

Reihe sprache – macht – gesellschaft

Dominic Harion
Nancy Morys
Thomas Lenz (Hg.)

Diversität und Demokratie

Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der
sprachlichen und politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Dominic Harion, Nancy Morys, Thomas Lenz (Hg.)

Diversität und Demokratie

Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft
der sprachlichen und politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

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.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt / M. 2024

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.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1591-3 (Print)
E-Book ISBN 978-3-7566-1591-9 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1947>

Inhalt

Einleitung 7

I **Diversität und Demokratie: Modellierungen und Standortbestimmungen**

SABINE ACHOUR

Wider die politische Machtlosigkeit: Strukturelle Zugänge
statt Ausgrenzung von politischer Bildung 21

URSULA MAURIČ, SARAH STRAUB

Demokratische Kommunikation in globalisierten Gesellschaften
und die Rolle von Mehrsprachigkeit in der frühen politischen Bildung 36

VESNA BJEGAČ

Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerments?! 48

OLIVER DELTO

Integration durch Sprache? Eine Gleichung mit vielen Unbekannten 60

DAVID FÜLLEKRUSS

Migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse politisch gedacht.
Postkoloniale Erkundungen und bildungstheoretische Einsätze 75

ALENA MARIA PLIETKER

Wegweiser einer exklusionskritischen Perspