Platzgründen hier nicht systematisch entwickeln kann³, werde ich die vier genannten Dimensionen heuristisch am Beispiel der Merzschen Artikulation skizzieren.

Die *Dimension des Wollens* thematisiert, dass wir, um zu leben, uns selbst überschreiten, unsere organische Ausstattung nutzen und deren Potentiale ausbauen müssen und dies auch wollen. Schon im ersten Schrei nimmt das Neugeborene sich selbst als Körper getrennt von seiner Mutter und von einer Außenwelt wahr. Bereits hier zeigt sich die den Menschen charakterisierende Doppelstruktur von *Leib sein* und *Körper haben* (Plessner 1928, 288–308), die unser Vermögen konstituiert, in eine reflexive, objektivierende Beziehung zu uns selbst, zu unserem Wahrnehmen, Deuten und Handeln zu treten. Durch diese kulturelle Formierung unseres Triebes entsteht die Relationalität unseres Wollens. Der qualitative Unterschied zwischen Trieb und Willen ist im symbolischen Akt verortet:

Der Trieb ist, so ungestüm er nach vorwärts zu drängen scheint, doch in Wahrheit stets von rückwärts her bestimmt und dirigiert. Die Kräfte, die ihn leiten, liegen hinter ihm, nicht vor ihm: Sie entspringen dem sinnlichen Eindruck und dem unmittelbaren sinnlichen Bedürfnis. Der Wille dagegen reißt sich von dieser Bindung los. Er greift ins Künftige hinweg und ins bloß Mögliche hinaus, indem er beides durch einen rein symbolischen Akt vor sich hinstellt. (Cassirer 1929, 208)

Mit Blick auf demokratische Artikulation wäre demnach immer zu fragen, ob wir eher Getriebene sind, uns gar willentlich treiben lassen, oder ob wir das, worauf wir aus sind, vor uns hinstellen und es reflexiv und objektivierend betrachten können. Dem Politiker Merz muss selbstverständlich stets daran gelegen sein, seine Popularität und die seiner Partei bei den Wähler:innen zu steigern. Bei seinem oben zitierten Beitrag aber ist zu fragen, ob hier der Trieb zur Popularität nicht die Symbolisierung des Sachverhalts, den er zur Darstellung bringen will, überformt hat.

3 In Ohm (i. Dr.) habe ich das Modell erstmals ausgearbeitet, den Fokus dabei aber auf Sprachausbau gelegt.

Damit ist die *Dimension des Wahrnehmens* erreicht. Sie erfasst, dass jede Artikulation ein Akt der Symbolisierung ist: Schon das Neugeborene beginnt sich im Schreien – zunächst noch vage und rein physisch – als Subjekt wahrzunehmen; es hört sein Schreien auch selbst, weil es wiederhallt. Aber was dieses Schreien bedeutet, weiß es erst, wenn ein Gegenüber es als ein Rufen deutet. Wir eigenen uns Formen und Prägnanzen des Wahrnehmens an, indem wir die Reaktionsweisen anderer auf unsere sinnlichen Wahrnehmungserlebnisse übernehmen. Es entstehen symbolische Prägnanzen (Cassirer 1929, 231), die überhaupt erst ermöglichen, dass wir „mit-fühlen“ können, wie andere wahrnehmen. Im Anschluss an Salzborn kann festgehalten werden, dass demokratisches Artikulieren die Fähigkeit und den Willen voraussetzt, andere konkret zu erfassen. Merz tut das in dem infragestehenden Beitrag offensichtlich nicht. Sowohl die abgelehnten Asylbewerber:innen, als auch die „deutschen Bürger“ werden als abstrakte, anonyme Gruppen artikuliert, um sie dann symbolisch prägnant als Konkurrent:innen zu präsentieren.

Wir befinden uns am Übergang zur *Dimension des Deutens*, die hervorhebt, dass Artikulationen über sich hinausweisen und anschlussfähig sind. Erst durch das Deuten einer Bezugsperson vollendet sich das Schreien des Neugeborenen als ein Rufen, als ein Überschreiten des eigenen Organismus. Wir artikulieren Propositionen, die „nicht in der epistemologischen Bedeutung eines Satzes [zu verstehen sind], der wahr oder falsch sein kann, sondern im ontologischen Sinne: eine Proposition ist das, was ein Akteur anderen Akteuren anbietet“ (Latour 2002, 379). Man kann den Ausdruck wörtlich nehmen: „Pro-Positionen“ sind quasi „Vor-schläge“, die aufgegriffen oder ignoriert, angenommen oder abgelehnt, begrüßt oder kritisiert, gebraucht oder missbraucht u.v.m. werden können. Ob wir uns demokratisch artikulieren, lässt sich auch daran erkennen, was wir aufgreifen und was wir anbieten. Merz bietet mit seiner Darstellung an, die abstrakte Größe der abgelehnten Asylbewerber:innen pauschal in der skizzierten Weise als konkrete Konkurrent:innen wahrzunehmen, die die ausgemalte Situation schamlos maximal ausnutzen („lassen sich die Zähne neu machen“). Dazu greift er v.a. auf das Deutungsmuster zurück, dass eine große Zahl von Asylbewerber:innen nicht aus Fluchtgründen nach Deutschland gekommen sind, sondern in die deutschen Sozialsysteme einwandern wollen.

Die *Dimension des Handelns* hebt den soeben angesprochenen Darstellungs- und Zeigeaspekt der Artikulation hervor. Das Schreien, vom Gegenüber als Rufen gedeutet, wird fortan auch für das Neugeborene zu einem stimmlichen und damit rudimentären sprachlichen Handeln. Praxistheoretisch gesprochen rückt das Neugeborene in die basalen sozialen Praktiken der Eltern-Kind-Beziehung

ein, sein Schreien wird gewissermaßen normativ als Rufen eingeordnet. Handeln konstituiert sich zum einen als „Mitmachen“, zum anderen aber auch als „Mitverantworten“. Entscheidend für das demokratische Artikulieren ist die reflexive Beziehung dieser beiden Aspekte: Unreflektiertes Mitmachen trägt triebhafte Züge, weil sein Nach-vorne-Drängen „von rückwärts her bestimmt und dirigiert“ wird. Mitverantworten bedeutet demgegenüber, die Deutungsoptionen, die das eigene Handeln eröffnet, zu reflektieren und dabei die Konsequenzen für konkrete Andere wahrnehmen zu können und zu wollen. Es ist nicht klar, ob Merz bewusst oder sogar geplant zwischen Konkretem und Abstraktem changiert oder ob ihm das einfach nur unterläuft. Sein sprachliches Handeln aber zeigt, dass er an der populistischen Praxis des Vereinfachens und Zuspitzens partizipiert und in Kauf nimmt, auch die entsprechenden Deutungsoptionen zu popularisieren.

4. Sich demokratisch artikulieren – Analyse einer Unterrichtssituation

Im Folgenden analysiere ich den Videomitschnitt einer Interaktionssituation zwischen Schüler:innen eines Fünftertischs im Deutschunterricht einer fünften Klasse an einer Gesamtschule⁴. Zu Beginn steht die Lehrerin an der Tafel und erklärt, wie die Bearbeitung einer Aufgabe in Gruppenarbeit erledigt werden soll. Da offenbar relativ wenig Schüler:innen anwesend sind, entschließt sie sich, auch Partnerarbeiten als Kleingruppen zuzulassen (Z. 5–9). Ausgelöst durch diese Erläuterungen entwickeln sich parallel zum Plenumsgespräch am Fünftertisch die folgenden Interaktionen.

4.1 Analyse der Interaktionen am Fünftertisch

Unmittelbar nach der Erwähnung der Sozialform ergreift Schülerin C die Initiative mit einem ersten Vorschlag für eine Gruppenbildung. Sie schaut Richtung A und D und macht mit einem Stift in ihrer rechten Hand eine kreisförmige Geste, die A, B, D und sie selbst einschließt (Z. 5). Anschließend wendet sie ihren Blick Schüler E zu und macht mit einem „Hallo“ auf sich aufmerksam

4 Die im Folgenden zitierten Äußerungen der Schüler:innen wurden in Anlehnung an die Konventionen des Minimaltranskripts von GAT 2 transkribiert (Selting u.a. 2009). Das Transkript und eine Erläuterung der verwendeten Konventionen finden sich im Anhang. Die Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript. Im Anhang ist auch eine Skizze der Sitzordnung am Gruppentisch abgebildet.

(Z. 6). Sie macht erneut eine kreisförmige Geste mit dem Stift, die E und alle anderen Schüler:innen des Fünftertischs einschließt, sodass im Raum steht, dass der gesamte Fünftertisch eine Arbeitsgruppe (AG) bildet. Da die Lehrerin bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Obergrenze für die Gruppengröße festgelegt hat, kann die durch die Sitzordnung gebildete gewohnheitsmäßige Tischgruppe von allen auch als AG wahrgenommen und gedeutet werden. Schülerin C sichert durch ihr gestisch-mimisches und sprachliches Handeln lediglich ab, dass alle diesem routinemäßig erwartbaren Vorgehen folgen.

Diese Routine wird durchbrochen als die Lehrerin, nachdem sie die Vorgabe, dass es Partner- oder Gruppenarbeit sein darf, wiederholt hat (Z. 8), nun festlegt, dass Kleingruppen mit maximal vier Schüler:innen gebildet werden dürfen (Z. 9). Die Bildung einer AG mit allen Schüler:innen des Fünftertischs ist nun nicht mehr möglich. Drei der fünf Schüler:innen des Fünftertischs reagieren hierauf demonstrativ mit Unverständnis (Z. 10): E lässt seinen rechten Arm, auf den er zuvor seinen Kopf gestützt hatte, auf den Tisch fallen und fängt an zu lachen. D lässt seinen Kopf nach vorne auf seinen auf dem Tisch liegenden rechten Oberarm fallen. C signalisiert mimisch und gestisch Empörung und fragt leise: „wie sollen wir das denn hier ma/chen!“.

Ab diesem Punkt verändert sich die Interaktion am Fünftertisch. Insbesondere C, D und E deuten die Durchkreuzung der routinemäßigen Gruppenbildung sogleich konfliktuell: C greift das Lachen von E über die entstandene Situation auf und präsentiert eine „Lösung“ für das Problem der Gruppenbildung (Z. 11). Dabei verwendet sie erneut die kreisende Geste mit dem Stift in der rechten Hand, mit der sie nun wieder – wie beim ersten Mal – A, B, D und sich selbst einschließt. Sie kommentiert ihre Geste mit dem Vorschlag „wir machen eine vierergruppe“, den sie allerdings sogleich durch den sich unmittelbar anschließenden selbstresponsiven Gebrauch der Antwortpartikel „nein“, gefolgt von Lachpartikeln als ironisch markiert. Da C den Vorschlag diesmal nicht an die Gruppe, sondern an E richtet, kommt das einer Provokation gleich. Auch wenn sie den Vorschlag ironisch bricht, steht doch im Raum, dass E ausgeschlossen würde.

Was nun folgt, würde ich in Anschluss an Merleau-Ponty (1966, 218) eine artikulatorische Suchbewegung nennen. Schüler E will nicht ausgeschlossen werden; er nimmt aber wahr, dass es den Umständen nach wohl ihn zuerst treffen würde: Erstens sitzt er ohnehin schon am fünften, etwas abgesenkten und seitlich an die vier Haupttische gerückten Tisch; zweitens wurde er von C lediglich nachträglich auf Basis der Annahme, dass Fünfergruppen möglich seien, in die geplante Gruppenbildung einbezogen. E sucht nun seinerseits nach einer Möglichkeit, die Situation zu deuten. Er greift zunächst die Geste von C

auf und deutet mit Kreisbewegungen der linken Hand an, dass alternative Zusammensetzungen von Vierergruppen möglich sind, an denen er beteiligt ist, die aber zum Ausschluss anderer Schüler:innen führen (Z. 12).

Er entscheidet sich für die Option, D auszuschließen. Das begründet er unter Rückgriff auf Differenzkategorien. Zuerst führt an, dass D nicht berücksichtigt werden soll, „weil er kein ausländer ist“ (Z. 13). Indem er die eigentlich mehrheitsgesellschaftliche soziale Praktik der Differenzierung zwischen einem deutschen Wir und einem ausländischen Nicht-Wir umdreht, bricht er seine Deutung zugleich ironisch, was er mit einem lachenden Gesichtsausdruck untermalt. Schüler D reagiert trotzdem gereizt: Er schaut E unwirsch an und hebt durch Betonung des Personalpronomens und einer zischenden Dehnung des Frikativs *c*, (*ch*) energisch hervor, dass die Gruppe nicht ohne ihn, sondern ohne E gebildet werden soll (Z. 14). E greift die Formulierung von D auf und verwendet sie zur Reformulierung seiner Begründung für dessen Ausschluss (Z. 15). Dabei treibt er die Ironie quasi auf die Spitze, indem er nun ausdrücklich das Deutschsein von D als Grund dafür anführt, dass dieser nicht in die zu bildende Gruppe aufgenommen werden soll („nein ohne dich weil er deutscher ist“). Während er mit der Verneinung noch D direkt adressiert, wechselt er bei der Begründung durch Gebrauch der 3. Pers. Sg. wieder in den öffentlichen Darstellungsmodus. D reagiert darauf mit einem sarkastischen Lachen (Z. 16). Nun schaltet sich A ein, der bisher stiller Zuhörer war, und äußert quasi zusammenfassend in die Runde des Fünftertischs „ja echt wir sind alle ausländer“ (Z. 17).

Zusammenfassend kann man folgendes festhalten: Aufgrund einer organisatorischen Entscheidung muss der Fünftertisch seine ursprüngliche Planung zur Gruppenbildung revidieren. Dadurch gerät E sowohl mit C, als auch mit D in Konflikt. In beiden Fällen geht es um die Frage, wer nicht an der zu bildenden Gruppe beteiligt sein sollte. Nachdem E zunächst – wenn auch ironisch gebrochen – von C ausgeschlossen wird, schlägt er vor, nicht ihn, sondern D auszuschließen. Das begründet er, indem er – gängige Differenzkategorien ironisch wendend – D abstrakt auf das „Kein-Ausländer-Sein“ bzw. auf das „Deutsch-Sein“ festlegt. Da E offensichtlich befürchten muss, bei der Bildung einer Vierergruppe nicht berücksichtigt zu werden, kann der ironisch zugespitzte Gebrauch der Differenzkategorien als Versuch gewertet werden, dem etwas entgegenzusetzen. Auch wenn er D auf abstrakte Kategorien reduziert, zeigt er mit deren deutlich ironisierendem Gebrauch an, dass er nicht nur zwischen dem konkreten Erfassen von und einem abstrakten Denken über Personen unterscheiden, sondern dass er auch spielerisch-ironisch zwischen diesen Ebenen wechseln kann.

4.2 Analyse der Interaktionen der Schüler:innen des Fünfertischs mit der Lehrerin

Zwischenzeitlich ist die Lehrerin an den Tisch herantreten und ermahnt C (Z. 18). Offenbar wartet sie darauf, dass der Fünfertisch sich an der Gruppenbildung beteiligt. Sie wird von D gefragt, ob ihr aufgefallen sei, dass am Fünfertisch alle aus einem anderen Land kommen (Z. 19f.). D gebraucht dabei den Negativ-Identifikativartikel „andere“ offensichtlich in der Bedeutung von „jeweils unterschiedlich“. Er deutet dadurch nicht nur As Feststellung, dass alle am Tisch Ausländer seien um, sondern neutralisiert gleichzeitig die von E stark gemachte Differenzbildung zwischen Ausländer-Sein und Deutsch-Sein. Dass er an dieser Stelle so leichthin die Ebene wechseln kann, nachdem er kurz zuvor noch recht energisch bis sarkastisch auf die gegen ihn gerichteten abstrakten Zugehörigkeitskonstruktionen von E reagiert hatte, zeigt, dass auch er zumindest ansatzweise einen ironisch-spielerischen Gebrauch darin erkannt hat.

Seine Deutung wird von E und C allerdings sogleich wieder revidiert. Diese verstehen den Negativ-Identifikativartikel in der Standardbedeutung „Alterität“ (andere Länder als Deutschland⁴). Gleichzeitig laut rufend „korrigieren“ sie D, indem sie die ausgrenzende Präposition „außer“ gefolgt vom besonders betonten Personalpronomen „er“, mit der sie auf D verweisen, gebrauchen (Z. 21). Gleichzeitig zeigen beide mit ausgestrecktem Arm auf D. An die Lehrerin gerichtet fasst C anschließend zusammen, dass alle Ausländer:innen sind, aber D nicht (Z. 22). Dabei macht sie erneut die Zugehörigkeit signalisierende schnelle Kreisbewegung mit der rechten Hand und zeigt abschließend auf D.

Nun fühlt sich die Lehrerin verpflichtet, die Darstellungen der Schüler:innen zu kommentieren. Ihre Beiträge weisen dabei deutliche Anzeichen von artikulatorischen Suchbewegungen auf. Im Grunde weiß sie nicht, worum es geht und wie sie die Situation einzuschätzen hat. Es ist nicht auszuschließen, dass die Datenerhebungssituation und das Bewusstsein, dass ihr Unterrichtshandeln aufgenommen wird, ihre Unsicherheit zusätzlich verstärkt hat. Statt die Schüler:innen zu befragen, um Aufschluss über Gründe und Motive für die Thematisierung von Herkunft und Zugehörigkeit zu erhalten, versucht sie die Situation zu normalisieren.

Nach einem wohl eher als Zeichen der Redeübernahme denn als Bestätigung zu wertenden „ja“ gefolgt von einer Pause bestätigt sie die Aussage von C mit „ja“ und erweitert deren Geltung, indem sie quasi beschwichtigend (schaut mit leicht zur Seite geneigten Kopf C an und deutet mit linker Hand mit Handfläche nach oben auf sie) zu bedenken gibt, dass C aus ihrer Sicht „auch nicht wirklich“ eine Ausländerin sei (Z. 23). Sprachlich bringt die Leh-

rerin das dadurch zum Ausdruck, dass sie die Phrase „nicht wirklich“ im Sinne von „eigentlich nicht“ oder „eher nicht“ verwendet. Vermutlich spielt sie damit darauf an, dass C zwar einen Migrationshintergrund hat bzw. ein Kind von Spätaussiedler:innen ist, aber in Deutschland aufgewachsen ist. C greift diese Argumentation bestätigend auf und dehnt deren Geltung auf B aus (Z. 24). Da As Zuordnung nicht thematisiert wird, kann angenommen werden, dass auch er unter die Normalkategorie „nicht wirklich Ausländer“ fällt.

Bleibt noch E: Nachdem die Lehrerin ihn kurz angeschaut hat, setzt sie die Argumentationskette fort (vgl. den Koordinativ-Junktor „und“) und schickt sich offenbar an – das zeigt die aufsteigende Intonation seines Namens – nun auch für ihn eine Einschätzung abzugeben. Diesen Versuch bricht sie allerdings nach einer kurzen Pause ab und beendet die Argumentation mit der Dialogpartikel „naja“ (Z. 25), die hier beschwichtigend wirkt und anzeigt, dass das Gesagte nicht so wichtig genommen werden sollte. Offensichtlich ist ihr bewusst geworden, dass sich nun eine Differenzbildung zwischen den Schüler:innen durchsetzt, die zur Ausgrenzung des mutmaßlich neu zugewanderten Schülers als „wirklichen“ Ausländer führt. Die offene Thematisierung übergeht sie aber, indem sie ihre Aufmerksamkeit noch während der Äußerung den ihr von B gereichten Arbeitsblättern zuwendet.

4.3 Ergebniszusammenfassung

Wir konnten nachverfolgen, wie zwischen Schüler:innen ein Konflikt entstand, weil bei der vorgabengemäßen Bildung einer AG, ein:e Schüler:in nicht hätte berücksichtigt werden können. Warum die Schüler:innen die Bildung einer Zweier- und Dreiergruppe nicht in Erwägung gezogen haben, kann nicht geklärt werden. Nachdem der Konflikt entstanden war, ging es aber ohnehin nicht mehr um die Gruppenbildung selbst, sondern um die Frage, wer nicht zur Gruppe gehören wird. Während C die Markierung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit eher beiläufig und subtil mit den kreisenden Gesten ihrer rechten Hand anzeigte, griff E, nachdem er zunächst ebenfalls, aber eher abwehrend und unspezifisch mit Kreisgesten ihn einschließende alternative Gruppenbildungen angezeigt hatte, auf die in sozialen Praktiken der Aus- und Abgrenzung üblichen Differenzkategorien „Ausländer“ und „Deutscher“ zurück. Beide markierten ihre Vorschläge als ironisch, wobei die Zuspitzung der Ironie bei E darauf hindeutet, dass er sich in einer unterlegenen Position wahrnahm. Wie sich am Ende bestätigte, war er der einzige „wirkliche“ ausländische Schüler am Fünffertisch.

Trotz der wechselseitigen Ausgrenzungen und Positionierungen scheinen sich die Zugehörigkeitskonstruktionen in der Phase, als die Schüler:innen noch für sich am Tisch interagierten, nicht verfestigt zu haben. Die Feststellungen von A und D, dass sie alle Ausländer:innen seien bzw. alle aus einem anderen Land kämen, setzten den stark ironisierenden Gebrauch der Differenzkategorien durch E in abgeschwächter Form fort. Die Situation änderte sich aber grundlegend, als die Lehrerin meinte, sie müsste den Gebrauch der Kategorien normalisieren. Statt sich zunächst Klarheit zu verschaffen, worum es den Schüler:innen geht, was sie wollen, wie sie sich wahrnehmen, was für Ziele sie mit dem deutenden Gebrauch der Differenzkategorien verfolgen, schränkte sie deren artikulatorische Suchbewegungen ein, indem sie sie mit ihrer Deutung entlang „amtlicher“ Kategorisierungen außer Kraft setzte.

5. Fazit

Ausgehend von erfahrungs- und demokratietheoretischen Vorarbeiten habe ich die These formuliert, dass sich jemand demokratisch artikuliert, wenn er oder sie in der Lage ist, seine oder ihre soziale Umwelt konkret wahrzunehmen und abstrakt zu deuten, und zudem willens ist, zwischen beidem zu unterscheiden. Die Analyse einer Unterrichtssituation anhand zentraler Dimensionen demokratischen Artikulierens zeigte einerseits, dass einzelne Schüler:innen zur Artikulation ihrer Interessen auf Differenzkategorien zurückgriffen und situativ unangemessene Zugehörigkeitskonstruktionen vornahmten. Andererseits wurde aber auch deutlich, dass die Schüler:innen die von ihnen vorgenommenen Kategorisierungen ihrer Mitschüler:innen immer wieder ironisch brachen und zuletzt spielerisch-fragend in der Schwebel hielten. Ich würde dies im Sinne meiner These als Hinweis werten, dass die Schüler:innen nicht nur in der Lage, sondern auch willens sind, sich demokratisch zu artikulieren. Solche Unterrichtssituationen stellen daher potentielle, aber flüchtige Ansatzpunkte für demokratische Bildung dar. Umso bedauerlich ist es, dass die hinzutretende Lehrerin sofort in einen abstrakten Deutungsprozess eingestiegen ist, statt sich zunächst Einblicke in die – mit Dewey gesprochen – gemeinsam geteilte, konfliktgeladene Erfahrung der Schüler:innen zu verschaffen. So konnte sie das Bildungspotential nicht nur nicht nutzen, sondern konterkarierte es sogar durch ihren normalisierenden Eingriff.

Ähnliche Situationen kommen in der Schule vermutlich täglich vor. Manchmal stehen sie im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, meist werden sie aber wohl nicht bemerkt, bewusst oder unbewusst übergangen, weil sie

nicht als Lerngegenstand betrachtet werden, und nicht selten sogar als störend unterbunden. Wenn Schule aber als *miniature community* einen konstitutiven Beitrag für das Hervorbringen, Reproduzieren und Erfahren von Demokratie leisten soll, dann ist das Erkennen und Nutzen von Potentialen demokratischen Artikulierens eine Querschnittsaufgabe aller Fächer.

Literatur

- CASSIRER**, Ernst (1929/2002). Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg.
- DEWEY**, John (1916/1985): „Democracy and Education“. In: J. A. Boydston (ed.): John Dewey. The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Vol. 9. Carbondale & Edwardsville, IL.
- DEWEY**, J. (1938/1988): „Experience and Education“. In: Jo Ann Boydston (ed.): John Dewey. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Vol. 13. Carbondale & Edwardsville, IL, S. 1–62.
- KÖHLER**, Michael/Salzborn, Samuel (2024). Demokratie schützen. Politikwissenschaftler: Bekämpfung von Antisemitismus ins Grundgesetz [Audio]. Online: <https://www.ardaudiothek.de/episode/kulturfragen-deutschlandfunk/demokratie-schuetzen-politikwissenschaftler-bekaempfung-von-antisemitismus-ins-grundgesetz/deutschlandfunk/13420081/> (Zugriff: 25.12.2024).
- LATOUR**, Bruno (2002). Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. Frankfurt/M.
- MERLEAU-PONTY**, Maurice (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- OHM**, Udo (1998). Die Bezeichnung experience im Werk John Deweys: Eine Untersuchung zur historischen Semantik im sozialwissenschaftlichen Kontext. Frankfurt/M. Online: <https://www.peterlang.com/document/1059192> (Zugriff: 25.12.2024).
- OHM**, Udo (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht: Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. PraxisForschungLehrer*innen Bildung, 3/3, 8–22. Online: <https://doi.org/10.11576/pflb-4356> (Zugriff: 25.12.2024).
- OHM**, Udo (i. Dr.). Sprachausbau im Kontext der menschlichen Fähigkeit zur Form- und Prägnanzbildung. Eine artikulationstheoretische Modellierung. In: Drynda, Andrea/Noack, Christina (Hg.). Sprachausbau. Potentiale eines wiederentdeckten Begriffs für die Sprachbildung in Schule und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- PICKEL**, Susanne (2024). Was ist Demokratie? Vom substanziellen Streit zum autokratischen (Miss-)Verständnis. Aus Politik und Zeitgeschichte, 74/27, S. 4–11.
- PLESSNER**, Helmuth (1928/1975). Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin.
- SALZBORN**, Samuel (2017). Angriff der Antidemokraten: Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim.

SALZBORN, Samuel (2018). Globaler Antisemitismus: Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Weinheim.

SALZBORN, Samuel (2021). Demokratie: Theorien – Formen – Entwicklungen. Baden-Baden. Online: <https://doi.org/10.5771/9783748926870> (Zugriff: 25.12.2024).

SELTING, Margret u. a. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung, 10, 353–402.

Abbildungen

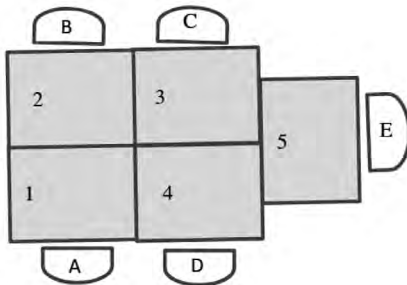


Abb. 1: Sitzplan Gruppentisch (Quelle: eigene Darstellung, U. O.)

Z = Zeile	A = Akteur	L = Lehrerin	A-E = Schüler*innen
(.) = Mikropause < 0.2 s	(2.0) = Pause von 2 s	/ = Tonhöhe steigend	\ = Tonhöhe fallend
KLEINGruppen = Großschreibung für Betonung		DI(CH: 0.5) = Silbe um 0.5 s gedehnt	
«laut»außer er = Reichweite der angegebenen Eigenschaft der Äußerung (hier: laut gesprochen)			

Abb. 2: Transkriptionskennzeichen (Quelle: in Anlehnung an Selting 2009)

Z	A	Sprachliche Artikulation
		<i>Nicht-sprachliche, mimisch-gestische und andere körperliche Artikulationen</i>
5	L	gruppenarbeit aber ihr dürft auch zu zweit arbeiten weil wir heute sowieso nicht so viele sind (.) da
	C	<i>Schaut Richtung A und D, macht kreisförmige, A, B und D einschließende Geste mit Stift in rechter Hand</i>
	L	fehlen ja doch so viele (2.0) DA sollt ihr selber die fragen die X an die tafel schreibt- und dann kommen von
6		HAllo
	C	<i>Schaut E an, macht mit rechter Hand eine alle SuS des Gruppentischs einschließende Kreisbewegung</i>
7	L	mir vielleicht auch noch welche dazu da muss ich mal gucken- beantworten (4.5) und zwar schriftlich
8	L	(1.0) ihr dürft es zu zweit oder in gruppen machen (0.5)
9	L	KLEINgruppen ich würde sagen maximal vier (1.0) okay/
		wie sollen wir das denn hier ma/chen\
10	C	<i>signalisiert mimisch und gestisch Empörung</i>
	E	<i>lässt seinen rechten Arm, auf den er zuvor seinen Kopf gestützt hat, auf den Tisch fallen</i>
	D	<i>lässt seinen Kopf auf seinen auf dem Tisch liegenden rechten Oberarm fallen</i>
		wir machen eine vierergruppe (.) nein (.) haha
11	C	<i>schaut E lachend an, Kreisbewegung mit rechter Hand die A, B, D und sie selbst einschließt</i>
12	E	<i>Deutet mit Kreisbewegung der linken Hand alternative Gruppenbildungen an, die ihn selbst einschließen</i>
		oder ohne D ohne D weil er kein ausländer ist
13	E	<i>schaut zu D und zeigt mit der linken aufgestützten Hand abwechselnd auf ihn und auf sich selbst</i>
		ohne DI(CH: 0.5)
14	D	<i>schaut E unwirsch an schaut auf das ausgeteilte Arbeitsblatt</i>
		nein ohne dich weil er deutscher ist
15	E	<i>zeigt mit der linken aufgestützten Hand auf D</i>
		<<verächtlich>hähähä>>
16	D	<i>schaut E unwirsch an blickt auf Arbeitsblatt zurück</i>
		ja echt wir sind alle ausländer
17	A	<i><sitzt für Kamera meist nicht sichtbar hinter D></i>
		ΛC
18	L	<i>Nähert sich dem Gruppentisch ermahnt C mit der Bearbeitung der Aufgabe zu beginnen</i>
		frau ΛL (0.8) ist ihnen bei diesem tisch etwas aufgefallen/
19	D	<i>hebt Finger der linken Hand und schaut zu L; zeigt mit dem Finger auf den Tisch</i>
20	D	(1.5) bei diesem tisch (.) dass Alle aus einem anderen land kommen
	E	<<laut rufend>außer ΛER>
21	C	<<laut rufend>außer ΛER>
		<i>beide zeigen auf D</i>
		wir sind hier alle ausländer aber er Nich
22	C	<i>macht mit rechter Hand schnelle Kreisbewegung über dem Tisch und zeigt anschließend auf D</i>
		ja (1.2) ja und du auch nicht wirklich
23	L	<i>schaut zum Gruppentisch und dann C an und zeigt mit linker Hand (Handfläche oben weisend) auf sie</i>
		ja und B auch nicht
24	C	<i>lehnt sich zurück, streicht mit der linken Hand über ihre Haare schaut L an</i>
		und E/ (.) naja
25	L	<i>schaut kurz E an und dann auf die übriggebliebenen Arbeitsblätter, die die neben ihr stehende B ihr gibt</i>

Abb. 3: Transkript (Quelle: eigene Transkription, U. O.)

Didaktik der Vielstimmigkeit

Fachliches Lernen in demokratiebildenden Strukturen in der Musikdidaktik

Einleitung

Mit dem Ziel, Demokratiebildung in Unterricht und Schule zu ermöglichen und zu etablieren, befinden wir uns in dem „andauernde[n] Zwiespalt, dass Schule einerseits [...] nicht demokratisch ist, zugleich aber [...] als Institution und Lernwelt besonders in ihrer demokratischen Qualität weiterentwickelt werden muss“ (Beutel 2023, 19). So stehen auf demokratische Bildung ausgerichtete Lehr-Lernszenarien mit den Strukturen, in denen in Schulen gelernt wird, mitunter im Widerspruch zu den Inhalten und Zielen eines solchen Unterrichts – beispielsweise, indem sie Entscheidungsfreiheiten der Schüler:innen überwiegend nicht zulässt oder durch die Homogenisierung von Lerngruppen einen Widerspruch zu Vielfalt und Diversität schafft (ebd.). Kenner/Lange betonen diesbezüglich die Notwendigkeit, dass Schulen in ihrem „demokratischen Auftrag [...] die Widersprüche zu problematisieren und überall, wo möglich, aufzulösen [haben]“ (Kenner/Lange 2022, 68).

Der vorliegende Beitrag nimmt sich einer dieser grundsätzlichen, widerspruchsbehafteten Strukturen an, nämlich der dem Unterricht zugrundeliegenden allgemeinen Didaktik. Beutel beanstandet hinsichtlich der Ermöglichung demokratiebildenden Denkens und Handelns, dass die Institution Schule „professionell fachliche Lerndämonen in einer bereits weitgehend aufbereiteten Didaktik“ (Beutel 2023, 18) organisiere, sodass beispielsweise individuelle, unterschiedliche Zugangsweisen zu oder Interessen an fachlichen Inhalten überwiegend nicht berücksichtigt werden. Simon und Fereidooni kritisieren mit dem Blick einer rassismuskritischen Fachdidaktik, dass es insbesondere mithilfe des etablierten didaktischen Dreiecks „nicht gelingt, Phänomene wie Standortreflexivität [...] mitzudenken“ (Simon/Fereidooni 2021, 6).

Diese Kritik aufgreifend vertritt der Beitrag die These, dass ein demokratiebildender Fachunterricht auf einer Didaktik basieren sollte, die selbst an demokratischen Werten orientiert ist. Eine demokratiebildende Fachdidaktik hat

sich konkreter darum zu bemühen, das Verhältnis zwischen dem Handeln und Wissen der Lehrenden und Lernenden sowie die gemeinsame Hervorbringung des Unterrichtsgegenstandes wann immer möglich nach demokratischen Prinzipien wie der Vielfalt, Gleichheit, Gerechtigkeit und Partizipation zu gestalten.

Der vorliegende Text entfaltet hierfür ein modifiziertes, aus der Musikdidaktik kommendes Modell des didaktischen Dreiecks aus praxeologischer Perspektive (vgl. Breidenstein 2008; Theisoohn 2023). Als eine *Didaktik der Vielstimmigkeit* lässt es sich als didaktisches Fundament insbesondere der ästhetischen Fächer verstehen und unterstreicht deren demokratiebildendes Potential (siehe Schnurr/Theisoohn in diesem Band). Insbesondere die Musikdidaktik kann aber auch wertvolle Impulse für eine so gedachte demokratiebildende Didaktik auch für andere Fachdidaktiken setzen, was an didaktischen Beispielen und empirischen Erkenntnissen dargelegt wird.

Praxeologischer Entwurf einer *Didaktik der Vielstimmigkeit*

Die allgemeine Didaktik stellt ein stark ausdifferenziertes Feld der Erziehungswissenschaften dar und hat bis heute eine Vielzahl an Modellen hervorgebracht, die in unterschiedlichen Theoriefamilien zuhause sind (Terhart 2019). Während sich demnach beispielsweise bildungstheoretische, lehrtheoretische, kommunikative oder konstruktivistische Didaktiken unterscheiden lassen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gleichzeitig präsent sind und diskutiert werden, hat sich das didaktische Dreieck in Anlehnung an Reusser (2008b, vgl. Abb. 1) fachdidaktikübergreifend etabliert und ist zur – impliziten – Denkfigur in der Lehrer:innenbildung in unterschiedlichen Ausbildungsphasen avanciert (vgl. Baltruschat 2018; Prange 2019; Simon/Fereidooni 2021). Reusser begründet das besondere Potential des didaktischen Dreiecks als „Verständigungsbasis“ und argumentiert, dass es „geeignet ist, die strukturelle Grundsituation didaktischen Handelns und damit die Kernaufgabe institutionell gerahmten Lernens aus der Perspektive der zentralen Elemente und Akteure zu bestimmen“ (Reusser 2008a 224; s. Abb. 1).



Abb. 1: Das didaktische Dreieck (Quelle: nach Reusser 2008b, Schulaktiv, 11)

Die Grundanlage des didaktischen Dreiecks zeichnet sich durch die Ausrichtung auf den Gegenstand aus. Dieser wird von der Lehrperson hinsichtlich seiner fachlichen Signifikanz und Relevanz organisiert, von den Lernenden, kognitiv ko-konstruiert bzw. zum Bezugs- und Ausgangspunkt des Kompetenzaufbaus gemacht. Lernbezogene Interaktionen finden vornehmlich unter den Lernenden statt, wobei die Interaktionskultur mit der Lehrperson die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand grundiert. Didaktisches Handeln und Gestalten ist auf zwei Punkte ausgerichtet: auf den Input, der sich in der Ziel- und Stoffkultur niederschlägt, und den Output, der das Ergebnis der strukturierten Lernprozesse markiert.

Wenngleich das Modell durchaus von verschiedenen Fachdidaktiken adaptiert werden kann, erscheint problematisch, dass damit bestimmte Setzungen didaktischen Denkens und Handelns übernommen werden, die im Widerspruch zu einigen fachspezifischen Inhalten und Handlungsstrukturen stehen können. Konkret manifestieren sich im didaktischen Dreieck darüber hinaus jene oben genannten strukturellen Widersprüche, die eine mögliche demokratische Lern- und Arbeitskultur verhindern, was im Vergleich mit dem folgenden Modell verdeutlicht werden soll.

Ausgangspunkt für die Modifizierung des didaktischen Dreiecks aus praxeologischer Perspektive (Theisoehn 2023, s. Abb. 2) sind die Überlegungen Breidensteins in seinem Beitrag „Allgemeine Didaktik und praxeologische Unter-

richtsforschung“ (Breidenstein 2008). Er reagiert darin kritisch auf die einseitige Fokussierung pädagogisch-psychologischer Forschung und ihren zunehmenden Einfluss auf die allgemeine Didaktik, denn „[i]m Rahmen didaktischer Reflexion kann die Alternative zur so genannten Input-Orientierung nicht in der Output-Orientierung liegen, sondern muss in einer Prozess- und Praxisorientierung gesucht werden“ (ebd., S. 202). Mit seiner praxeologischen Perspektive, die in besonderem Maße die Komplexität des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt, bricht Breidenstein mit konstitutiven allgemeindidaktischen Setzungen: zum einen lassen sich aus praxeologischer Perspektive Lernprozesse nicht vorhersehen oder planen; sie bleiben unverfügbar, da (unterrichtliche) Praxen hochgradig kontingent sind. Zum anderen seien Lernende insbesondere von ihrem impliziten handlungspraktischen Wissen geleitet.¹

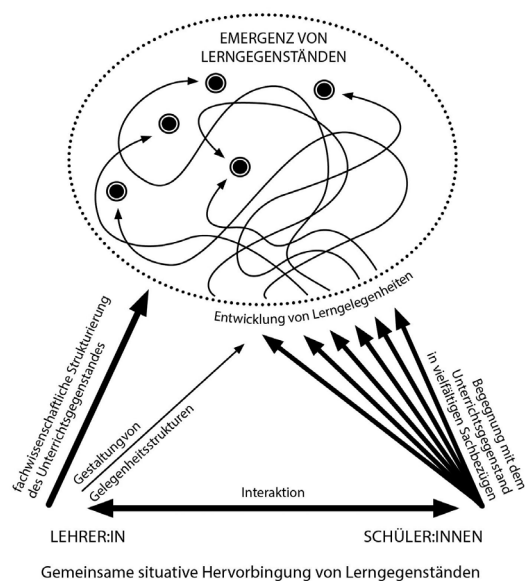


Abb. 2: Das didaktische Dreieck aus praxeologischer Perspektive
(Quelle: Theisohn 2023, transcript, 83)

1 Näher führt Breidenstein hierzu aus: „Der praxeologische Blick erschließt der Analyse eine eigene Ebene unterrichtlichen Handelns, indem er den schulischen Alltag als ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken betrachtet, die es in ihrer Eigendynamik und in ihrem immanenten Funktionieren zu erkunden gilt. Diese Ebene der Praktiken liegt jenseits der Absichten, Deutungen und Entscheidungen der Akteure und auch jenseits individueller Verhaltensweisen“ (Breidenstein 2009, 207).

Dem didaktischen Dreieck aus praxeologischer Perspektive zugrunde liegt die Vorstellung des Lernens als „interaktionale Aushandlung von Bedeutung“ (Herzmann 2018, 18). Diese entwickelt sich an einem fachlichen Unterrichtsgegenstand, der von der Lehrkraft gewählt und inszeniert wird, aber in Hinblick darauf, dass Schüler:innen dies variantenreich und gemäß ihrer „*differenten* Sachbezüge“ (Bohnsack 2020, 86 Herv. i. Orig.) gestalten. Lerngegenstände entfalten sich kontingent, sie werden gemeinsam situativ hervorgebracht und „dabei weniger von den didaktischen Intentionen der Lehrkräfte beeinfluss[t]“, sondern emergieren vielmehr „an das konjunktive, implizite Erfahrungswissen der Schüler:innen angeschlossen“ (Hackbarth/Ludwig 2024, 202). Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass „die Logiken der Schüler:innen [...] sich nicht ohne Weiteres in die fachliche Sachlogik überführen“ lassen (Theisohn 2023, 81; vgl. Bohnsack 2020). Vielmehr handelt es sich bei den unterschiedlichen schüler:innenseitigen Sachbezügen im Gegensatz zur Fachlogik mitunter um *andere Logiken*, die in grundsätzlich *anderen* Erfahrungszusammenhängen erworben und mit *anderen* habituellen Orientierungsgehalten verwoben sind.

Diese Vielstimmigkeit des Wissens, die in das unterrichtliche Geschehen eingebracht wird, bedingt schließlich ein verändertes didaktisches Denken und Handeln. Lehrende haben weniger die Inszenierung und Vermittlung eines Lerngegenstandes zu fokussieren, als vielmehr die Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen. Diese ermöglichen, dass sich „eigensinnige Aneignungsformate und -prozesse“ (Herzmann 2018, 184) am gemeinsamen fachlichen Gegenstand² entfalten und bewirken mitunter die Ausbildung unterschiedlicher Lerngegenstände (vgl. Theisohn 2023, 80). In der Folge besteht die Herausforderung für Lehrende darin, sowohl mögliche unterschiedlich ausgerichtete Lernprozesse zu unterstützen, als auch die verschiedenen fachwissenschaftlichen wie schüler:innenseitigen Wissensbestände zu arrangieren und miteinander in Beziehung zu setzen.

Das praxeologisch modifizierte didaktische Dreieck bildet einen belastbaren methodologischen Ausgangspunkt, um grundlegende didaktische Strukturen für einen demokratiebildenden Fachunterricht zu entfalten, was im Folgenden dargelegt wird.

2 Hier zeigt sich eine besondere Nähe zum Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013).

Didaktik der Vielstimmigkeit im Kontext eines demokratiebildenden Fachunterrichts

Das dargelegte Modell lässt sich gemäß dem Tagungsthema als Entwurf einer *Didaktik der Vielstimmigkeit* fassen, da es das Prinzip der Vielfalt auf unterschiedlichen Strukturebenen aufnimmt: Es erkennt die Vielstimmigkeit des Wissens aller Akteur:innen an und integriert sie als gleichwertige Bezugspunkte in die Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gegenstand. Es kreiert vielstimmige, multimodale Wege der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand als Gelegenheitsstrukturen und ermöglicht dadurch die Aktualisierung des vielstimmigen Wissens der Akteur:innen. Zuletzt fördert und fordert es die Ausbildung und erfolgreiche Bearbeitung vielstimmiger Lerngegenstände, die sich am gemeinsamen fachlichen Gegenstand entfalten. Neben dem Prinzip der Vielfalt lassen sich darüber hinaus auch die Prinzipien Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit in der didaktischen Struktur wiederfinden.

Ausgangspunkt im praxeologischen Modell ist eine grundlegend veränderte Perspektive auf das Wissen der Schüler:innen im Lern- und Bildungsprozess. Hier finden die Wissensbestände der Schüler:innen, die auf *andere* Erfahrungskontexte rekurrieren und *anderen* Logiken folgen, als gleichwertige Perspektiven im Unterricht Berücksichtigung. Sie sind nicht defizitär, sondern hinsichtlich der Fachlogik different und können in anderen Kontexten Gültigkeit besitzen. Die Etablierung eines transparenten, gleichwertigen Verhältnisses zwischen Fachlichkeit und „eigensinnige[n] Aneignungsformate[n] und -prozesse[n]“ (Herzmann 2018, 184) auf der strukturellen Ebene von Unterricht zeigt sich kohärent zum demokratischen Leitprinzip der Perspektivenvielfalt und Kontroversität. Differente Wissensbestände aus verschiedenen (auch nicht fachlichen) Erfahrungskontexten werden ebenso anerkannt wie „unterschiedliche Blickwinkel, widerstreitende Interessen und Wertorientierungen“ (MJKS-BW 2019, 15) auf der thematisch-inhaltlichen Ebene. Aufgabe des Fachunterrichts ist dann, das differente Wissen der Schüler:innen mit fachlichem Wissen oder auch ethischen Normen in Beziehung zu setzen oder zu konfrontieren, damit es als standortgebundenes Wissen in Lern- und Bildungsprozessen verändert und reflektiert werden kann. Gleichzeitigkeit ermöglicht ein solches normsensibles didaktisches Denken Lehrenden, ihre fachliche Expertise selbst als standortgebundenes Wissen einzuordnen, das fachkulturelle Normen reproduziert und weitere wichtige Denkweisen und Handlungsmöglichkeiten womöglich ausschließt.

Vor dem Hintergrund von (Bildungs-)Gerechtigkeit erscheint die Berücksichtigung „*differente[r] Sachbezüge*“ (Bohnsack 2020, 86 Herv. i. Orig.) im Modell einen weiteren wichtigen Aspekt darzustellen. Die soziologisch geprägten Bildungsdebatten der letzten Jahre haben deutlich herausgearbeitet, dass die Milieu- oder Klassenzugehörigkeit aus verschiedenen Gründen entscheidenden Einfluss auf Bildungserfolge haben. Insbesondere wird hierbei auf den von Bourdieu geprägten Begriff des Habitus (Bourdieu 1993) Bezug genommen, „der eine dauerhafte verinnerlichte Grundhaltung [beschreibt], die die Art und Weise prägt, wie Menschen ihre Umwelt, die Welt und sich selbst wahrnehmen, wie sie fühlen, denken und handeln“ (El-Mafaalani 2020, 42). Der Habitus als implizites, strukturierendes Element prägt ebenfalls die Art und Weise, wie Schüler:innen lernen, wie sie Neuem gegenüber treten, wie sie sich unterschiedlich Fachlichem nähern und es sich zu eigen machen, wie sie in Interaktion Eigenes behaupten oder Gemeinsames entwickeln etc. (siehe Schnurr/Theisohn in diesem Band, Rutter/Weitkämper 2023). Eine so komplexe und schwer zugängliche Struktur wie den Habitus zu didaktisieren oder die wirkmächtigen klassistischen Strukturen im Bildungssystem mittels eines didaktischen Modells verändern zu wollen, mag zu weit greifen. Was das praxeologische didaktische Modell aber zu leisten vermag, ist eine Sensibilisierung für jene implizit wirkenden habituellen Strukturen, die in den o.g. eigensinnigen Umgangsweisen zum Ausdruck kommen. So erscheint es sinnvoll, dass im Unterricht Lerngelegenheiten so gestaltet werden, dass sie verschiedene Möglichkeiten anbieten, vielfältiges implizites Wissen zu aktualisieren und damit Passungsmöglichkeiten für unterschiedliche habituelle Prägungen zu eröffnen.

Zuletzt sei der Aspekt im modifizierten Dreieck der Partizipation hervorgehoben. Was Sache des Unterrichts ist und wird, bringt die Lerngruppe gemeinsam in Interaktion hervor. In ähnlichem Sinne spricht Gruschka in anderem Zusammenhang von „Entdidaktisierung“, welche die Ungewissheit von Bildungsprozessen anerkennt und durch die „nicht nur die Sache wieder erkennbar werden [kann], die im Unterricht verhandelt wird, sondern auch der Schüler als jemand adressiert werden [kann], der von ihr fasziniert, zumindest für sie interessiert werden kann“ (Gruschka 2018, 160). Nicht nur sind Lernprozesse demnach kontingent und unverfügbar, sondern auch das unterrichtliche Geschehen obliegt dem Gang der Lerngemeinschaft. Aus der Begegnung der Schüler:innen mit der Sache des Unterrichts können vielfältige Unterrichtswege erwachsen, die Lehrende agil, d. h. sensitiv und reagibel zu begleiten haben. Gelingt dies, so können sich Schüler:innen als Mitgestalter:innen ihres Unterrichts, als wahrhaft Partizipierende erfahren.

Das hier entfaltete Modell einer *Didaktik der Vielstimmigkeit* trägt demnach zentrale demokratische Prinzipien der Vielfalt, Gleichheit, Gerechtigkeit und Partizipation in sich, womit zu hoffen steht, dass es den oben genannten strukturellen Widersprüchen zwischen Schule und Demokratiebildung zu begegnen vermag. Gerade die ästhetischen Fächer und insbesondere die Musikdidaktik zeigen sich höchst anschlussfähig an ein solches didaktischen Denken und Handeln und können wertvolle Impulse geben, was im Folgenden an einigen wenigen didaktischen Beispielen und empirischen Erkenntnissen veranschaulicht wird.

Didaktische und empirische Perspektiven auf eine *Didaktik der Vielstimmigkeit* in der Musikdidaktik

Die ästhetischen Fächer sind in ihrem strukturellen didaktischen Denken implizit an den zuvor entfaltenen Prinzipien ausgerichtet, denn demokratiebildendes Lernen ist „in vielen Fachinhalten, Zielen, Lernformaten und Methoden [...] bereits angelegt“ (Barth u.a. i. Ersch., 4). Dies hängt vor allem mit ihrem „besonderen Schwerpunkt einer individuellen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit“ (ebd., 3) zusammen. Musik in ihrer charakteristischen Nicht-Gegenständlichkeit ist in besonderem Maße bedeutungsoffen, wodurch die genuine Mehrperspektivität und Vieldeutigkeit in Wahrnehmungsprozessen verstärkt zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig zeichnet sie eine alltägliche Präsenz und intensive Verwobenheit mit nahezu allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens aus. Für die Musikdidaktik ist die Kommunikation über Höreindrücke und ästhetische Präferenzen deshalb ebenso wichtiger Bestandteil wie das gerichtete Zuhören, Wahrnehmen und Beobachten. Hier üben sich Lernende im respektvollen und toleranten Umgang innerhalb einer Lerngruppe, wenn unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und auch (Be-)Wertungen als gleichwertige Positionen verhandelt werden. Der Umgang mit Vielfalt nimmt zudem in der Musikdidaktik eine wichtige Rolle hinsichtlich diverser Stile, Genres und Kulturen ein, die als thematische Inhalte längst etabliert sind. Einerseits kommt dies zum Ausdruck, wenn die vielfältigen (außer-)musikalischen Praxen der Lernenden im Unterricht Berücksichtigung finden, andererseits ist der Musikunterricht ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche ungewohnten und fremden Musiken begegnen. Im handelnden, auch musizierenden Umgang können Lernende neue Wege im Umgang mit dem Fremden finden und darüber hinaus Kultur als Zusammenspiel von Mehrfachzugehörigkeiten erfahren und verstehen (Völker 2023; Treß u.a. 2022).

Aufseiten der Förderung der freien Ausdrucksfähigkeit stellt das Musik Erfinden ein zentrales Handlungsfeld dar. In offen ausgerichteten und frei zu gestaltenden Kompositionsprozessen beispielsweise greifen Lernende auf ihr individuelles Vorwissen zurück, sie zeigen sich dabei – im Gegensatz zur bloßen Erledigung einer Aufgabe – in hohem Maße mit der Aufgabe und dem zu entwickelnden Produkt identifiziert (Theisohn 2023). Auf dieser Grundlage entwerfen, erproben, diskutieren, verdichten Lernende musikalische Ideen, entwickeln und verfolgen Interessen und gestalten verantwortungsvoll kollaborative Prozesse mit, die in höchstem Maße demokratischen Prozesse ähneln. So agieren Lernende hier in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach eigenem, individuellem Ausdruck und nach dem gemeinsam zu verwirklichenden Produkt, also zwischen der Freiheit des einzelnen und der Gleichheit aller. Empirische Rekonstruktionen dieser folglich auch demokratiebildenden Prozesse zeigen auf, dass Lernende neben den fachlichen Anforderungen insbesondere dieses Spannungsfeld bearbeiten und sich damit im demokratischen Handeln üben (ebd.; Theisohn i. Druck).

Ganz grundsätzlich ermöglicht der Musikunterricht Erfahrungen demokratischen Handelns, die in dieser Weise mit keinem anderen Fach vergleichbar sind: In der Verständigung durch Musik eröffnet sich ein zusätzliches Kommunikationsmedium, in dem Lernende ihre eigene Stimme finden und sich Gehör verschaffen können; gleichzeitig müssen sie aufeinander hören und eine hohe Sensibilität für die anderen und die Gruppe entwickeln; schließlich erfahren sie auf einer auch körperlichen Ebene Zugehörigkeit in gemeinsamen Musiziermomenten, in denen sie sich selbstwirksam als Teil einer Praxisgemeinschaft erleben.

Lernen und Bildung im Musikunterricht zeigen sich demnach stark strukturell und vielfältig verwoben mit den dargelegten demokratischen Prinzipien, weshalb es sinnvoll erscheint, Erkenntnisse der Musikdidaktik im Rahmen der Möglichkeiten auf andere Fachdidaktiken zu übertragen. In diesem Zusammenhang konnten jüngste musikdidaktische Forschungen (Trefß u. a. 2022; Theisohn 2023; Völker 2023) rekonstruieren, welche didaktischen Rahmenbedingungen gelingende Kontexte dafür darstellen, dass Lernende vielfältiges Wissen einbringen, dieses verhandeln und in offenen Prozessen zu einer Bewältigung der Aufgabe führen. Diese Studien belegen, dass insbesondere körperbezogene, multimodale Auseinandersetzungen bzw. performative Akte und „das dabei aufgeführte implizite Wissen eine entscheidende Bedeutung in Prozessen interaktiver Sinn- und Bedeutungskonstruktionen [...] einnehmen“ (Trefß u. a. 2022, 123 f.) Allgemein bilden auf körperbezogene, performative Interaktionen ausgerichtete Unterrichtsphasen gewinnbringende Kontexte, um die Aktualisierung

von Vorwissen zu ermöglichen. Körperlichkeit, Bewegung, Materialien und Raum gilt es demnach in der Unterrichtsgestaltung besonders zu berücksichtigen. Weiter konnten durch freie Momente der Wahl, selbstbestimmte Lernwege sowie die Verhandlung eigener Gelingenskriterien eine hohe Identifikation mit der Aufgabe und die Entwicklung eigener fachlicher Interessen bewirkt werden. Von großer Bedeutung zeigte sich schließlich, „in der Unterrichtsgestaltung ganz bewusst Räume und Inseln für in peerkulturellen Kontexten erworbene Wissensbestände“ (Treff u. a. 2022, 138) einzuplanen, also grundsätzlich unterschiedliche peer-bezogene Kommunikations- und Interaktionsanlässe zu schaffen, um Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, ihr individuelles, reichhaltiges Erfahrungswissen in Begegnung mit den Peers und der fachlichen Sache zu aktualisieren. Diese empirischen Erkenntnisse sind vermutlich nicht nur für die Musikdidaktik, sondern auch für andere Fachdidaktik in der Weiterentwicklung von Unterricht von hohem Ertrag, insbesondere für einen demokratiebildenden.

Ausblick – Wege zu einer Lehrer:innenbildung der Vielstimmigkeit

Der hier dargelegte Entwurf einer *Didaktik der Vielstimmigkeit* versteht sich weder als fertiges noch als mustergültiges Modell einer allgemeinen demokratiebildenden Didaktik. Vielmehr soll er zur Adaption und Weiterentwicklung einladen und dabei die Auseinandersetzung darüber anregen, welche der schulischen und fachlichen Strukturen, die das Lehrendenhandeln leiten, in Widerspruch zu einem demokratischen Handeln, Denken und Lernen stehen. Um Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe dauerhaft in den Schulen zu implementieren, ist jene kritische Analyse allgemeiner wie fachspezifischer Denktraditionen didaktischen Handelns und Gestaltens unerlässlich.

Diesbezüglich und darüber hinaus können gerade die ästhetischen Fächer und dabei insbesondere die Musikdidaktik wie aufgezeigt entscheidende Impulse setzen. Für das hier gewachsene kollaborative, partizipative, kreative, beziehungsorientierte und eigenaktive Lernen in offenen, mehr- und vieldeutigen Settings liegen zahlreiche erprobte und teils beforschte Arbeitsformen und Methoden vor. Das exzeptionelle Potential der ästhetischen Fächer gilt es an den Schulen zu nutzen: Einerseits durch eine fachvernetzte, demokratische Schulentwicklung, andererseits durch die Verstärkung der ästhetischen Fächer in den Stundentafeln. Letzteres erscheint hinsichtlich des Alleinstellungsmerkmals, dass (demokratische) Lern- und Bildungsprozesse in den ästhetischen Fächern vor allem im leiblich-körperlichen und performativ-expressiven Modus verlaufen, drängend und nahezu alternativlos.

Erster und wichtigster Ansatzpunkt von schulischer Demokratiebildung aber bleibt eine demokratiebildende Lehrer:innenbildung. Wenngleich zuvor von der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung und auch von einer allgemeinen Didaktik gesprochen wurde, erwerben zukünftige Lehrer:innen eine mögliche demokratiebildende Profession doch in den jeweiligen Fächern. Die dort etablierten Fachhabitus umfassen die jeweiligen „fachlichen Überzeugungen, Praktiken und Wissensformen“, die aber „für zukünftige Lehrpersonen ein Hindernis darstellen und der Anregung von Bildungsprozessen aufseiten der Schülerschaft im Wege stehen [können]“ (Meister 2024, 220 f.). Und da Fachkulturen ebenfalls je eigene implizite Setzungen in sich tragen, mag dies auch für Aspekte fachdidaktischer Demokratiebildung gelten. Folglich müssen in den jeweiligen Fachdidaktiken einerseits Raum und Anlässe geschaffen werden, Inhalte, Modelle und Konzepte kritisch auf dahinterliegende Setzungen und Normen zu reflektieren. Andererseits muss gerade die Lehrer:innenbildung darauf ausgerichtet sein, selbst eine wie oben beschriebene demokratisch strukturierte Lehre zu gestalten, die unter anderem zur Aktualisierung des vielfältigen Erfahrungswissens der Studierenden anregt, die multimodale Auseinandersetzungen einfordert und damit interaktionale Aushandlung vielstimmiger Wissensbestände ermöglicht. Studierende können so in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess das Spannungsfeld zwischen fachlichen Normen und ihrem Habitus – auch hinsichtlich des Handlungsfeldes Demokratiebildung selbst – bearbeiten.

Demokratiebildende Erfahrungen, demokratische Einstellung und Partizipationskompetenz von Lehramtsstudierenden werden in Lehr- und Studienstrukturen erworben, welche unter anderem die oben dargelegten Aspekte von Vielfalt, Gleichheit, Gerechtigkeit und Partizipation abbilden. Die Lehrer:innenbildung muss also nicht nur ihre Inhalte in den Blick, sondern insbesondere die Modifikation ihrer Lehr- und Studienstrukturen in Angriff nehmen, soll Demokratiebildung in den Schulen gefördert und etabliert werden.

Aus diesem Grund ist es an allen Lehrenden, in Hochschulen und Schulen, nicht müde zu werden, nicht nur die bestehende Ordnung, sondern auch das eigene didaktische Denken und Handeln ganz im demokratischen Sinne immer wieder „zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für äquivalent halten“ (Kenner/Lange 2022, 65).

Literatur

- BALTRUSCHAT**, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden.
- BEUTEL**, Wolfgang (2023): Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Schule, Pädagogik 3/2023, S. 14–19.
- BOHNSACK**, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Leverkusen.
- BOURDIEU**, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Unter Mitarbeit von Hella Beister und Bernd Schwibs. Frankfurt/M.
- BRIDENSTEIN**, Georg (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert u. a. (Hg.): Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9/2008. Wiesbaden, S. 201–215.
- EL-MAFAALANI**, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.
- FEUSER**, Georg (2013): Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“. In: Feuser, Georg/Kutschner, Joachim (Hg.), Entwicklung und Lernen. Stuttgart, S. 282–293.
- GRUSCHKA**, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Bähr, Ingrid u. a. (Hg.): Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden, S. 159–173.
- HACKBARTH**, Anja/Ludwig, Johannes (2024): Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In: Häcker, Thomas u. a. (Hg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn, S. 193–205.
- HERZMANN**, Petra (2018): Lernen sichtbar machen. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten–beschreiben–rekonstruieren. Bad Heilbrunn, S. 171–188.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- MEISTER**, Nina (2024): Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse. In: Korte, Jörg u. a. (Hg.): Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn, S. 219–234.
- MJKS-BW** (Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart.
- PRANGE**, Klaus (2019): Die Zeigestruktur der Erziehung Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.

- REUSSER, Kurt** (2008a): Empirisch fundierte Didaktik – Didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert u. a. (Hg.): Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9/2008. Wiesbaden, S. 219–237.
- REUSSER, Kurt** (2008b): Lernwirksamer Unterricht – Das Kerngeschäft von Lehrpersonen. *Schulaktiv* 3/2008, S. 11–14. Online: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/14588/1/Schulblatt_3_08V.pdf (Zugriff: 22.9.2024).
- RUTTER, Sabrina/Weitkämper, Florian** (2023): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule – Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. *Gütersloh*.
- SIMON, Nina/Fereidooni, Karim** (2021). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken–(K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Wiesbaden, S. 1–18.
- TERHART, Ewald** (2019): *Didaktik: Eine Einführung*. Ditzingen.
- THEISOHN, Elisabeth** (2023): *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld.
- THEISOHN, Elisabeth** (i. Druck): *Demokratiebildung als Zukunftsthema der Musikpädagogik: Gemeinsames Komponieren in demokratiepädagogischer Perspektivierung*. In: Thade Buchborn, Georg Brunner (Hg.): *Projektbericht zur Kooperativen MusiklehrerInnenbildung Freiburg*.
- TRESS, Johannes** u. a. (2022): *Musikunterricht im Spannungsfeld performativer Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache*. In: Göllner, Michael u. a. (Hg.): *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung, Münster*, S. 123–141.
- VÖLKER, Jonas** (2023). *Als ob ein Deutscher sowas hört?! Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht*. Baden-Baden.

Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer:innenbildung!?

Die DePoLe-Initiative der Bielefeld School of Education

1. Einleitung

Ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen an die Demokratie wurde 2020 die Initiative „Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innen-bildung!“ (DePoLe)¹ von der Bielefeld School of Education (BiSEd) ins Leben gerufen.

Ziel dieser projektförmigen Initiative ist es, Demokratiebildung fächer- und schulformübergreifend, systematisch und nachhaltig in die Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld zu integrieren, um sicherzustellen, dass Lehramtsstudierende aller Schulformen und Studienfächer für die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung sensibilisiert und qualifiziert werden.

Die Besonderheit der DePoLe-Initiative ist in einem regelmäßig stattfindenden fächerübergreifenden Dialog zu sehen, an dem praktisch alle lehrer:innenbildenden Fakultäten und Fächer der Universität Bielefeld beteiligt sind. Entstanden ist bereits ein zweiteiliges Themenheft², das die Integration von Demokratiebildung in die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehre einzelner Fächer aufzeigt (Dempke/Josting 2021). In den nächsten Jahren soll dies auf alle Lehramtsfächer ausgeweitet und noch stärker systematisiert werden. Zudem ist die Initiative bestrebt, die Thematik in bestehenden Formaten und Strukturen zu verankern, um so langfristig eine demokratisch-politische Lehrkräfteausbildung an der Universität Bielefeld sicherzustellen.

1 www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/depole/

2 www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/353

Nach einem Problemaufriss stellen wir in dem Beitrag die DePoLe-Initiative genauer vor. Im Fokus stehen hierbei die konzeptionellen Inhalte und Überlegungen der Initiative zu der konkreten Umsetzung des Ziels, die Querschnittsaufgaben „Demokratiebildung“ und „politische Bildung“ fächerübergreifend und nachhaltig in die Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld zu implementieren. Wir beschreiben die Austausch- und Vernetzungsarbeit der Initiative, geplante und bereits umgesetzte Projekte und Angebote sowie die Vorhaben im Bereich ‚Forschung und Entwicklung‘.

2. Problemaufriss und Ausgangslage für die Initiative „Demokratisch-Politische Lehrer:innenbildung“ der Bielefeld School of Education

Die Demokratie in Deutschland ist aktuell mit einer Vielfalt an Konflikten, Krisen und Problemlagen konfrontiert, die sich immer weiter zu verstärken scheinen. Es zeigen sich vermehrt antidemokratische und menschenfeindliche Tendenzen (Zick/Küpper/Berghan 2019). Hinzu kommen Herausforderungen im digitalen Raum, wie zunehmende ‚Rekrutierungsstrategien‘ von rechten oder sich als salafistisch bezeichnenden Gruppen (Quent 2018, zit. n. Achour/Wagner 2020, 144). Rechtspopulistische Bewegungen wirken polarisierend in der Gesellschaft und verstärken antipluralistische Einstellungen (Sant 2021, 58). Im deutschen Parteiensystem konnte sich eine rechte Partei etablieren (Lange 2019) und die Ergebnisse der Europawahl 2024 zeigten jüngst einen Rechtsruck im Wahlverhalten. Verzeichnet wird zudem seit Langem ein Vertrauensverlust bei Bürger:innen in das politische System und eine Politikverdrossenheit und -distanz bei Jugendlichen (Neuber 2019; Rauschenberg 2018; Schneider/Gerold 2018), während politische und soziale Ungleichheit wachsen und die Demokratie gefährden (Hedtke 2021, 92). Gleichzeitig wird der Ton in politischen Auseinandersetzungen aggressiver. Das rauer werdende gesellschaftliche und politische Klima in Deutschland zeigte sich zuletzt auch in der Zunahme von Angriffen auf Politiker:innen. Krisen, wie die Corona-Pandemie, Naturzerstörung und Klimawandel, Flucht und Migration, Ambivalenzen in den Bereichen Digitalisierung und Globalisierung sowie Aufrüstung und Kriegsgefahr haben die gesellschaftlichen Debatten in Deutschland aufgeladen (vgl. BMFSJ 2020, 85).

Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zeigen sich ebenso in Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Sichtbar werden rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen und Positionen, die für Lehrkräfte,

Schüler:innen sowie Eltern im Schulalltag zur Herausforderung werden (Behrens u. a. 2021, 18). Fremdenfeindlichkeit und Rassismus werden dabei schon länger als Phänomene der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in der sogenannten gesellschaftlichen „Mitte“ beobachtet (Zick/Küpper/Berghan 2019; Heitmeyer 2012). Für die Demokratie sind Krisen Teil eines Bedrohungskomplexes für ihren Erhalt und eine Herausforderung für ihre Weiterentwicklung. Gerade junge Generationen müssen sich den komplexen Aufgaben stellen (vgl. BMFSJ 2020, 85). Die nachhaltige Stabilität einer offenen Gesellschaft ist dabei entscheidend von der Demokratiefähigkeit und dem politischen Interesse der jungen Generation abhängig (Ahour/Wagner, 2020, 144).

Demokratie muss „immer wieder erlernt, erkämpft, erlebt und verteidigt werden“ (KMK, 2018, 2), „um gelebt werden zu können und sie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können“ (Himmelman 2007, 8). Demokratiebildung ist somit eine „Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Dringlichkeit“ (Hofmann 2007, 5), die insbesondere der Schule als einer zentralen Institution zufällt, da diese alle Heranwachsenden erreicht (SWK 2024, 6; KMK 2018, 3; Windau/Meinhold-Henschel 2018, 6). Das Einlösen dieser gesellschaftlich äußerst relevanten Aufgabe betrifft dabei jedes Schulfach (SWK 2024, 21; Hedtke 2020; KMK 2018) und hängt entscheidend von der Lehrperson, ihrer „aktiven demokratiefördernden Einstellung“ (KMK 2018, 8) und ihren Fähigkeiten ab, zum Beispiel die demokratische Relevanz unterrichtlicher Situationen zu erkennen und Unterricht entsprechend demokratieförderlich gestalten zu können (Neuber 2019, 54; Schneider/Gerold 2018, 36). Die Vorbereitung und Qualifizierung der (angehenden) Lehrkräfte für diese Querschnittsaufgabe ist somit zentral (Beutel/Fauser/Schratz 2012, 5); ihr Stellenwert in der Aus- und Fortbildung beeinflusst die Intensität schulischer Demokratiebildung (Schneider/Gerold 2018, 35 f.). Ergebnisse einer Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2018 zum Stellenwert der Demokratiebildung aus Lehrer:innenperspektive zeigen allerdings, dass Demokratiebildung in der Lehrer:innenausbildung und -fortbildung nur eine geringe Rolle spielt (Schneider/Gerold 2018, 35 f.). Auch aus der Situationsanalyse der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) in ihrer Stellungnahme zur „Demokratiebildung der Schule“ geht hervor, dass die Qualifizierung aller Lehramtsstudierenden für Demokratiebildung bislang unzureichend ist (SWK 2024, 26 f.).

An dieser Ausgangslage setzt die Initiative „Demokratisch-Politische Lehrer*innenbildung“ (DePoLe) der Bielefeld School of Education mit dem Ziel an, Demokratiebildung fächer- und schulformübergreifend, systematisch und nachhaltig in die Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld zu integrieren,

um sicherzustellen, dass Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fächer für die „Implementation von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip“ (SWK 2024, 27) adäquat qualifiziert werden. Politische Bildung wird dabei als fächerübergreifendes Prinzip und Stützpfeiler der Demokratie und als demokratische Bildung verstanden, wie es im Bericht über die Lage junger Menschen und der Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter hergeleitet ist (BMFSJ 2020, 7 ff., v.a. S. 8). Für die Initiative ergibt sich hieraus die Idee einer demokratisch-politischen Bildung als Prinzip der Lehrer:innen-Bildung, verbunden mit dem Anspruch einer demokratisch-politischen Hochschuldidaktik, die sich der Verantwortung für die Demokratie bewusst ist. Lehramtsstudierende sind nicht nur „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (HRG §7) zu befähigen, sondern auch für das fächerübergreifende Prinzip Demokratiebildung zu qualifizieren (SWK 2024, 26, 44).

Nach diesem Problemaufriss stellen wir im Folgenden die DePoLe-Initiative genauer vor. Im Fokus stehen hierbei die konzeptionellen Inhalte und Überlegungen der Initiative zu der konkreten Umsetzung des Ziels, die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung fächerübergreifend und nachhaltig in die Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld zu implementieren. Wir beschreiben die Austausch- und Vernetzungsarbeit der Initiative, geplante und bereits umgesetzte Projekte und Angebote sowie die Vorhaben im Bereich ‚Forschung und Entwicklung‘.

3. Die DePoLe-Initiative

Wie eine Qualifizierung für die ‚Querschnittsaufgabe Demokratiebildung‘ in der Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld aussehen kann, wird seit der Gründung der Initiative im Jahr 2020 mit Vertreter:innen der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften in regelmäßig stattfindenden Austauschtreffen diskutiert. An diesen fächerübergreifend stattfindenden Dialogen sind praktisch alle lehrer:innenbildenden Fakultäten und Fächer der Universität Bielefeld beteiligt. Die Initiative geht davon aus, dass in allen Fächern und Fachdidaktiken demokratierelevante Aspekte vorhanden sind (siehe Impulspapier in diesem Band). Die Herausforderung besteht darin, diese sichtbar zu machen, im turnusmäßigen Austausch zu verknüpfen, weiterzuentwickeln und demokratiefördernde Elemente nachhaltig zu implementieren. Gerade wenn Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe verstanden wird, ist dieser Austausch zwischen den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften bedeutsam, um Zufälligkeit

und Beliebigkeit bei dieser gesellschaftlich relevanten Aufgabe vorzubeugen. Ebenso ist ein Austausch mit außeruniversitären Bildungspartnern notwendig, die weitere Kompetenzen im Bereich Demokratiebildung und -förderung mitbringen. Die Fähigkeiten zu solch einer Zusammenarbeit können darüber hinaus an andere Lehrende und Lehramtsstudierende weitervermittelt werden (Lange 2019).

4. Fachübergreifende Austauschtreffen

Seit 2020 fanden bislang sechs Austauschtreffen mit Vertreter:innen der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften statt.³ Es wurden bereits erste Implementierungen von Demokratiebildung in die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehre unternommen:

Zum Start der Initiative war die Frage zentral, was in den Fächern bereits zu demokratisch-politischer Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld unter unterschiedlichen Überschriften und Formaten stattfindet. Der Fokus lag auf einzelnen Seminarsitzungen, Veranstaltungsthemen, der methodisch-didaktischen Gestaltung von Seminaren sowie Möglichkeiten der Mitsprache von Studierenden bei der Seminargestaltung. Ausgehend von der Diversität von Konzeptionen und Begriffen rund um Demokratiebildung und angeregt durch den Impulsvortrag „Politische Bildung und Demokratiebildung: ein schwieriges Verhältnis?“ von Reinhold Hedtke⁴, widmete sich das zweite Austauschtreffen im Februar 2021 der Kontroverse Demokratiepädagogik und Politische Bildung.

In den nachfolgenden Austauschtreffen stellten Kolleg:innen der verschiedenen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften Möglichkeiten der Implementierung von Demokratiebildung und politischer Bildung in die fachdidaktische Lehre vor (Dempki/Josting 2021). In zwei Impulsvorträgen gegenübergestellt wurden beispielsweise Deutsch als Zweitsprache (Udo Ohm: *Die*

3 Bisher beteiligt sind die Didaktiken der Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Französisch, Kunst, Latein, Mathe, Musik, Philosophie, Physik, Sachunterricht, Sozialwissenschaften und Sport. Außerdem sind DaZ/DaF und die Bildungswissenschaften beteiligt. Perspektivisch sollen auch die Didaktiken der Fächer Chemie, Geschichte und Theologie für die Initiative gewonnen und die Beteiligung aller Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften intensiviert werden.

4 Zu der Zeit Seniorprofessor am Institut für Politikwissenschaft im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt und bis zur Emeritierung Professor für Wirtschaftssoziologie und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Behandlung des Gegenstands, Sprachliche Vielfalt‘ im Modul Deutsch als Zweitsprache als Beitrag zur Demokratiebildung) und Sportpädagogik (Bernd Gröben und Nils Ukley: *Potenziale und Probleme der Förderung eines demokratischen Habitus im Schulfach Sport*).

Im Dezember 2021 hielt Jochen Sauer (Lateindidaktik) einen Impulsvortrag zur *Implementierung der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung im Studien- und Unterrichtsfach Latein*. Zudem berichtete er von der Bielefelder Herbsttagung zum Thema *Werte- und Demokratieerziehung in den Alten Sprachen*, die im September 2021 stattfand (Sauer 2021).

Im Mittelpunkt des Austauschtreffens im Mai 2022 stand der Vortrag *Implementierung der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung im Studien- und Unterrichtsfach Kunst* von Antje Winkler aus dem Arbeitsbereich Kunst und Musik der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaften der Universität Bielefeld. Darüber hinaus wurden zwei Projekte zur Demokratieförderung im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Jochen Sauer (Lateindidaktik) und Christine Gardemann (Fachdidaktik Anglistik) berichteten von einem Vortrag zusammen mit der österreichischen Kollegin Margot Anglmeyer-Geelhaar zum Thema *Demokratiebildung und politische Bildung. Eine Querschnittsaufgabe für die schulischen Unterrichtsfächer am Beispiel der Geisteswissenschaften* im Rahmen des gemeinsamen Symposiums auf der GFD-ÖGFD-Tagung im August 2022 in Wien (Sauer u.a. 2024) und Petra Josting berichtete von dem Symposium Deutschdidaktik *Dimensionen des Politischen*, das im September 2022 ebenfalls in Wien stattfand.

Bei dem DePoLe-Austauschtreffen im Herbst 2022 berichteten Annette Textor, Timo Zenke und Jan Wilhelm Dieckmann aus dem Projekt „Lab-SchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education“ (Laufzeit: 09/2019–08/2022) der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule, dessen Fokus auf dem demokratiepädagogischen Prinzip der Schule als „Gesellschaft im Kleinen“ lag (Kurz/Zenke 2023).

5. Verankerung in bestehende Formate und Strukturen

Die DePoLe-Initiative ist seit Anfang an bestrebt, die Thematik in bestehende Formate und Strukturen der Hochschullehre zu verankern, um so langfristig eine demokratisch-politische Lehrkräfteausbildung an der Universität Bielefeld sicherzustellen.

Im Frühjahr 2021 fand dazu eine Verschränkung der DePoLe-Initiative mit der Bielefelder Frühjahrstagung 2021 unter dem Titel Demokratieförderung –

Rolle und Verantwortung fachlicher Bildung und (hoch-)schulischer Praxis!? statt. Hieraus ist ein zweiteiliges Themenheft in der Zeitschrift *PraxisForschung-Lehrer:innenBildung (PFLB)* entstanden, das die Integration von Demokratiebildung in die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehre einzelner Fächer aufzeigt und sich im zweiten Teil schwerpunktmäßig mit dem Verhältnis von Demokratie und Inklusion auseinandersetzt (Dempki/Josting 2021).

Auch die von der BiSEd geleiteten Materialwerkstätten, die die systematische Reflexion über Lehre in der Lehrer:innenbildung fördern, erweisen sich für die DePoLe-Initiative als ein sehr anschlussfähiges Format, um hochschuldidaktisches Material mit „Demokratiebildungspotential“ zu diskutieren. Dies erfolgte 2021 mit den Fachdidaktiken Englisch und Französisch, im Jahr 2023 lag mit dem Thema „Sprachausbau im Politikunterricht am Beispiel Grundrechtskonflikte“ der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache, und wurde im Jahr 2024 mit den Fachdidaktiken Sozialwissenschaften, Sport, Latein, Englisch sowie der Erziehungswissenschaft mit dem Fokus auf Demokratiebildung fortgeführt. Neben den Einblicken in die Lehre dieser unterschiedlichen Lehramtsfächer ergeben sich hieraus verschiedene Zugänge zu Demokratiebildung in der (Bielefelder) Lehrer:innenbildung.

Ebenfalls wurde im BiConnected-Programm, dem phasenverbindenden Workshop-Programm der BiSEd, das sich an Lehrkräfte und Lehramtsstudierende richtet, bereits ein Workshop zum Thema *Demokratie- und Sprachförderung im Fachunterricht – kulturelle Teilhabe und Sprachlernaktivitäten* angeboten. In den nächsten Jahren soll es ein regelmäßiges Angebot in diesem Format geben.

Als weiteres zentrales Format, in das sich die Querschnittsthematik gut verankern lässt, ist das BiSEd-Forum – Entwicklung | Innovation | Forschung (bis Sommersemester 2023 BiSEd-Kolloquium) zu nennen, das Einblicke in aktuelle schul-, unterrichts- und professionalisierungsbezogene Forschung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie in innovative Ansätze der Lehrkräftebildung bezogen auf Querschnittsaufgaben bietet. In den letzten Jahren wurde dieses Format regelmäßig für einen disziplinenübergreifenden Austausch über demokratierelevante Aspekte genutzt. Entsprechende Anknüpfungspunkte boten z.B. die Vorträge *Zur Thematisierung von Verschwörungstheorien als digitale Praktik im Sprachunterricht* (siehe Programm Sommersemester 2022) und zur *Rassismuskritischen Lehrer:innenbildung – Leerstellen, Widersprüche und Perspektiven* (siehe Programm Sommersemester 2023). Im Sommersemester 2024 diente das BiSEd-Forum als Ort des Kickoffs 2024 der DePoLe-Initiative. Thematisch abgerundet wurde das Programm des Sommersemesters 2024

außerdem durch einen interaktiven Impuls von ConflictA⁵ zu „Konflikten in der Schule“ (siehe Programm Sommersemester 2024), in deren Fokus vor allem demokratierelevante Konflikte stehen.

6. Perspektiven der Initiative

Formate wie das BiSEd-Forum unterstützen den Aufbau von Kooperationen und die Vernetzung. Diese sollen in den kommenden Jahren erweitert werden.

In den nächsten Jahren sollen außerdem die bisherigen Aktivitäten stärker systematisiert und vertieft werden. Parallel dazu werden die DePoLe-Austauschtreffen unter kontinuierlichem Einbezug weiterer Kolleg:innen bzw. Fächer fortgeführt. Hierfür diente auch der erneute Kickoff der Initiative, der im Frühjahr 2024 im Rahmen des BiSEd-Forums an die vorangehenden Austauschtreffen anknüpfte. Ausgehend von den Impulsen und Befunden eines Vortrags zum Thema *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Fachdidaktiken* von Peter große Prues und Sarah Wolbert (Universität Osnabrück), wurde in dem Kickoff der Übertrag auf die Lehrer:innenausbildung an der Universität Bielefeld diskutiert. Im Fokus der Diskussion stand ebenso der Widerspruch von Querschnittsthema/-aufgabe und Fachbezug/Fachlichkeit mit der Frage, was dies für die Professionalisierung bedeutet. Weitere Diskussionsfragen lauteten in dem Zusammenhang u. a.:

- Welchen Auflösungsgrad kann und sollte eine demokratisch-politische Bildung in der jeweiligen Fachdidaktik haben?
- Welche Herausforderungen und Grenzen gibt es möglicherweise?
- Wie wird Demokratiebildung in den Lehramtsstudiengängen verortet?

Während des Kickoffs fand zudem ein Austausch über fachbezogene Positionierungen statt. Die Teilnehmenden bearbeiteten dazu in einer Arbeitsphase zwei vorgegebene Leitsätze (Abb. 1 und Abb. 2), um sich der eigenen Sichtweise und Annäherungsweise auf die Querschnittsaufgabe bewusst zu werden:

5 Die ConflictA wird seit April 2023 als Projekt am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) vom BMBF gefördert.

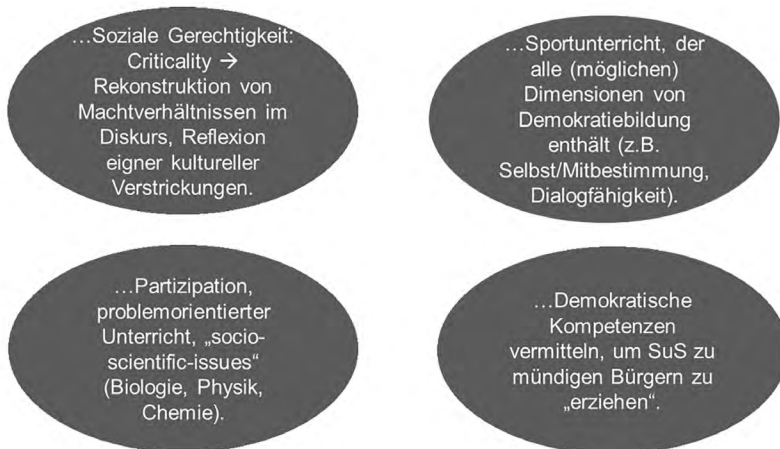


Abb. 1: „Mein Anknüpfungspunkt an Demokratiebildung ist ...“ (Quelle: eigene Darstellung)

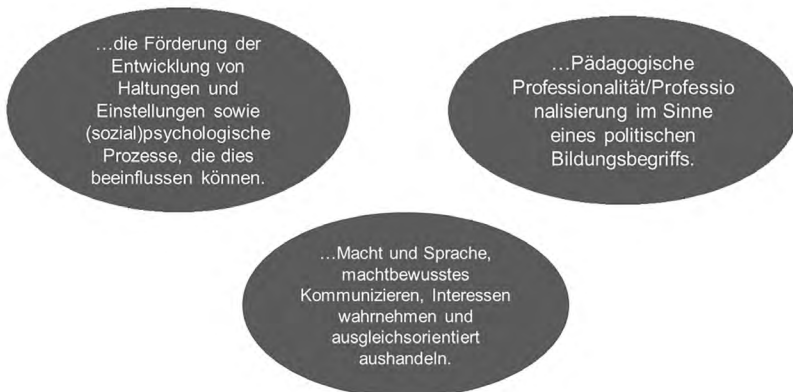


Abb. 2: „Bezüglich Demokratiebildung beschäftigt mich ...“ (Quelle: eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der Arbeitsphase zeigen ausgewählte Anknüpfungspunkte und Positionen der Kolleg:innen aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Durch ihre Unabgeschlossenheit sollen sie zum Weiterdenken und zur Reflexion eigener Positionierungen und Anknüpfungspunkte anregen. Der Initiative dienen die Ergebnisse der weiteren Planung von Angeboten und Austauschtreffen.

Die DePoLe-Initiative veranstaltete außerdem im Oktober 2024 einen Fachtag. Im Mittelpunkt dieses Fachtags stand das ‚Demokratischer werden‘

und die Annahme, dass alles und überall ein Ort der Befähigung zur und Verbesserung von Demokratie sein kann (Ramadani/Klement 2023, 17 ff.). Ziele des Fachtags waren die Reflexion der individuellen Demokratieverständnisse, das Hinterfragen sowie das Entdecken demokratischer und undemokratischer Praktiken im Hinblick auf Lehrkräftebildung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Ausgehend von den aktuellen Herausforderungen für die Demokratie bietet die DePoLe-Initiative in den kommenden Semestern ein bildungswissenschaftliches Seminar unter dem Titel „Demokratisch-politische Bildung als Querschnittsaufgabe“ an. Ziel ist es, die Lehramtsstudierende aller Fächer für die praktische Umsetzung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in den Schulfächern und gesamten Schulalltag zu befähigen. Im Rahmen des Seminars erfolgt gemeinsam mit den Lehramtsstudierenden eine Erarbeitung des Forschungsstands zum Thema „Demokratisch-politische Bildung“ und eine Diskussion möglicher praktische Implikationen. Im zweiten Teil des Seminars liegt der Fokus besonders auf dem Aspekt der Förderung von demokratisch-politischer Bildung im schulischen Kontext. Die Studierenden werden in dem Seminar beispielsweise mit herausfordernden Situationen, wie menschenfeindliche Äußerungen im Schulalltag konfrontiert. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Debatten, die in ihrer Entstehung und Verlauf nachvollzogen werden. Eigenes kritisch-reflexives Denken und die Entwicklung einer eigenen Position soll damit angeregt werden. Darüber hinaus finden beispielsweise auch Reflexionen zum Beutelsbacher Konsens statt.

Das Seminarkonzept und einzelne Elemente des Seminars (Sitzungen, Materialien etc.) werden semesterweise weiterentwickelt und zu einer Art Prototyp ausgearbeitet und für PortaBL⁶, dem Bielefelder Portal zur Bildung von Lehrkräften, aufbereitet. Dies dient als Grundlage, um forschungs- bzw. evaluationsbasiert und im Austausch mit den Fächern sukzessive ein hochschuldidaktisches Angebot zur Integration von Demokratiebildung in die Lehrveranstaltungen der verschiedenen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu entwickeln. Eine diesen Prozess begleitende Reflexionsfrage lautet dabei: Was bedeutet eine demokratisch-politische Lehrer:innenbildung konkret für die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung universitärer Lehrveranstaltungen, die

6 Auf dem Portal sind erprobte Lehrmaterialien und praxisnahe Forschungsbeiträge für die phasenübergreifende Bildung von Lehrkräften im Open-Access leicht für die Nachnutzung auffindbar. Durch die Anbindung an die Bielefelder Zeitschriften HLZ, DiMawe und PFLB sind alle Materialien qualitätsgesichert.

durch „ein asymmetrisches Verhältnis, ein Differenzgefälle von Erfahrung, Wissen und Können sowie ein Ungleichgewicht in faktischer Macht“ (Schwarz/Schratz 2012, 42) zwischen Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet und damit „nicht per se demokratisch“ (ebd.) sind? In der DePoLe-Initiative werden außerdem fortwährend kritische Einwände wie etwa die mögliche Überforderung des Systems Schule und der Lehrkräfte, wenn man ihnen allein die „Retung der Demokratie“ anlastet (Oeftering 2023), reflektiert und die Frage, ob Universitäten in der Demokratie auch demokratische Universitäten sind (Hedtke 2021, 86) diskutiert.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2020): Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“. DDS – Die Deutsche Schule, 112 (2), 143–158. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21702/pdf/DDS_2020_2_Achour_Wagner_Ungleicher_Zugang_zur.pdf (Zugriff: 10.1.25).
- AMMERER**, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.) (2020): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster.
- BEHRENS**, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M. Online: <https://www.wochenschau-verlag.de/Politische-Bildung-in-reaktionaeren-Zeiten/41136> (Zugriff: 10.1.25).
- BEUTEL**, Wolfgang/Fauser, Peter/Schratz, Michael (2012): Demokratie-Lernen in der LehrerInnenbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (12/2), S. 5–7.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND** (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Drucksache des Deutschen Bundestages 19/24200, Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 10.1.25).
- DEMPKI**, Carolin/Josting, Petra (2021): Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung: Einführung in das Themenheft. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3(3), I–VII. Online: <https://doi.org/10.11576/pflb-5214>. (Zugriff: 10.1.25).
- DVPB DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG** (2020): Politische Bildung für die Demokratie! Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung zum Verhältnis von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik. Oldenburg.
- EDELSTEIN**, Wolfgang (2007): Was ist Demokratiepädagogik? In: de Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim, S. 3–5.

- GRÖBEN**, Bernd/Ukley, Nils (2021): Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen – Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen. PFLB -PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3(3), 103–112. Online: <https://doi.org/10.11576/pflb-4915>. (Zugriff: 10.1.25)
- HEDTKE**, Reinhold (2021): Wirtschaftsaffine Schule oder Schule der Demokratie? Schritte zur Stärkung der politischen Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (Didaktik der Sozialwissenschaften/Social Science Education, Policy Paper (4). Bielefeld.
- HEDTKE**, Reinhold (2021): Demokratie stabilisieren und Bürger*innen stärken –zwei Seiten derselben Medaille? PFLB -PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3(3), S. 85–102. Online: <https://doi.org/10.11576/pflb-4711> (Zugriff: 10.1.25)
- HEITMEYER**, Wilhelm (Hg.) (2012): Deutsche Zustände, Folge 10. Frankfurt/M.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2007): Bedeutungsgehalte von Demokratie. In: de Haan, G.; Edelstein, W./Eikel, A. (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim. S. 7–8.
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ** (HRG): § 7 Ziel des Studiums. Online: https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/_7.html (Zugriff: 10.1.25).
- HOFMANN**, Jan (2007): Vorwort. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Jan Hofmann (Hg.): Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, S. 5–6.
- 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. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 10.1.25).
- KURZ**, Benedict/Zenke, Christian Timo (Hg.) (2023): LabSchoolsEurope. Participatory research for democratic education. Bad Heilbrunn.
- LANGE**, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden.
- LANGE**, Valerie (2019): Politische Bildung und Demokratieerziehung als Aufgabe aller Fächer. Populismus, Fake News, Lügenpresse: Herausforderung politischer Bildung an Schulen, (1). Hg. v. der Friedrich Ebert Stiftung. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14576.pdf> (Zugriff: 10.1.25).
- NEUBER**, Nils (2019): Demokratie und Schulsport – eine vielversprechende Beziehung? Sportpädagogik, (2), S. 52–54.
- OEFTERING**, Tonio (2023): Mündliche Äußerung in der Plenumsdiskussion am 24. November 2023 auf der Arbeits- und Fachtagung „Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken“, Universität Osnabrück.

- OHM, Udo** (2021): Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. PFLB -Praxis Forschung Lehrer*innen Bildung, 3(3), S. 8–22. Online: <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>. (Zugriff: 10.1.25)
- RAMADANI, Demokrat/Klement, Kristoffer** (2023): Ein dreifach-demokratisches Seminar. Darstellung des Projektverlaufs und Seminarkonzeptes. In: Ramadani, D.; Klement, K./Flügel-Martinsen, O. (Hg.): Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis. Baden-Baden. S. 15–40.
- RAUSCHENBERG, Thomas** (2018): Editorial. Demokratie lernen. Wie sich politische Bildung in Zeiten von Digitalisierung und gesellschaftlicher Polarisierung wandeln muss. DJI Impulse Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts, 1 (119). Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull119_d/DJI_Impulse119_PolitischeBildung.pdf (Zugriff: 10.1.25).
- SANT, Edda** (2021): Political Education in Times of Populism. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76299-5> (Zugriff: 10.1.25).
- SAUER, Jochen** (2021): In utramque partem disputare: Demokratiebildung in der Lehramtsausbildung und im Unterricht der alten Sprachen. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3(3), S. 55–68. Online: <https://doi.org/10.11576/pflb-4359> (Zugriff: 10.1.25).
- SAUER, Jochen/Gardemann, Christine/Ammerer, Heinrich/Anglmayer-Geelhaar, Margot** (2024): Demokratiebildung und Politische Bildung. Eine Querschnittsaufgabe für die schulischen Unterrichtsfächer am Beispiel der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Fachdidaktische Forschungen.16, S. 405–421.
- SCHNEIDER, Helmut/Gerold, Markus** (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf (Zugriff: 10.1.25).
- SCHWARZ, Johanna/Schratz, Michael** (2012): Demokratisierung in der LehrerInnenbildung: Portfolioarbeit und ihr Potenzial. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (12/2), S. 41–46.
- SWK – STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION** (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und Politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Online: https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf (Zugriff: 10.1.25).
- WINDAU, Bettina/Meinhold-Henschel, Sigrid** (2018): Vorwort. In: Schneider, H.; Gerold, M. (Hg.): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf. (Zugriff: 10.1.25).
- WINTERSTEINER, Werner** (2019): Wie ein Stück Brot. Kinder- und Jugendliteratur und Politische Bildung. In: Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek. Jg. 71, (2), S. 3–12.

ZICK, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn.

Linkverzeichnis

BICONNECTED. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/> (Zugriff: 10.1.25).

BIELEFELDER Frühjahrstagung 2021. Programm. Online: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/ruckschau/Finales-Programm_Bielefelder-Fruhjahrstagung-2021.pdf (Zugriff: 10.1.25).

BISED-FORUM – Entwicklung | Innovation | Forschung. Überblick. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/bised-kolloquium/ueberblick/> (Zugriff: 10.1.25).

BISED-FORUM – Entwicklung | Innovation | Forschung. Programm Sommersemester 2022. Online: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/bised-kolloquium/programme/BiSEd-Kolloquium_SoSe22_Programm-mit-Abstracts_Stand-27.06.22.pdf (Zugriff: 10.1.25).

BISED-FORUM – Entwicklung | Innovation | Forschung. Programm Sommersemester 2023. Online: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/bised-kolloquium/programme/BiSEd-Kolloquium_SoSe-2023_Programm.pdf (Zugriff: 10.1.25).

BISED-FORUM – Entwicklung | Innovation | Forschung. Programm Sommersemester 2024: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/bised-kolloquium/aktuelles/BiSEd-Forum-SoSe2024_Programm_Stand-14.06.24.pdf (Zugriff: 10.1.25).

CONFLICTA – Konfliktakademie. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/zwe/ikg/projekte/conflicta/> (Zugriff: 10.1.25).

MATERIALWERKSTÄTTEN. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/materialwerkstatten/konzept/> (Zugriff: 10.1.25).

PORTABLE – Bielefelder Portal zur Bildung von Lehrkräften. Online: <https://www.mein-portable.de/> (Zugriff: 10.1.25)

V. Ausblick

**DOROTHEE BARTH, PETER GROSSE PRUES GEMEINSAM
MIT CHRISTINE ACHENBACH-CARRET, MAREIKE AHNS,
LORENA BARKEMEYER, NATALIE DEDERICHS, SINA
DERICHSWEILER, CHRISTIAN GAUM, OLE HRUSCHKA,
JOCHEN SAUER, ANSGAR SCHNURR, KATRIN SCHULTZE,
WOLFGANG STING, CAROLA SURKAMP**

Impulspapier – Strukturen der Vielstimmigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken

Entstanden im Projekt „Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken“ (2023–2024), gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur aus Mitteln des Programms „zukunft.niedersachsen“

Autor:innen

Fremdsprachendidaktik	Prof. Dr. Carola Surkamp (Regensburg) Dr. Natalie Dederichs (Köln) Dr. Sina Derichsweiler (Köln) Dr. Jochen Sauer (Bielefeld) Dr. Katrin Schultze (Berlin)
Gesellschaftsdidaktik	Christine Achenbach-Carret (Münster)
Künstlerisch- ästhetische Bildung	Prof. Dr. Dorothee Barth (Osnabrück) Prof. Dr. Wolfgang Sting (Hamburg) PD Dr. Ole Hruschka (Hannover) Prof. Dr. Ansgar Schnurr (Gießen)
Schulpädagogik	Dr. Peter große Prues (Osnabrück)
Sportpädagogik	Dr. Lorena Barkemeyer (Potsdam) Dr. Mareike Ahns (Salzburg) Prof. Dr. Christian Gaum (Bochum)

unter Mitarbeit von

Marie Hinxlage und Elisabeth Schaub
(Osnabrück)

herausgegeben von

Prof. Dr. Dorothee Barth (Osnabrück)

Dr. Peter große Prues (Osnabrück)

Stand: November 2024

Download des Impulspapiers unter:
<https://doi.org/10.48693/588>

Einleitung

Fächerübergreifende Querschnittsaufgaben – insbesondere die Demokratiebildung – erfahren vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisendiagnosen seit einigen Jahren sowohl von bildungswissenschaftlicher als auch bildungspolitischer Seite zunehmende Aufmerksamkeit. Die Stärkung der Demokratiebildung in Schule und Unterricht soll die demokratisch-politischen Haltungen und Kompetenzen der heranwachsenden Generationen fördern und damit die freiheitlich-demokratische Grundordnung langfristig stabilisieren (KMK 2018; NKM 2021). Explizit angesprochen werden dabei nicht nur die Fächer der historisch-politischen Bildung, sondern *alle* Fachbereiche: „Demokratiebildung reicht weit über die Kompetenz- und Wissensvermittlung in den einzelnen Fächern [...] hinaus“ und ist daher eine „Querschnittsaufgabe aller Fächer“ (NKM 2021, 5).

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe stellt nicht nur Lehrkräften, sondern auch wissenschaftlichen Fachdidaktiker:innen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung komplexe, zum Teil auch neue Fragen: Über welche konkreten Kompetenzen muss ein zur demokratischen Beteiligung fähiger (und sie wollender) Mensch verfügen? Welche politisch-demokratischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zum Erwerb dieser Kompetenzen können den Schüler:innen durch die fachlichen Zugänge und Methoden jeweils ermöglicht werden? Welche besonderen Potenziale hat jedes einzelne Fach (wie zum Beispiel auch Fremdsprachen, Kunst oder Sport), um Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, mündige Bürger:innen zu werden? Wie können die Grundsätze für demokratisches Denken und Handeln angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen, wie zum Beispiel Manipulation und Hate Speech, Gewalt und Krieg, Umwelt, Nachhaltigkeit oder künstliche Intelligenz, fachlich aufgegriffen und stets aufs Neue aktualisiert werden? Und wie werden aktuelle gesell-

schaftliche und akademische Debatten wie Gender-Fragen, Postkolonialismus und Eurozentrismus jeweils verhandelt? Über diese Fragen wird in vielen fachdidaktischen Communities intensiv diskutiert. Doch wenn Demokratiebildung in der Schule ganzheitlich und fächerübergreifend umgesetzt werden soll, ist ein interdisziplinärer Austausch zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Fachdidaktiken nicht nur sinnvoll, sondern sogar dringend notwendig.

An diesem Punkt setzt das vorliegende Impulspapier an: Es präsentiert einen Versuch, Schwerpunkte, Perspektiven und Potenziale der Fachdidaktiken der fremdsprachlichen und der künstlerisch-ästhetischen Bildung, der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie des Schulfachs Sport zu benennen. Im Anschluss an die Tagung „Strukturen der Vielstimmigkeit“ (24.-25.11.2023 in Osnabrück) und ergänzend zum dazu veröffentlichten Tagungsband „Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken“ (Arbeitstitel) sollen hier die Perspektiven unterschiedlicher Fachdidaktiken gemeinsam betrachtet, miteinander ins Gespräch gebracht, verglichen und aufeinander bezogen werden. Das Impulspapier folgt dabei folgenden Grundideen:

- Alle Fachdidaktiken bzw. Fächer haben Potenzial oder leisten bereits explizit wie implizit wertvolle Beiträge zur Demokratiebildung. Daher muss sie nicht zusätzlich zu bestehenden Aufgaben ergänzt werden. Eingebunden in den Fächerkanon aber müssen die besonderen jeweiligen Schwerpunkte des einzelnen Faches bewusster werden, um explizit und damit noch wirksamer werden zu können.
- Das Impulspapier richtet sich sowohl an Vertreter:innen der angesprochenen Fachdidaktiken mit dem Ziel, durch inhaltliche Impulse den interdisziplinären Diskurs zu stärken, als auch an Lehrkräfte und pädagogisch Verantwortliche an Schulen, um Konzept- und Schulentwicklung durch theoriebezogene Denkanstöße wie auch Beispiele für die Unterrichtspraxis zu unterstützen.
- Zuletzt: Die im Impulspapier dargelegten fachdidaktischen Perspektiven wurden jeweils von mehreren Vertreter:innen entwickelt, erheben aber keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Die Positionen wollen Diskussionen und Austausch anregen, aber keinen festgesetzten ‚Standard‘ beschreiben. Im Bemühen um ein vergleichbares Vorgehen hier im Impulspapier wurden dennoch Besonderheiten der jeweiligen Fachkultur berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Perspektiven und Schwerpunkte der *künstlerisch-ästhetischen, fremdsprachlichen, gesellschaftswissenschaftli-*

chen Fächer sowie des Schulfachs *Sport* in Bezug auf Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe dargestellt. So wird zunächst untersucht, welche Aspekte demokratischer Kompetenz im Besonderen durch den jeweiligen fachdidaktischen Zugang gefördert werden kann. Wir beziehen uns dabei auf den fächerübergreifenden „Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (RFCDC) des Europarats, einen „systematischen Ansatz, um die Vermittlung, den Erwerb und die Beurteilung der Kompetenzen für eine demokratische Kultur [...] zu konzipieren und diese auf eine Art und Weise in die Bildungssysteme einzuführen, die für alle damit befassten Personen kohärent, umfassend und transparent ist“ (2018, 13). Im Modell wird Demokratie-Kompetenz dargestellt als Zusammenspiel aus Werten, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritischem Denken (Abb. 1). In enger Anlehnung an das Modell wird in diesem Impulspapier dargestellt, welche dieser Kompetenzfacetten durch bestimmte fachliche Zugänge besonders gefördert werden können. Dabei ist wichtig zu betonen, dass alle Fächer natürlich auch in den anderen Kompetenzbereichen wirksam sein können. Doch die hier intendierte Abstimmung und „Arbeitsteilung“ der Fächer ermöglicht eine sinnvolle und effektive Zusammenarbeit – gerade auch für umfassende Schulentwicklungsprozesse.

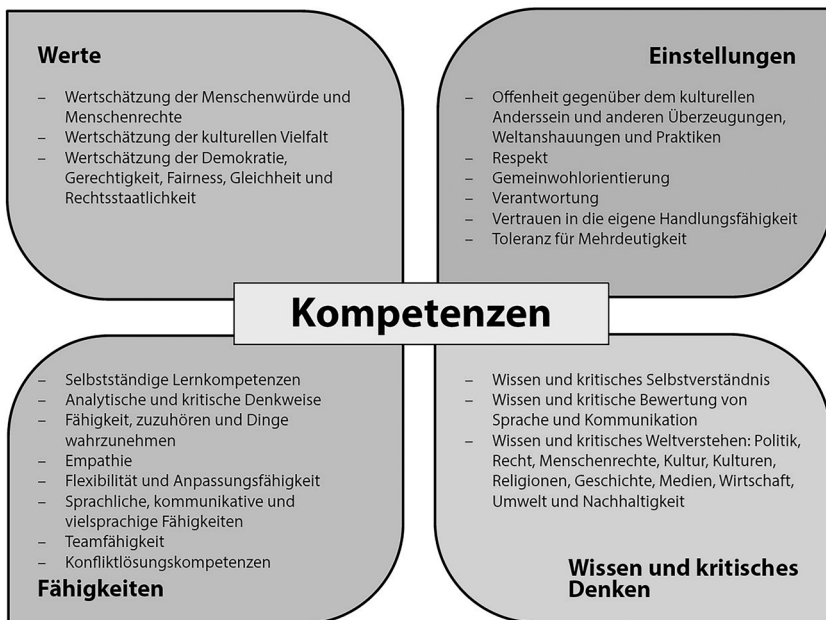


Abb. 1: Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur (Quelle: Europarat 2018, 143)

Daher diskutieren hier die Fachbeiträge weiterhin auch den jeweiligen Zugang zum Demokratiebegriff, erläutern fachdidaktische Schwerpunkte und Potenziale, geben Beispiele zur methodischen Umsetzung in Schule und Unterricht und markieren mögliche Meilensteine für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs sowie die schulische wie hochschulische Umsetzung. Abschließend werden Perspektiven, Prinzipien, und Potenziale der unterschiedlichen Fachdidaktiken vergleichend in den Blick genommen, Schnittstellen und Brüche aufgezeigt und Impulse für die weitere Bearbeitung dieser wichtigen Querschnittsaufgabe gegeben.

Dorothee Barth, Wolfgang Sting mit Ole Hruschka, Ansgar Schnurr

Perspektive der künstlerisch-ästhetischen Fächer

Werte
<p>Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte</p> <p>Wertschätzung kultureller Diversität</p> <p>Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit</p>
Haltungen
<p>Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken</p> <p>Respekt</p> <p>Gemeinwohlorientierung</p> <p>Verantwortung</p> <p>Selbstwirksamkeit</p> <p>Ambiguitätstoleranz</p>
Fähigkeiten und Fertigkeiten
<p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens</p> <p>Empathie</p> <p>Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</p> <p>Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation</p>
Wissen und kritisches Verstehen
<p>Konfliktlösungsfähigkeiten</p> <p>Wissen und kritisches Selbstverstehen</p> <p>Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation</p> <p>Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit</p>

Abb. 2: Kompetenzen für eine demokratische Kultur
(Quelle: aus dem europäischen Referenzrahmen)

Zusammenfassung

Die künstlerisch-ästhetischen Fächer legen einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit, also auf leiblich-körperliche, performativ-expressive sowie handlungs- und bewegungsorientierte Aspekte von Demokratielernen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf kooperativen, ko-kreativen und partizipatorischen Lern- und Aushandlungsprozessen in der Rezeption und vor allem auch in der prozessorientierten Produktion in kulturell diversen künstlerisch-ästhetischen Praktiken. In beiden Fällen geht es in offenen, mehrdeutigen und vielstimmigen kooperativen Aushandlungsprozessen um Selbst- und Fremderfahrung, um eine Erfahrungsorientierung mit Lebensweltbezug sowie um Perspektivwechsel und Ambiguitäts Erfahrung. Zentral ist dabei die eigenaktive Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, Themen und Positionen sowie das Zeigen und Inszenieren von Haltungen und Kritik in öffentlichen Präsentationen.

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

Die künstlerisch-ästhetischen Fächer verstehen – anders als zum Beispiel die politische Bildung mit ihren expliziten Fachinhalten – das Querschnittsthema Demokratiebildung als impliziten Bestandteil ihrer Fachkultur, das als handlungs-, erfahrungsorientiertes und dialogisches Praxislernen vermittelt und bewusst werden kann. Demokratische Werte, demokratisches Handeln und vor allem demokratische Haltungen können hier erfahren, erprobt, erlernt und angewendet werden. Insofern muss Demokratiebildung auch in den künstlerisch-ästhetischen Fächer nicht neu implementiert werden; es gehört zu ihrem „Kerngeschäft“ und ist in vielen Fachinhalten, Zielen, Lernformaten und Methoden (z.B. kooperatives Lernen oder Projektarbeit) bereits angelegt. Da allerdings nicht in jeder Unterrichtseinheit explizit Demokratiebildung thematisiert wird, gilt es den Blick für die spezifischen Potenziale der künstlerisch-ästhetischen Fächer zur Demokratiebildung zu schärfen und Unterrichtssituationen zu ermöglichen, in denen diese jeweils spezifischen Kompetenzen erfahren, erprobt, erlernt und angewendet werden können. Die allgemeine Orientierung an Prinzipien wie Mitbestimmung, Inklusion, Teilhabe und Gerechtigkeit wird dabei vorausgesetzt.

Erläuterungen zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Mehrdeutigkeit und Vielstimmigkeit in Lehr- und Lernformaten: Die Berücksichtigung vielstimmiger Positionen und Lerninhalte spiegelt sich in der Vielfältigkeit didaktisch-methodischer Ansätze und Lehr- und Lernformate: Offene, experimentell-forschende, kooperative, projekt- und erfahrungsorientierte Lernformate wechseln mit differenzierter Einzel- und Gruppenarbeit, in denen die Aspekte der Demokratiebildung implizit vermittelt, verhandelt und eingeübt werden.

Aushalten von Brüchen und Scheitern: In der offenen und vielstimmigen Ausrichtung der künstlerisch-ästhetischen Fächer werden ästhetische Erfahrungen von Irritationen, Brüchen und Scheitern begleitet; ebenso gibt es häufig keine schnellen und eindeutigen Antworten. Konträre Stimmen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, wird so nicht nur als ästhetisches Prinzip, sondern auch als soziales, gesellschaftliches und politisches Phänomen erfahren.

Handlungs-, erfahrungs- und beziehungsorientierte Praxis: In den künstlerisch-ästhetischen Fächern steht die eigenaktive Auseinandersetzung mit diversen künstlerisch-ästhetischen Praxen auf produktiver wie rezeptiver Ebene im Zentrum. Im Rahmen dieser leiblich-körperlichen, performativ-expressiven wie handlungs- und bewegungsorientierten Lern- und Bildungsprozesse können Kinder und Jugendliche zum einen verstärkt ihre eigenen Expertisen, Kenntnisse, mediale Vorerfahrungen und Erzählweisen einbringen. Zum anderen können sie neue, ungewohnte und widerstreitende Perspektiven auf Lerninhalte verhandeln, kritisieren, aushalten, zeigen und veröffentlichen – Gemeinschaften und Haltungen bilden und Differenzen bearbeiten.

Künstlerisch-ästhetische Praxis als Erprobungsraum von inneren und äußeren Wirklichkeiten: In künstlerisch-ästhetischer Praxis werden leiblich-körperliche, sinnlich-emotionale und beziehungsorientierte Erfahrungsräume eröffnet: In ihnen kann mit Beziehungen, Rollen, Identitäten, Haltungen und Ambivalenzen gespielt werden und innere Vielfalten neu entdeckt werden. Ebenso können Wirklichkeitskonstruktionen bewusst gemacht und aufgebrochen werden, Grenzen verschoben, Momente der Irritation gewohnter Wahrnehmungsmuster und Spielräume für neue Selbst- und Fremdwahrnehmungen geschaffen werden. Gleichzeitig stärken partizipative und experimentelle Arbeitsformen die Gemeinschaft und Teilhabe, fördern Motivation, Freude und Leidenschaft im Lernen und Zusammenarbeiten.

Soziale Funktion der Kunst in der Gesellschaft: ‚Wirklichkeit‘ und ‚Gesellschaft‘ werden als politisches und soziales Geschehen begriffen, das mit künst-

lerischen Verfahren kommentiert, zugänglich gemacht und mitgestaltet werden kann. Ebenso können vorhandene kulturelle Phänomene und Ausdrucksformen erfahren, beschrieben und in ihren historischen und gesellschaftlichen Kontext eingeordnet werden. In diesem Kontext ermöglichen die künstlerisch-ästhetischer Fächer in einem ‚Whole Institution Approach‘ der Schulen in besonderem Maße die Erweiterung des schulischen Horizonts auf außerschulische Lernorte (z.B. Stadt-, Landes- und Staatstheater, Konzerthäuser, Museen, Musik- und Theaterfestivals).

Chancen und Grenzen von Demokratiebildung in der Schule – Impulse nach innen und außen: Die künstlerisch-ästhetischen Fächer können einen wesentlichen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung einer ganzheitlichen Schulkultur leisten, um junge Menschen in demokratischen Haltungen zu (be)stärken, indem die angeführten Fähigkeiten vermittelt und ebenso Perspektivwechsel, Reflexion der eigenen Position, Team-, Empathie-, Dialog- und Kritikfähigkeit sowie Diskussionskultur und gegenseitige Wertschätzung erfahren und geübt werden. Schule kann jedoch dabei gut kommunizierte Politik nicht ersetzen.

Methodisch-didaktische Prinzipien der künstlerisch-ästhetischen Fächer

Musik

Erfahren von Selbstwirksamkeit, Einüben von Ambiguitätstoleranz gegenüber kultureller Diversität – nahezu alle Kinder und Jugendliche hören in ihrer Freizeit Musik; mitunter bieten verschiedene Stile, Genres, Kulturen oder Künstler:innen ein hohes Identifikationspotential und damit extreme kulturelle Zugehörigkeits- wie aber auch Abgrenzungsgefühle gegenüber den Mitschüler:innen. Indem verschiedene Stile, Genres, Kulturen grundsätzlich im Musikunterricht thematisiert werden, indem erarbeitet wird, was jeweils an bestimmten Musik(en) schön ist bzw. warum man sich mit ihnen identifiziert, kann entweder Ambiguitätstoleranz gegenüber kultureller Diversität erfahren werden oder es kann sogar, was vorher abgelehnt wurde, als bereichernd für die eigene Lebenspraxis bewertet werden. Zum Beispiel auch, wenn Schüler:innen ihren Lieblingssong vorstellen. Zuvor wird abgestimmt, dass der Geschmack von Mitschüler:innen weder ausgelacht noch negativ kommentiert wird. In einem guten Klassenklima können diese Präsentationen sehr individuell ausfallen; was nicht gefällt, muss nicht bekämpft, sondern kann stehengelassen werden.

Theater

Theater als ästhetische, soziale und relationale Kunstform bietet vielfältige Chancen aktuelle Themen und Fragen als soziale Gruppe auszuhandeln und mit einer Aufführung öffentlich zu präsentieren, also die Stimme zu erheben in kooperativer Projektarbeit als zentraler Arbeitsform, in prozess-, handlungs-, erfahrungs- und situationsorientierten Arbeitsweisen, in denen sich leiblich-körperliche, sinnlich-affektive und diskursiv-reflexive Lernaspekte und Ausdrucksmomente ergänzen.

Unterrichtsbeispiel: Narben: innere und äußere Verletzungen. Szenische Reflexion von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen (Klasse 9–12, erfahrene Theaterklasse)

Voraussetzung ist eine vertrauensvolle Gruppenatmosphäre und eine sensible Moderation der Lehrkraft. Man beginnt mit Schreibübung, wo individuelle Verletzungen, Narbengeschichten aufgeschrieben und beschrieben werden – von äußeren Verletzungen bis hin zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Diese Texte werden in Kleingruppen entpersonalisiert vorgelesen. Ausgewählte Texte dienen als Ausgangspunkt für unterschiedliche szenische Aufgaben und Improvisationen: Szenisches Lesen, chorische Sprech- und Spielaktionen, Körper- und Bewegungstext finden, verfremden, collagieren, Musik-, Ton-, Film-, Materialelemente hinzufügen, mit dramatischen oder literarischen Texten konfrontieren. Ästhetische Übersetzungen und Spielformate werden ausprobiert und szenisch entwickelt, bis die Lehrkraft und Gruppe das Material auch als szenische Aufführung/Performance präsentieren kann und will.

Bildende Kunst

Kunstpädagogische Prozesse eröffnen in der Rezeption und Produktion von Kunst relevante Erfahrungen im Umgang mit Unvertrautem, aufgrund historischer oder kultureller Differenz oder ästhetischen Eigensinns, wie auch von Mehrdeutigkeiten und offenen Deutungsweisen. Durch methodisch geleitete Annäherungen an diese herausfordernden Bildphänomene lernen Schüler:innen, sich auf Abweichendes und Ambiguität empathisch offen und wertschätzend einzulassen und fremde Blickwinkel probeweise einzunehmen. Ebenfalls wird in künstlerischen Prozessen die Selbstwirksamkeit des eigenen Ausdrucks und der eigenen Gestaltungsfähigkeit erfahren. Die meist materialbezogene Arbeitsform der Bildenden Kunst stellt hier eine sehr konkrete Form der Gestaltung bereit, mit der Lernende Formen der eigenen ästhetischen Artikulation erproben und erleben können. Ein Beispiel wäre die künstlerisch-forschende Gestaltung eigener Installationen im Schulgebäude zu einem lebensweltlich relevanten Thema.

Schüler:innen entwickeln hier probeweise in Kombination ihres alltagsästhetischen Verhaltens mit der Aneignung kunstbezogener Gestaltungsformen eigene verdichtete Bildlichkeiten ihrer Perspektiven auf das Thema. Die Blicke über die Schulter im Erarbeitungsprozess zu den je anderen Projekten wie auch der abschließende Austausch über die vielfältigen Installationen und deren Eigensinn im Dialog mit Werken bildender Künstler aus Geschichte und Gegenwart können zur Förderung von Alteritäts- und Ambiguitätskompetenzen und zum Erleben von Gestaltungsfähigkeit beitragen und offene, neugierige und für Partizipation gestärkte Haltungen bilden.

**Carola Surkamp mit Natalie Dederichs, Sina Derichsweiler,
Jochen Sauer, Katrin Schultze**

Perspektive der Schulfremdsprachen

Werte
<p>Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte</p> <p>Wertschätzung kultureller Diversität</p> <p>Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit</p>
Haltungen
<p>Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken</p> <p>Respekt</p> <p>Gemeinwohlorientierung</p> <p>Verantwortung</p> <p>Selbstwirksamkeit</p> <p>Ambiguitätstoleranz</p>
Fähigkeiten und Fertigkeiten
<p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens</p> <p>Empathie</p> <p>Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</p> <p>Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation</p>
Wissen und kritisches Verstehen
<p>Konfliktlösungsfähigkeiten</p> <p>Wissen und kritisches Selbstverstehen</p> <p>Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation</p> <p>Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit</p>

Abb. 3: Kompetenzen für eine demokratische Kultur
(Quelle: aus dem europäischen Referenzrahmen)

Zusammenfassung

Demokratiebildung manifestiert sich in den fremdsprachlichen Fächern in der Behandlung von Themen wie z.B. Kinder- und Menschenrechten oder politischen Systemen und Institutionen in verschiedenen Ländern, in der textuell-medialen Auseinandersetzung mit Kulturen in unterschiedlichen Epochen sowie in der Beschäftigung mit gesellschaftlicher Diversität, vielfältigen Lebensstilen und politischen Wertorientierungen, aber auch mit sozialen Ungleichheiten und den Stimmen von Minderheiten. Zudem werden in den Schulfremdsprachen unverzichtbare Teilkompetenzen gefördert: das Wissen über Sprache und Kommunikation als Kernelement politisch-gesellschaftlicher Teilhabe, kultur- und machtsensible Textanalyse- und Kommunikationsfähigkeiten, die Bereitschaft zum Verstehen von und zur Verständigung mit Menschen anderer Sprachen, die Begegnung mit politisch-gesellschaftlichem Denken und Empfinden in verschiedenen Kulturräumen, Empathievermögen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

All dem liegt ein Verständnis von Demokratie zugrunde, das diese vor allem auch als Gesellschafts- und Lebensform vermittelt (Himmelman 2017). Wichtiger als das Erlernen der Funktionsweisen staatlicher Institutionen sind dabei die Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten des Interagierens in einer Gesellschaft, die sich als plural, dialogisch, fair, frei und solidarisch definiert, sowie das Erlebarmachen von Demokratie als soziale Idee. Dafür steht die im Fremdsprachenunterricht zentral zu fördernde interkulturelle kommunikative Kompetenz (bzw. in den alten Sprachen die der historischen Kommunikation). Diesem Leitziel zufolge wird sprachliches Handeln als demokratisches Handeln verstanden – und umgekehrt. Demokratie lebt von Partizipation und benötigt Menschen, die Interessen für sich und für andere in verschiedenen Sprachen überzeugend vertreten und im Falle von Konflikten kultursensibel, lösungsorientiert und kompromissbereit agieren können. Durch die Förderung von fremdsprachiger Diskursfähigkeit wird Lernenden die Teilhabe an Aushandlungsprozessen ermöglicht; je größer das individuelle Sprachenrepertoire eines Menschen, desto mehr Partizipationsmöglichkeiten besitzt er.

Erläuterungen zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Sprache als Gegenstand und Medium: Durch die Beschäftigung mit Sprache als Gegenstand wird Sprachbewusstheit erworben, was im Kontext demokratischer Bildung für die kritische Reflexion von Sprache als Mittel zur Interessensdurchsetzung, aber auch zur manipulativen Beeinflussung benötigt wird (*critical literacy*). Die Verwendung von Sprache als Medium im Fremdsprachenunterricht befähigt Lernende, unterschiedliche demokratische Aushandlungsformen in verschiedenen Sprachen einzuüben.

Mehrsprachigkeit, Sprachmittlung und Übersetzung: Für viele Minderjährige in Deutschland ist Deutsch nicht die Hauptsprache. Mehrsprachigkeit ist bereits vor Beginn der ersten Schulfremdsprache in jedem Klassenzimmer vorhanden und kann auch für die Demokratiebildung als Ressource genutzt werden (vgl. Hu 2016, 13): Bei der Erarbeitung und Reflexion neuer sprachlicher Phänomene, beim Sprachmitteln und Übersetzen sowie zur Förderung von Sprachlernkompetenz und damit zur (Weiter-)Entwicklung individueller Sprachenrepertoires. Sprachmittlungs- und Übersetzungsaufgaben erfordern dabei nicht nur eine Vermittlung zwischen Zeichensystemen, sondern auch zwischen kulturellen Schemata. Andersartigkeit wird zur kognitiven Herausforderung, weil die in der Zielsprache gewählten Formulierungen begründbar sein müssen (vgl. Beyer 2023, 833). Die Sprachmittlung bedarf daher ebenso wie die Übersetzung einer kulturellen und ggf. historischen Kommunikation, die das ‚Fremde‘ in das ‚Eigene‘ oder das ‚Eigene‘ in das ‚Fremde‘ transformiert und einen Perspektivwechsel evoziert. Dabei haben Übersetzen und Sprachmitteln immer auch eine politische Dimension.

Fremdheitserfahrungen im Kulturellen Lernen: Ebenso ist das Kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht im Raum des Politischen zu verorten (vgl. Hallet 2022, 41 ff.). Schüler:innen erwerben inter- und transkulturelle Kompetenzen, wie *critical cultural awareness*, Konfliktfähigkeit oder Ambiguitätstoleranz. Letztere wird benötigt, um komplexe Aushandlungsprozesse in Zeiten globaler Krisen, politischer Polarisierungen und gesellschaftlicher Wertekonflikte demokratisch auszutragen. Hierfür sind Fremdheitserfahrungen, die im Unterricht durch kulturelle Irritationen initiiert werden, von Bedeutung. Durch Fremdheitserfahrungen können politische und globale Wandlungsprozesse mit Lernenden multiperspektivisch betrachtet, (kulturelle) Standortgebundenheiten aufgezeigt und gesellschaftliche Ambiguitäten analysiert werden. Dazu gehört auch, dass Schüler:innen in Unterrichtsdiskussionen zu kulturellen Lerninhalten entstehende (thematische) Widerstände als Teil der Auseinandersetzung

wahrzunehmen lernen. Dissens und ein ausbleibender Konsens im Fremdsprachenunterricht spiegeln die Komplexität von realen Debatten und bringen für die Lernenden eine Offenheit mit sich, die sie lernen müssen auszuhalten (vgl. Bartosch/Derichsweiler/Heidt 2022).

Nachvollzug variierender Perspektiven im literarischen Lernen: Dies setzt voraus, dass Bezüge zwischen eigenen und fremden kulturellen Orientierungssystemen hergestellt werden können. Für die dafür benötigte Bereitschaft zum Nachvollzug variierender Perspektiven und Bedeutungskonstruktionen (vgl. Freitag 2010, 128) kann das literarische Lernen einen wesentlichen Beitrag leisten, denn: Literatur öffnet sprachlich-ästhetische Erfahrungsräume, die durch das dialogische „Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung“ (Spinner 2006, 9) entstehen. Die Konfrontation mit Fremdheit geschieht z.B. durch die Auseinandersetzung mit Sichtweisen von Figuren oder das Eintauchen in fiktionale Welten, die jeweils von den eigenen Erfahrungshorizonten und Lebensrealitäten abweichen (vgl. Surkamp 2010, 139). Ebenso sind es Aushandlungen literarischer Mehrdeutigkeiten im Unterrichtsgespräch, die relative Unabschließbarkeit textdeutender Verstehensprozesse und das Aushalten sprachlicher Uneindeutigkeiten und damit letztlich auch Formen des Nicht-Verstehens, die ein Irritationsmoment zwischen Identität und Alterität auslösen und so zu einer Steigerung der Ambiguitätstoleranz beitragen können.

Ausbildung eines differenzierten Urteils durch zentrale Schlüsseltexte: Diese Kompetenzen können prinzipiell an allen literarischen Texten ausgebildet werden. Besonderes Gewicht hat aber, dass die Lernenden in den Literaturen der fremdsprachlichen Fächer, insbesondere im Unterricht der alten Sprachen, gerade den Texten begegnen, die als zentrale Schlüsseltexte u.a. staatstheoretischen Denkens Teil eines internationalen Kanons geworden sind. Zudem werden im Fremdsprachenunterricht Texte gelesen, in denen politisch relevante Themen wie Minderheitenrechte, Rassismus, Fremdheitserfahrung, soziale Benachteiligung etc. verhandelt werden. Politische Bildung mittels literarischen Lernens kann hier besonders wirkungsvoll werden, da die Potenziale der Disziplinen Literatur- und Politikwissenschaft kombiniert werden (vgl. Ammerer et al. 2024): Die Schüler:innen werden mit identitätsstiftenden, aber oftmals auch irritierenden politischen Konzepten und distanzfordernden Inhalten konfrontiert und zur Ausbildung eines differenzierten Urteils angeregt.

Methodisch-didaktische Prinzipien der Schulfremdsprachen

Begreift man, wie oben erläutert, das Leitziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit als im Kern demokratiebildendes Ideal, so besitzen alle unterrichtlichen Methoden, die erstere zu fördern versuchen, Potenziale für das Demokratielerernen.

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Handlungsorientierung: Mit der konsequenten Ausrichtung an einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht und dem Prinzip der Handlungsorientierung wird im Unterricht der neuen Sprachen eine Methodik verfolgt, die Lernende durch die Simulation möglichst authentischer Anwendungssituationen zu bedeutsamem kommunikativen Handeln befähigen soll. Dies passt zu der von Dewey geprägten demokratiepädagogischen Vorstellung von Schule als *embryonic society*, d.h. als überschau- und gestaltbarer Mikrokosmos der weitaus komplexeren gegenwärtigen Gesellschaft und somit als demokratiebildender „Spielraum für den Ernstfall“ (Grammes 2010, 201).

Förderung einer konstruktiven Diskussionskultur durch Aufgabenorientierung: Zu den Methoden, die eine konstruktive Diskussionskultur fördern, gehören Rollenspiele wie Talkshows, Diskussionsformate wie *fishbowl*, Simulationen (z.B. Model United Nations) oder das Debattieren (vgl. Schultze 2024). Um diese Methoden für Demokratiebildung einzusetzen, ist es bedeutsam, sie nicht auf das Training von Sprechkompetenzen zu reduzieren, sondern sie als komplexe Kompetenzaufgaben zu gestalten, im Rahmen derer Lernende ein konkretes, an lebensweltlichen Herausforderungen orientiertes Problem zu lösen haben. Komplexe Aufgaben sollten zudem weitestmöglich inklusiv und partizipativ angelegt sein und sich dem Charakter von (ggf. fächerübergreifendem) Projektunterricht annähern.

Einbeziehen metadiskursiver Unterrichtsebenen: Mit Blick auf die Förderung von Sprachbewusstheit sind in diesem Zusammenhang auch das Aushandeln von Gesprächsregeln und die kritische Reflexion beteiligter Perspektiven und verwendeter Begriffe wichtig. Die Reflexion verstärkt Prozesse der Wertevermittlung und Urteilsbildung. Dabei lässt sich der zumeist deliberative, konsensorientierte Charakter vieler diskussionsorientierter Methoden im Sinne des oben erwähnten Widerstand begrüßenden Ansatzes durch das Aushalten widerstreitender Perspektiven und die Anerkennung auch unlösbarer Konflikte aufbrechen. Der Unterricht in den alten Sprachen behandelt den Bereich der politischen Diskursivität v.a. rezeptiv: Politische Diskurse werden nach Gesichtspunkten wie der rhetorischen Gestaltung oder der Inszenierungsstrate-

gie analysiert, interpretiert und beurteilt. Dieses primär auf die Ausbildung von Urteilskompetenz fokussierte Verfahren schließt jedoch auch eigene Textproduktionen wie z.B. die Abfassung einer Rede mit Mitteln der antiken Rhetorik grundsätzlich ein.

Insgesamt bietet der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, mehrsprachige Diskursfähigkeit und interkulturelle kommunikative Kompetenz bzw. historische Kommunikation als politische Handlungsfähigkeit auszubilden, indem Lernende Sprachhandlungen in Form von bedeutungsvoller Kommunikation zwischen Sprecher:innen verschiedener Sprachen und Perspektiven als Handlungsmöglichkeit in demokratischen, multikulturellen und meinungspluralistischen Prozessen erleben. „Der Mittelpunkt des Demokratielernens“, wie Hallet (2022, 51) pointiert zusammenfasst, „ist also zugleich das Leitziel des Fremdsprachenunterrichts: Die kulturelle, gesellschaftliche und politische Diskursfähigkeit, die heute mehr denn je die Voraussetzung für demokratische Partizipation ist“.

Christine Achenbach-Carret, Peter große Prues

Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Eine besondere Auswahl oder gar Priorisierung auf bestimmte Kompetenzfacetten ist aufgrund des holistischen Anspruchs und des inhaltlichen Spektrums der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer kaum vorzunehmen. Zentrales fachdidaktisches Ziel der Fachgruppe ist übereinstimmend die Förderung ebenjener demokratischer Kompetenzen, die heranwachsenden Bürger:innen für eine aktive Beteiligung an der demokratischen Gesellschaft benötigen. Das besondere Potential der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer besteht eben darin, Demokratie nicht nur zum thematischen Gegenstand des Unterrichts zu machen, um damit *Wissen und kritisches Verstehen* zu entwickeln, sondern durch geeignete (fach-)didaktische Inhalte und Methoden gleichfalls demokratische *Werte, Haltungen* und *Fähigkeiten* bei den Heranwachsenden zu fördern.

Zusammenfassung

In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wird neben der Thematisierung der Funktionsweise demokratischer Institutionen und Prozesse die Möglichkeiten der Partizipation auf gesellschaftlicher und individueller Ebene diskutiert, erfahrbar gemacht und kritisch reflektiert. Dahinter steht oftmals ein breites Demokratieverständnis als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform im Sinne von John Dewey oder Gerhard Himmelmann. Allerdings kann hier – vielleicht besser als in anderen Fächern – eine Verbindung zwischen diesen drei Formen hergestellt werden: Demokratie wird eben nicht nur als Herrschaftsform thematisiert oder als Lebensform erfahren, sondern es können (un)demokratische Erfahrungen und Prozesse verglichen, mögliche Probleme und Widersprüche erkannt und diese reflektiert werden. Schüler:innen lernen hier, gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken sowie historische Entwicklungen von demokratischen Gesellschaften zu analysieren und auf ethischer und demokratischer Wertgrundlage hin zu reflektieren. Dadurch werden sie sowohl darin gestärkt, Gefahren für demokratische Gesellschaften wie etwa Rechtsextremismus als auch Potentiale in beispielsweise zivilgesellschaftlichem Engagement zu erkennen. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verständnissen, Perspektiven und Meinungen – im Sinne des Beutelsbacher Konsens – wird Ambiguitätstoleranz gefördert. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer tragen damit dazu bei, Kinder und Jugendliche in der Wahrnehmung ihrer Rechte

und Interessen als Bürger:innen zu unterstützen und sich als solche für eine demokratische und vielfältige Gesellschaft aktiv und kritisch einsetzen zu können.

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

Innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer liegen dem Demokratiebegriff vielfältige Begriffsverständnisse zugrunde, die sich nicht in einer allgemein gültigen Beschreibung fassen lassen. In den Sozial- und Politikwissenschaften gibt es unterschiedliche Konzeptualisierungen von Demokratie, die sich auf verschiedene historische Traditionen, normative Prämissen und empirische Beobachtungen stützen. Von der repräsentativen zur partizipativen Demokratie, von der liberalen zur deliberativen Demokratie: „There is no democratic theory – there are only democratic theories“ (Dahl 1956, 1). Dies zeigt jedoch gerade den Charakter der Demokratie und damit eine zentrale Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Demokratie ist ein komplexer, dynamischer und auch widersprüchlicher Prozess, der von dem Aushandeln unterschiedlicher normativer Konzepte und Vorstellungen lebt und stets die kritische Reflektion erfordert. Hidalgo macht diese Herausforderung in der Demokratie systeminhärenten Antinomien, unauflösbaren Spannungsverhältnissen, deutlich: Freiheit und Gleichheit, Homogenität und Pluralität, Konsens und Konflikt – Gesellschaften finden in dem Ringen in und um die Demokratie, „in den Formen dieser Auseinandersetzungen geradewegs zu sich selbst.“ (Hidalgo 2014, 26).

Damit eignet sich insbesondere die multidisziplinäre Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer dafür, den abstrakte und komplexen Begriff Demokratie für Schüler:innen durch historische Anschauung oder aktuelle Lebensweltbezüge greifbar zu machen und darin die Widersprüchlichkeiten, aber auch Relevanzen für das persönliche Leben greifbar zu machen. Der Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 2016) mit seinem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot, sowie dem Gebot der Schüler:innenorientierung stellt hierbei eine Rahmung dar, deren Gültigkeit auch über die Fachgrenze hinaus weitestgehend anerkannt wird. Die reflektierte, richtige Anwendung des Beutelsbacher Konsens durch Lehrer:innen unterstützt Schüler:innen darin, kritisch zu denken und zu handeln, sich ein Urteil zu bilden und unterschiedliche Perspektiven auszuhalten.

Aktuell kann mit Blick auf den Demokratiebegriff von einem Trend in den Gesellschaftswissenschaften gesprochen werden, verstärkt die Dimensionen der Gesellschafts- und Lebensform einzubeziehen. Es wird u.a. diskutiert,

wie demokratische Werte und Prinzipien wie Partizipation und Selbstbestimmung auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeit, Bildung oder im Privatleben verankert werden können. Zudem wird untersucht, wie demokratische Haltungen, Praktiken und Institutionen in die Alltagskultur und Lebenswelten der Menschen einfließen und diese beeinflussen. Besonders um die Beantwortung der Frage nach dem Erhalt der Demokratie oder den Umgang mit Krisen der Demokratie zu diskutieren, gewinnen die Dimensionen von Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform immer mehr an Bedeutung.

Erläuterungen zu den jeweiligen Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Wie oben bereits erläutert, ist eine besondere Schwerpunktsetzung im Kontext spezifischer Demokratiekompetenzbereiche kaum möglich. Im Geschichtsunterricht werden etwa historisch relevante Ereignisse und Entwicklungen in Bezug auf Menschenrechte, Gerechtigkeit und Demokratie thematisiert. Eine besondere Bedeutung für die Stärkung der Demokratie erfährt angesichts der gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Debatten die Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg und Kolonialismus, um etwa der Verbreitung von Geschichtsrevisionismus entgegenzutreten. Im Politikunterricht werden durch kontroverse Diskussionen zu gesellschaftspolitischen Themen Ambiguitätstoleranz und Respekt gefördert. Insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher Spaltung gewinnen diese Kompetenzen in Verbindung mit kommunikativen Fähigkeiten immer mehr an Bedeutung. Oftmals ist Schule der einzige Raum, wo Kinder und Jugendliche andere Positionen hören und kontroverse Themen diskutieren können. Dafür bieten sich die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer an.

Methodisch-didaktische Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Partizipation, Handlungsorientierung und deren Reflexion: Schüler:innen werden am Unterricht und im Schulleben durch vielfältige demokratiepädagogische Methoden der Partizipation beteiligt und sollen so schrittweise mehr Verantwortung übernehmen. Dies zeigt sich auf mehreren Ebenen, etwa basisdemokratisch im Klassenrat, repräsentativ durch die Wahlen zu Schüler:innensprecher:innen und projektorientiert etwa in Service-Learning-Projekten. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer bieten Raum und thematische Anschlussmöglichkeiten, die-

se demokratischen Prozesse und Ämter mit den Heranwachsenden gemeinsam kritisch zu reflektieren, indem etwa Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder von demokratischen Mitbestimmungsprozessen in hierarchischen Institutionen wie der Schule selbst zum Lerngegenstand gemacht werden. Potenziale und Grenzen, Erwartungen und auch Enttäuschungen demokratischer Prozesse können hier verbalisiert und problematisiert sowie mit anderen Beteiligungsprozessen verglichen werden.

Debatte und Diskurs: Gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Politik und Geschichte fördern die Diskursfähigkeit von Schüler:innen, indem sie ihnen das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven, historisch-kulturelle Zusammenhänge und politische Systeme aufzeigen können. Durch die eigene Beteiligung in Debatten – etwa in Form von Planspielen – lernen die Schüler:innen kritisch zu denken, Argumente zu formulieren und respektvoll zu diskutieren. Diese Diskursfähigkeit kann in politischen Debatten innerhalb und außerhalb der Schule eingesetzt werden.

Problemorientierung und (moderner) Lebensweltbezug: Der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht muss die moderne Lebenswelt der Schüler:innen miteinbeziehen, etwa Social-Media-Welten. Insbesondere die rasante Entwicklung von Künstlicher Intelligenz und deren Einfluss auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens fordert Kompetenzen und entsprechende Reflexionen – sowohl über deren Chancen (etwa die einfache Beteiligung an Diskursen oder die Förderung von Konfliktfähigkeit) und als auch zu deren Risiken für eine demokratische Gesellschaft (Hate Speech, Filterblasen, Verletzung von Persönlichkeitsrechten). Diese Auseinandersetzungen sollten problemorientiert gestalten werden.

Kontroversität und Multiperspektivität: Verschiedene Ideen, Urteile und Meinungen zu historischen Ereignissen oder aktuellen politischen Entwicklungen werden analysiert und diskutiert, indem etwa Planspiele zu politischen Entscheidungsprozessen oder Debattenformate zu Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens durchgeführt werden. Hierbei sind insbesondere auch Online-Beiträge in den sozialen Medien (z.B. von politischen Parteien oder Influencer:innen) miteinzubeziehen um Jugendliche dort nicht mit einseitigen, populistischen oder menschenverachtenden Beiträgen allein zu lassen.

Aktuelle Schwerpunkte und Entwicklungen: Mit einer gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive auf die Demokratiebildung ist der Anspruch einer kritischen Reflexion von Machtverhältnissen (z.B. Klassismus, Diskriminierungen oder der Einfluss von Medien und Konzernen) verbunden. Dies geschieht mit dem Ziel, bestehende Ungleichheiten aufzuzeigen und auszugleichen, die Selbstwirksamkeits-überzeugungen von Menschen zu stärken, zu empowern sowie kritisches Denken und politische Urteilsfähigkeit zu fördern. Hieraus

ergibt sich eine besondere Verantwortung der Fächergruppe und ein Potential, bestehende Grenzen und blinde Flecken innerhalb der Demokratiebildung auszumachen und zu überwinden. Aktuelle Beispiele hierfür sind die Auseinandersetzung mit einem eurozentristischen Weltbild (vgl. Eis/Moulin-Doos 2018), die Weiterentwicklung zu diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Demokratiebildung (vgl. Foitzek et al 2018) und die Verzahnung und Verankerung von medienkritischer Praxis in der Demokratiebildung.

Lorena Barkemeyer, Mareike Ahns, Christian Gaum

Perspektive des Schulfachs Sport

Werte
<p>Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte</p> <p>Wertschätzung kultureller Diversität</p> <p>Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit</p>
Haltungen
<p>Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken</p> <p>Respekt</p> <p>Gemeinwohlorientierung</p> <p>Verantwortung</p> <p>Selbstwirksamkeit</p> <p>Ambiguitätstoleranz</p>
Fähigkeiten und Fertigkeiten
<p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens</p> <p>Empathie</p> <p>Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</p> <p>Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation</p>
Wissen und kritisches Verstehen
<p>Konfliktlösungsfähigkeiten</p> <p>Wissen und kritisches Selbstverstehen</p> <p>Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation</p> <p>Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit</p>

Abb. 3: Kompetenzen für eine demokratische Kultur
(Quelle: aus dem europäischen Referenzrahmen)

Zusammenfassung

Das Unterrichtsfach Sport legt seinen Schwerpunkt auf die Entwicklung leiblich-körperlicher, bewegungs-, erfahrungs- und handlungsorientierter Aspekte der Demokratiebildung. Sport bietet einen Bewegungs- und Sozialraum, in dem partizipatorische, kooperative und konflikthafte Lernanlässe und -prozesse entstehen. Aufgrund der direkten, körperlich-leiblichen Eingebundenheit der Schüler:innen werden unmittelbare Erfahrungen gemacht, die demokratische Werte real und greifbar machen, Haltungen entwickeln und eine kritische Auseinandersetzung mit der Sozialwelt fördern. Die Verschränkung jener Erfahrungsorientierung mit gezielter Reflexion fachimmanenter Anlässe ermöglicht die Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz.

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

Aus sportpädagogischer/-didaktischer Perspektive erfordert Demokratiebildung die aktive Partizipation mündiger Menschen an der Gestaltung der Gesellschaft, in der sie leben. Hierüber begründet sich Mündigkeit als Ziel von demokratischen Bildungs- und Erziehungsprozessen. Gleichzeitig ist Demokratiebildung auf ein demokratisches System angewiesen. Übergreifende Ziele demokratiepädagogischer Bemühungen sind folglich auf Systemseite Demokratie fördern „als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform“ (Himmelman, 2004) und auf Subjektseite Mündigkeit fördern als Fähigkeit zur selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Ausgestaltung der Lebensverhältnisse. Damit folgt der Fachdiskurs der Auslegung Deweys, der Demokratie auch als „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2011, 121) versteht. Fachliche Potenziale werden vornehmlich auf der Ebene der Lebensform verortet, wobei Anschlussstellen zur gesellschaftlichen Ebene sowohl durch die Einbindung in die Schulkultur als auch durch die zivilgesellschaftliche Verbindung zur Vereinskultur bestehen.

Dieses Begriffsverständnis ist anschlussfähig an die in den bildungstheoretisch fundierten Gedanken eines erziehenden Sportunterrichts, der Bildung als Ziel der Erziehung versteht und dem Doppelauftrag von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung folgt. Demokratiebildung im Sportunterricht muss an der immanenten Sachstruktur des fachlichen Gegenstands ansetzen und gleichzeitig die Entwicklungsförderung im Sinne demokratischer Kompetenzen anstreben. Eine daraus resultierende Forderung nach der Entwicklung demo-

kratischer bzw. mündiger Persönlichkeiten ist als fachdidaktischer Konsens zu betrachten. Demokratiebildung ist demnach zwar kein Desiderat sportpädagogischer Theoriebildung, wohl aber ist der explizite Bezug auf den Begriff und die Berücksichtigung des Diskurses der politischen Bildung weitgehend ausgeblieben.

Erläuterungen zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Lebensweltnähe: Sportunterricht stellt einen Bewegungs- und Sozialraum mit besonderem Potenzial für die Demokratiebildung dar, er fungiert als „exzellentes Forum für das Erleben und Lernen von Demokratie“ (Neuber 2019, 54). Aufgrund der direkten körperlichen Interaktion in Bewegung sind der Sportunterricht und Angebote des Schulsports durch Lebensweltnähe geprägt, die eine unmittelbare Erfahrung demokratischer Aushandlungsprozesse, Werte und Konsequenzen in realen Entscheidungssituationen ermöglichen.

Von Fairness, Solidarität und Bewältigung von Konflikten: Neben grundlegenden Werten wie Fairness, Toleranz und Solidarität bieten beispielsweise der Umgang mit Sieg und Niederlage, die Bewältigung von Konflikten, das Messen von Kräften oder der Leistung, körperlich-leibliche Abstimmungsprozesse, etc. fachliche Anlässe, die didaktisch in vielfältiger Weise inszeniert oder auch situativ aufgegriffen werden können. Beispielsweise können in Sportspielen Irritationen und Konflikte aufkommen, die Aushandlungsprozesse und anschließend eine Kompromiss- oder Konsensfindung erforderlich machen. Demokratiebildung wird somit zu einer unmittelbar gelebten Praxis im Sportunterricht, die auf die partizipative Einbindung der Schüler:innen angewiesen ist. Die Erfahrung, aber auch die Reflexion der Handlungspraxen sind für die Entwicklung demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz unabdingbar.

Demokratische Kompetenz im Handeln und in der Reflexion: In der handelnden Auseinandersetzung eines Subjekts mit Körper, Sport und Bewegung können Phänomene wie z.B. Macht, Konflikte, Rituale, Selbstbestimmung, Mitbestimmung wahrgenommen, erlebt und nachvollzogen werden. Demokratische Handlungskompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die diese handelnde Auseinandersetzung ermöglichen (operative Handlungskompetenz). Darüber hinaus können diese vielfältigen Erfahrungen im Rahmen kognitiv-reflexiver Aktivitäten (z.B. analysieren und bewerten) im Sportunterricht aufgegriffen und demokratietheoretisch gerahmt werden. Demokratische Handlungskompetenz bedeutet folglich, Bewegung und Sport ver-

nunftbasiert und selbstbestimmt unter demokratischen Gesichtspunkten beobachten, gestalten und reflektieren zu können (reflexive Handlungskompetenz).

Demokratische Urteilskompetenz: Demokratische Urteilskompetenz beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Bewegung und Sport in Bezug auf gesellschaftliche und politische Fragen im weiteren Sinne und demokratische Aspekte und Prozesse im engeren Sinne zu beurteilen sowie Urteile Dritter vor dem Hintergrund ihrer Interessen- und Standortgebundenheit und damit einhergehender Auswirkungen und Konsequenzen nachvollziehen und hinterfragen zu können. Entsprechend kann es um die Einordnung und Bewertung fachlicher Gegenstände im Hinblick auf darin enthaltene demokratische Phänomene zur referenziellen Verortung in der Demokratie selbst oder im politischen Spektrum gehen.

Methodisch-didaktische Prinzipien des Schulfachs Sport

Am (Lern-)Gegenstand ansetzen: Die immanente Struktur des (Lern-)Gegenstands nutzen, um Phänomene wie Macht, Konflikt, Konkurrenz, Rituale, Toleranz, Solidarität, Selbst- und Mitbestimmung zu thematisieren.

Situationsorientierung: Sportunterrichtliche Situationen (u.a. Auf- und Abbau, Spiele, Stationen) gezielt durch didaktische Inszenierung in Form des Öffnens und Schließens von Unterricht zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung arrangieren, um durch Partizipation der Lernenden verschiedene Zieldimensionen der Demokratiebildung anzusteuern. Ein Beispiel zur praktischen Handlungshilfe stellt das situationsorientierte Grundlagenmodell zur Demokratiebildung im Sport dar.

Partizipation und Involviertheit einfordern: Schüler:innen in Planung, Durchführung und Beurteilungssituationen einbeziehen, zu Aktivität und Selbstentfaltung ermutigen, sie körperlich, emotional, sozial, kognitiv involvieren und die Eigenverantwortung im Handeln und der Verantwortlichkeit für Handlungskonsequenzen stärken.

Erfabrungsorientierung: Körper und Leib als Medium einsetzen, um sinnlich-ästhetisches und emotional-affektives Erleben und Erfahren in Auseinandersetzung mit Demokratie zu ermöglichen.

Gemeinschaftliche Anlässe der Demokratieerziehung inszenieren: Die Erfahrung demokratischer Phänomene, Themen oder Prozesse in Bewegungsbeziehungen (z.B. füreinander, miteinander, gegeneinander) ermöglichen und dafür soziale Bezüge in Bewegungspraktiken herstellen (Ich-Du, Ich-Wir).

Reflexive Auseinandersetzung mit Anlässen der Demokratieerziehung: Einsichten über die Erfahrungen der Lernenden in ihrer Bewegungspraxis mittels kognitiv-rationaler Auseinandersetzung fördern. Reflexion als vertiefende, nachträgliche und versprachlichte Verarbeitung erlebter und sozial geteilter Praxis im Modus der Distanzierung anregen. Dies ermöglicht generelle Einsichten auf die der Demokratie zugrundeliegenden Werte und bringt Potenzial zur Veränderung (z. B. Umgang mit Kontingenz, Gemeinschaft oder Konflikten).

Zusammenschau – Impulse für Demokratiebildung

In diesem Impulspapier werden die Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Fächer, der Schulfremdsprachen, der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie des (Schul-)Sports unter der gemeinsamen Querschnittsaufgabe der Demokratiebildung in den Blick genommen. Im Vergleich wird deutlich, dass alle hier dargestellten Fachgruppen ganz explizit das Ziel teilen, durch unterschiedliche, z. T. fachspezifische didaktisch-methodische Ansätze demokratische Kompetenzen bei Schüler:innen zu fördern. Dabei unterscheiden sich die Art und Weise und die jeweiligen Schwerpunkte – auch im Hinblick auf die besonderen Potenziale der einzelnen Fachgruppen im Hinblick auf den europäischen Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (RFCDC 2023).

Die *künstlerisch-ästhetischen Fächer* setzen auf die Entwicklung individueller Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit. Hier stehen leiblich-körperliche, performativ-expressive sowie handlungs- und bewegungsorientierte Aspekte im Fokus. Ein wesentlicher Bestandteil ist die kooperative, ko-kreative und partizipatorische Arbeit, die durch diverse kulturelle Praktiken geprägt wird. Diese Fächer zielen darauf ab, in offenen und mehrdeutigen Prozessen Selbst- und Fremderfahrungen zu ermöglichen sowie Ambiguitätstoleranz und Respekt vor anderen Ausdrucksformen zu stärken.

Im Gegensatz dazu gehen die *gesellschaftswissenschaftlichen Fächer* inhaltlich expliziter an Demokratiebildung heran. Sie zielen darauf ab, durch die Analyse gesellschaftlicher Strukturen und historischer Entwicklungen ein tiefgehendes Verständnis für Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform zu schaffen. Werte wie Ambiguitätstoleranz und kritisches Denken werden durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzeptualisierungen von Demokratie und das oft kontroverse Diskutieren gesellschaftlicher Themen gefördert. Dabei wird der Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 2016) angewendet, der den Rahmen für eine kritische und unabhängige Urteilsbildung schafft.

Die *Schulfremdsprachen* zielen darauf ab, durch die Begegnung mit verschiedenen Kulturen und Sprachen demokratische Teilhabe zu fördern. Hier ist der Kerngedanke, dass sprachliches Handeln zugleich demokratisches Handeln ist. Diese Fächer fördern interkulturelle Kommunikationskompetenz und eine kritische Reflexion von Sprache als Mittel der Interessensvertretung und möglicherweise auch der Manipulation. Durch Rollenspiele, Diskussionen und literarisches Lernen wird die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung und zum Perspektivenwechsel gefördert. Der Unterricht soll authentische Anwendungssituationen simulieren, um eine konstruktive Diskussionskultur zu schaffen.

Der *Schulsport* nimmt eine besondere Stellung ein, da er durch leiblich-körperliches, bewegungs- und handlungsorientiertes Erleben und Erfahren Demokratiekompetenzen vorwiegend auf lebensweltlicher Ebene vermittelt. Im sportlichen Kontext stehen direkte, körperbasierte Erfahrungen im Mittelpunkt, die Werte wie Fairness, Solidarität und Konfliktbewältigung real und greifbar machen. Diese Erfahrungen müssen durch Reflexion vertieft werden, um zu einer nachhaltigen Demokratiebildung beizutragen. Es kommen Phänomene wie Macht, Konflikte und Selbstbestimmung zur Geltung, die durch partizipative Lernprozesse und gezielte didaktische Inszenierungen erlebt und reflektiert werden.

Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen finden sich in der Förderung von Ambiguitätstoleranz, einer kritischen, partizipativen Haltung und der Betonung von Mitbestimmung und Inklusion. Sie alle erkennen die Bedeutung der direkten Erfahrung und Reflexion demokratischer Praktiken an. *Unterschiede* liegen vor allem in den spezifischen Methoden und Schwerpunkten: Während künstlerisch-ästhetische Fächer stärker auf expressive und ko-kreative Prozesse setzen, sind gesellschaftswissenschaftliche Fächer auf eine analytische und kontroverse Diskussion ausgerichtet. Schulfremdsprachen fördern die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Schulsport nutzt körperlich-leibliche Interaktionen zur Demokratiebildung.

Aus der Analyse und dem Vergleich der vier Fachbereiche lassen sich mehrere wichtige *Impulse für die Weiterentwicklung der Demokratiebildung* ableiten:

1. Eine zentrale Erkenntnis liegt in den *jeweiligen vorhandenen spezifischen Potenzialen* der verschiedenen Fachdidaktiken und Fächer. Damit alle Kompetenzbereiche (vgl. RFCDC 2023) von Demokratiebildung in Schule und Unterricht gefördert werden können, ist der erste wichtige Schritt, diese jeweiligen Chancen (und auch Grenzen) zunächst zu kennen und miteinander in sinnvolle Beziehung zu bringen. An Schulen sollten Lehrkräfte *Austauschformate etablieren*, um so ganzheitliche Bildungsangebote zu schaf-

fen, die etwa den Schüler:innen umfangreiche Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen (z.B. durch Partizipationsstrukturen), aber auch einen Raum zur kritischen Reflexion dieser Erfahrungen bieten (z.B. im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht). Auch im wissenschaftlichen Diskurs um Demokratiebildung ist es aus unserer Sicht sinnvoll, über die eigenen fachdidaktischen Disziplinengrenzen hinweg zu schauen und den Austausch mit anderen Disziplinen zu suchen, um die eigenen Positionen weiterzuentwickeln – das Impulspapier soll hier erste Anstöße geben.

2. Die Diskussionen im Rahmen der Arbeitstagung und auch die Arbeit an diesem Impulspapier haben uns gezeigt, dass der *Reflexion der eigenen Vorstellungen von und Haltung gegenüber Demokratie und Demokratiebildung* eine besondere Wichtigkeit zukommt. Demokratie als normatives Konzept erfordert immer wieder eine Positionierung und inhaltliche Bestimmung, sowohl im fachwissenschaftlichen Diskurs als auch in Schulen. Dabei gilt es zu diskutieren, welches Verständnis von Demokratie jeweils zugrunde gelegt wird (z.B. als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform) und welche Aspekte von Demokratiekompetenz fachlich wie persönlich in den Vordergrund gestellt werden. Da Demokratiebildung an Schulen eng mit Fragen von Beteiligung und Macht verbunden ist, ist es hilfreich, wenn pädagogische Akteur:innen ihr eigenes Berufsbild und Handeln im Hinblick auf Demokratiebildung reflektieren (z.B. Fragen der Beziehungsgestaltung und Unterrichtspartizipation).
3. Schließlich müssen die fachdidaktischen Diskurse und auch diese Impulse flankiert werden durch *wirkungsvolle bildungspolitische Maßnahmen auf Bundes- und Länderebene*: Die in den Curricula vorgeschriebenen und in Materialien aufbereiteten Fachinhalte bedürfen einer gründlichen und kritischen Revision mit Blick auf Kanon und Diversität sowie auf Macht- und Diskriminierungs-, Rassismus- und Genderpraktiken. Eurozentristische Ausrichtungen bei Unterrichtsinhalten, Werken und Menschen müssen – auch unter postkolonialen Perspektiven – hinterfragt und ggf. verändert und ebenso neue ‚Problembereiche‘ von Demokratiebildung, etwa im Umgang mit Künstlicher Intelligenz, erschlossen werden.

Abschließend möchten wir nochmals betonen, dass die im Impulspapier präsentierten Positionen und Argumente die Ansichten und Einschätzungen der einzelnen Autor:innen widerspiegeln und natürlich keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit innerhalb der jeweiligen Communities erheben. Wir hoffen, dass dieses Impulspapier den interdisziplinären fachdidaktischen Dialog fördert,

laden Sie herzlich zur aktiven Teilnahme ein und freuen uns auf Ihre Beteiligung!

Literatur

Einleitung

EUROPARAT/COUNCIL OF EUROPE (2018): Referenzrahmen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften Straßburg. Online: <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> (Zugriff: 21.6.24).

KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN [MK] (2021a): Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK. v. 11.5.2021. VORIS 202410 In: Schulverwaltungsblatt 6/2021. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/download/169302/Schulverwaltungsblatt_6_21_-_Amtlicher_Teil.pdf (Zugriff: 21.6.24).

KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. f. vom 11.10. 2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 21.6.24).

Perspektive der künstlerisch-ästhetischen Fächer

BOSSEN, Anja/Christin Tellisch (Hg.) (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam. Online: <http://verlag.ub.uni-potsdam.de> (Zugriff: 21.6.24).

HILLIGER, Dorothee (2019): Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-) demokratische Praxis. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/paedagogisches-handelnden-performativen-kuensten-radikal-demokratische-praxis> (Zugriff: 21.6.24).

MALZACHER, Florian (2020): Gesellschaftsspiele – Politisches Theater heute. Berlin.

PINKERT, Uta/Driemel, Ina/Kup, Johannes/Schüler, Eliana (Hg.) (2021): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Berlin.

DUNKEL, Mario/Oeftering, Tonio (Hg.) (2023): Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung. Münster.

BARTH, Dorothee/Prantl, Daniel/Rolle, Christian (Hg.) (2022): Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums. Hildesheim, Leipzig.

Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

- DAHL**, R. A. (1956): A Preface to Democratic Theory. Chicago.
- EIS**, Andreas/Moulin-Dos, Claire (Hg.): Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit. Immenhausen.
- FOITZIK**, Andreas/Holland-Cunz/Marc; Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim.
- HIDALGO**, Oliver (2014): Antinomien der Demokratie. Frankfurt/M.
- WEHLING**, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 19–27.

Perspektive der fremdsprachlichen Fächer

- AMMERER**, Heinrich/Anglmayer-Geelhaar, Margot/Gardemann, Christine/Sauer, Jochen (2024): Demokratiebildung und Politische Bildung. Eine Querschnittsaufgabe am Beispiel der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. In: Fachdidaktische Forschungen 16, S. 409–425.
- BARTOSCH**, Roman/Derichsweiler, Sina/Heidt, Irena (2022): Against ‚Values‘? Komplexe Konflikte, symbolic Power und die Aushandlung von Widerstreit. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 73–89.
- BEYER**, Andrea (2023): Didaktisches Übersetzen. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht. Tübingen, S. 830–848.
- FREITAG**, Britta (2010): Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Seelze-Velber, S. 125–129.
- GRAMMES**, Tilman (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 201–220.
- HALLET**, Wolfgang (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 41–56.
- HU**, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 10–15.
- SCHULTZE**, Katrin (2024, erscheint): Debattieren. In: Surkamp, Carola (Hg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart.
- SCHULTZE**, Katrin/Mihan, Anne (2024, erscheint): Demokratiebildung und Fremdsprachendidaktik. In: Achour, Sabine/Pech, Detlef/Eberhard, Philip/Jordan, Anne/Sieberkrob, Matthias/Zelck, Johanna: Demokratiebildung und Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- SPINNER**, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, S. 6–16.

SURKAMP, Carola (2010): Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Seelze-Velber, S. 137–141.

Perspektive des Schulfachs Sport

AHNS, Mareike (2022): Reflexion als didaktisches Prinzip in einem demokratiebildenden Bewegungs- und Sportunterricht. In: *Bewegung und Sport*. 76 (1), S. 27–31.

AHNS, Mareike/Amesberger, Günter (2020): Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Rainer, Palmstorfer (Hg.): *Demokratie lernen in der Schule*. S. 201–216. Online: <https://doi.org/10.31244/9783830991946> (Zugriff: 5.6.24).

DERECIK, Ahmet/Menze, Lorena (2021): Demokratieerziehung durch Partizipation im Kinder- und Jugendsport. In: Neuber, Nils (Hg.): *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektiv*. Wiesbaden, S. 61–88. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30776-9> (Zugriff: 5.6.24).

DEWEY, John (2011): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie*. Oelkers, Jürgen (Hg.). Beltz (Original veröffentlicht 1916).

GAUM, Christian/Gissel, Norbert (2023): Demokratiepädagogik im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 72(11), 482–487. Online: <https://doi.org/10.30426/SU-2023-11-1> (Zugriff: 21.5.24)

HIMMELMANN, Gerhard (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* BLK (Beiträge zur Demokratiepädagogik) Online: <https://doi.org/10.25656/01:216> (Zugriff: 18.6.24)

NEUBER, Nils (2019): Demokratie und Schulsport – Eine vielversprechende Beziehung? *Sportpädagogik*, 43(2), S. 52–54.

Danksagung

Kein Tagungsband ohne Tagung und keine Tagung ohne eine ganze Reihe engagierter Kolleg:innen, die zusammenkommen, miteinander diskutieren und ihre Ideen teilen. Wir möchten an dieser Stelle daher allen Teilnehmenden der am 23. und 24. November 2023 in Osnabrück stattgefundenen Tagung ‚Strukturen der Vielstimmigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken‘ herzlich danken. Ein besonderer Dank gilt natürlich allen, die als Autor:innen Beiträge in diesem Band verfasst haben und ihre Arbeit und Ideen dadurch mit uns allen teilen. Ebenso möchten wir den unermüdlichen Einsatz der vielen Kolleg:innen hervorheben, die am Impulspapier mitgewirkt und uns damit unterstützt haben, den Diskurs um Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe einen großen Schritt vorwärtszubringen. Wir danken weiterhin unseren studentischen Mitarbeiter:innen, besonders seien hier Marie Hinxlage, Elisabeth Schaub und Charlotte Topp genannt, die uns bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung und auch bei der Publikation dieses Tagungsbandes gekonnt und engagiert unterstützt haben. Dem niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur danken wir für die finanzielle Zuwendung, die wir im Rahmen der Ausschreibung ‚Zukunftsdiskurse‘ für unser Projekt erfahren durften. Natürlich auch ein großes Dankeschön an das kompetente Team des Wochenschau-Verlags für die Publikation dieses Buches.

Zuletzt auch ein Dank an alle Angehörigen, Freund:innen und Familien der Autor:innen, ohne deren Unterstützung dieser Tagungsband und damit ein kleiner Baustein im großen Projekt der Demokratiebildung nicht möglich gewesen wäre.

Autor:innen

DR.IN MAREIKE AHNS ist Sportpädagogin am Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Paris Lodron Universität Salzburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kompetenzorientierung, in Fragen zur Professionalisierung von Sportlehrkräften und in den Themen Emotionen sowie Demokratiebildung in Sport und Sportunterricht. E-Mail: mareike.ahns@plus.ac.at

CHRISTINE ACHENBACH-CARRET ist diplomierte Sozialpädagogin und hat einen Master in Demokratiepädagogik der Freien Universität Berlin. Sie beschäftigt sich unter anderem mit Demokratiebildung in der Digitalität und war in der Schulentwicklung in Berlin tätig. Aktuell arbeitet sie an der Universität Münster und ist im Bundesvorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik. E-Mail: christine.achenbach-carret@degede.de

DR.IN LORENA BARKEMEYER ist akademische Mitarbeiterin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät im Bereich Fachdidaktik Sport unter Berücksichtigung der Primarstufe an der Universität Potsdam. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fachdidaktik Sport sowie in der Demokratiebildung und Partizipation. E-Mail: lorena.barkemeyer@uni-potsdam.de

PROF.IN DR.IN DOROTHEE BARTH ist Professorin für Musikdidaktik an der Universität Osnabrück. Seit ihrer langjährigen Schultätigkeit an einem Hamburger Gymnasium liegen ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte in Theorie und Praxis einer Interkulturellen Musikpädagogik, im Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation sowie in der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Fachdidaktiken. E-Mail: dorothee.barth@uni-osnabrueck.de

MIKESCH BOUCHEHRI ist Doktorand in der Abteilung für Sportpädagogik und Sportdidaktik am Institut für Sportwissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Sein Forschungsschwerpunkt ist die demokratische Handlungskompetenz der Schüler:innen im Sportunterricht. E-Mail: m.bouchehri@gmail.com

DR.IN CAROLIN DEMPKE ist Mitarbeiterin der Geschäftsstelle der Bielefeld School of Education (BiSEd) der Universität Bielefeld. Ihr Arbeitsschwer-

punkt liegt vor allem im Bereich der diversitätssensiblen Förderung von Promovierenden in den Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften sowie von promotionsinteressierten Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Schul- und Hochschuldienst. E-Mail: carolin.dempki@uni-bielefeld.de

DR. AHMET DEREKİK ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Sportdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Demokratiebildung im Sport, Schulfreiräume, Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. E-Mail: ahmet.derecik@hu-berlin.de

DR. IN SINA DERICHSWEILER ist Akademische Rätin am Englischen Seminar II der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen Literatur- und Kulturdidaktik, Demokratiebildung sowie Gender- und Kulturtheorie. E-Mail: sina.derichsweiler@uni-koeln.de

PROF. DR. CHRISTIAN GAUM ist Leiter des Lehr- und Forschungsbereichs Sportpädagogik an der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte (Ethik und Ästhetik, Demokratiebildung, Wertevermittlung) kennzeichnet ein bildungstheoretischer Zugang zum Feld von Bewegung, Spiel und Sport. E-Mail: Christian.Gaum@rub.de

PROF. DR. MARKUS GLOE ist Professor für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde/Politik & Gesellschaft am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Forschungs- und Interessenschwerpunkte liegen in der Demokratiebildung, dem historisch-politischen Lernen, der Holocaust Education, der politischen Urteilsbildung und dem Ausloten von Schnittmengen mit anderen Fachdidaktiken. E-Mail: Markus.Gloe@lmu.de

DR. PETER GROSSE PRUES ist Schulpädagoge im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich fächerübergreifende Demokratiebildung, Querschnittsaufgaben des Lehrerberufs, Lehrereinstellungsforschung sowie Professionalisierung in Schulpraxisphasen. E-Mail: peter.grosse.prues@uni-osnabruck.de

PROF. DR. UDO HAGEDORN ist Professor für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik an der Universität Bielefeld. Kern seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit sind die Sozialwissenschaften in Schule als Integrationsfach, sozialwissenschaftlicher Unterricht als Ko-Konstruktion und als Schlüsselfeld der Reflexion gesellschaftlicher Veränderung. E-Mail: udo.hagedorn@uni-bielefeld.de

- PROF. DR. DR. TIM HEEMSOTH** ist Professor für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Europa-Universität Flensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Professionsforschung von angehenden Sportlehrkräften sowie der Unterrichtsforschung im Fach Sport, wobei er ein besonderes Augenmerk auf experimentelle Studien setzt, um die Wirksamkeit spezifischer Lernumgebungen zu untersuchen. E-Mail: tim.heemsothl@uni-flensburg.de
- PD DR. OLE HRUSCHKA** studierte Kulturwissenschaften und Ästhetische Praxis in Hildesheim und arbeitete als Schauspiel dramaturg am Theater Kiel. Seit 2009 leitet er das Studienfach Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover. Sein besonderes Interesse gilt der empirischen Erforschung und theoretischen Reflexion theaterpädagogischer Proben- und Aufführungsprozesse. Das mit Julian Mende herausgegebene Lehrwerk „Theater – Epochen und Verfahren“ (Westermann Verlag) wurde als „Schulbuch des Jahres 2022“ ausgezeichnet. E-Mail: ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de
- LUCIE MIDDEL** ist ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bielefeld School of Education (BiSEd) an der Universität Bielefeld. E-Mail: lmiddel@uni-bielefeld.de
- PROF. DR. UDO OHM** ist seit 2009 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung, Pragmatistische Kultur- und Sprachtheorie, Artikulation als Zentralbegriff kultureller Transformation sowie Sprachausbau. E-Mail: udo.ohm@uni-bielefeld.de
- DR. ALEXANDER RATZMANN** ist Akademischer Mitarbeiter für Sportpädagogik und Sportdidaktik an den Universitäten in Bochum und Salzburg. Seine Forschungs- und Interessenschwerpunkte liegen im Bereich der bildungstheoretischen und phänomenologischen Professionsforschung im Sportlehrberuf, der Lehrplan- und Curriculumsentwicklung sowie dem Topos der Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht. E-Mail: alexander.ratzmann@plus.ac.at
- DR. JOCHEN SAUER** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Latein an der Universität Bielefeld. Er forscht insbesondere zu den staats- und rechtstheoretischen Schriften Ciceros, zur fremdsprachlichen Demokratiebildung, zur Inklusion und zur digitalen Bildung in den Alten Sprachen. E-Mail: jochen.sauer@uni-bielefeld.de

PROF. DR. ANSGAR SCHNURR ist Professor für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Transkultureller und postkolonialer Kunstpädagogik, Diversität und Ungleichheit im Kontext kunstpädagogischer Bildungsprozesse sowie kunstdidaktischer Perspektiven demokratischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. E-Mail: ansgar.schnurr@kunst.uni-giessen.de

DR.IN KATRIN SCHULTZE ist Englischdidaktikerin an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Lehr- und Forschungsinteressen gehören Fragen der professionellen Identitätsbildung von Lehrkräften und Lehrkräftebildner*innen sowie Möglichkeiten der Förderung von Argumentationskompetenz als Beitrag zu Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht. E-Mail: katrin.schultze@hu-berlin.de

PROF. DR. WOLFGANG STING, Professor für Theaterpädagogik an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Theorie und Praxis der Theaterpädagogik, Theater und Performance als Ästhetische Bildung, Theater und Schule/Fachdidaktik Theater, Studiengangsentwicklung „Lehramt Theater“ in HH, Transferprojekt: „Hamburger TheaterSprachCamp“. E-Mail: wolfgang.sting@uni-hamburg.de

PROF.IN DR.IN CAROLA SURKAMP ist Professorin für Fremdsprachendidaktik an der Universität Regensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind das kulturelle Lernen, die fremdsprachliche Literatur- und Filmdidaktik, dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht, hochschuldidaktische Fragestellungen sowie die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften. E-Mail: carola.surkamp@sprachlit.uni-regensburg.de

PROF.IN DR.IN ELISABETH THEISOHN ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Karlsruhe. Ihre Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte liegen in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung und Design-Based Research, der Kompositionspädagogik, der Bedeutung von Körper und Bewegung in musikalischen Lern- und Bildungsprozessen sowie in der Schnittstelle von musikalischer Bildung und Demokratiebildung. E-Mail: theisohn@hfm.eu



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

JAHRBUCH DEMOKRATIEPÄDAGOGIK

UND DEMOKRATIEBILDUNG



Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten

Transformative Gestaltung in Zeiten multippler Krisen ist die zentrale Herausforderung pädagogischer Forschung und Arbeit. Sie erfordert die Entwicklung von Zukunftsszenarien und einem demokratiestarken Rahmen für Schule und Bildung, der auf Vielfalt setzt und möglichst alle Akteur*innen einbezieht. Kreativität, Zuversicht und umfassende Partizipation sind gefragt, um die Zukunft der Demokratie und eine entsprechende Demokratiebildung aufgabengerecht zu gestalten. Die Autor*innen problematisieren Transformation im Hinblick auf theoretische Überlegungen ebenso wie auf praxisnahe pädagogische Projekte.

hrsg. von Silvia-Iris Beutel, Matthias Busch und Christiane Ruberg

„Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung“

ISBN 978-3-95414-219-4, 264 S., € 28,00

PDF: ISBN 978-3-95414-220-0, € 27,99



ISBN 978-3-95414-211-8



ISBN 978-3-95414-203-3

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

NEUERSCHEINUNG



HANDBUCH DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech,
Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.)

**BAND 1: GRUNDLAGEN
UND QUERSCHNITSAUFGABEN**



HANDBUCH DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK


Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech,
Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.)

BAND 2: FACHPERSPEKTIVEN




Demokratiebildung muss stärker als Querschnittsaufgabe in der Schule verankert werden. Band 1 des neuen Handbuchs widmet sich hinsichtlich theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzung in verschiedenen Schulformen und Fachdidaktiken der Frage, wie das geschehen kann.

hrsg. von Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard
Reihe „Politik und Bildung“

 ISBN 978-3-7344-1675-0, 296 S., € 34,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1675-6, Open Access

Band 2 konkretisiert, welchen Beitrag die einzelnen Fächer zur Demokratiebildung leisten können und sollten. Mit Beiträgen u.a. zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, Sprachen und der künstlerisch-ästhetischen Fächer.

hrsg. von Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard
ISBN 978-3-7344-1681-1, 264 S., € 34,90

 **Subskriptionspreis bis 30.04.2025: € 29,90**
PDF: ISBN 978-3-7566-1681-7, Open Access



Beide Bände im Paket
ISBN 978-3-7344-1693-4, € 62,00



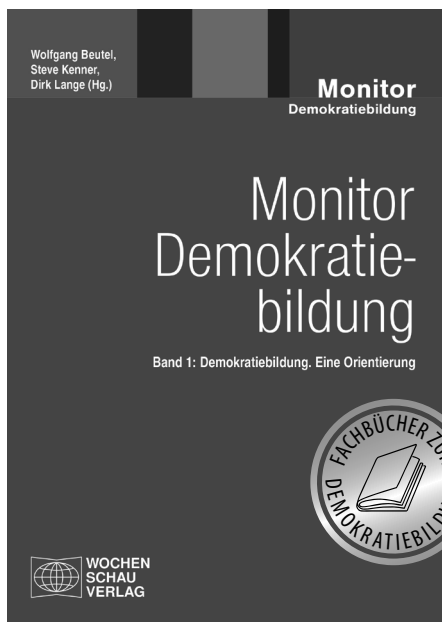
www.wochenschau-verlag.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

MONITOR DEMOKRATIEBILDUNG



Monitor Demokratiebildung

**Band 1: Demokratiebildung.
Eine Orientierung**

Der erste Band der neuen Reihe „Monitor Demokratiebildung“ vermittelt in Teil 1 eine grundlegende Orientierung über die Konzeption und die Struktur des Begriffs „Demokratiebildung“. Dieser hat längst, aus dem politischen Raum kommend, die pädagogischen Bereiche von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken erreicht, bedarf aber einer fachlichen Präzisierung. Teil 2 fragt nach dem Ertrag grundlegender Positionspapiere und Manifeste, die ebenfalls zur Erweiterung der Begriffswelt demokratischer Bildung beitragen. Zuletzt werden aktuelle Projekte zur Demokratiebildung vorgestellt, so die Siegener Gesprächsreihe „Demokratiebildung – Politische Bildung“, das Hannoversche IDD-Projekt „Monitor Demokratiebildung“ und Beiträge aus dem „Demokratiezentrum Wien“. Zugleich werden drei der herausfordernden Spannungspunkte aktueller Entwicklung in der Demokratiedidaktik und der politischen Bildung angesprochen: demokratische Schulentwicklung, Europa und die Digitalisierung.

hrsg. von Wolfgang Beutel, Dirk Lange und Steve Kenner

Reihe „Monitor Demokratiebildung“

ISBN 978-3-7344-1695-8, 248 S., € 34,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1695-4, € 33,99



www.wochenschau-verlag.de

Demokratiebildung ist eine Querschnittsaufgabe aller Schulfächer. Die Beiträge bieten differenzierte Sichtweisen auf die Potenziale verschiedener Fächer, darunter Sport, Fremdsprachen sowie ästhetisch-künstlerische und gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Die Autor*innen reflektieren den jeweiligen fachdidaktischen Zugang und erörtern, wie eine gemeinsame fächerübergreifende Vermittlung demokratischer Werte und Kompetenzen systematisch gestaltet werden kann. Weitere Beiträge zu Konzepten und Methoden der Demokratiebildung sowie ein umfangreiches Impulspapier runden den Band ab.

Dorothee Barth ist Professorin für Musikdidaktik an der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Theorie und Praxis einer Interkulturellen Musikpädagogik, in Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation sowie in der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Fachdidaktiken.

Peter große Prues ist promovierter Schulpädagoge am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich fächerübergreifende Demokratiebildung, Querschnittsaufgaben des Lehrerberufs, Lehrereinstellungsforschung sowie Professionalisierung in Schulpraxisphasen.

ISBN 978-3-95414-223-1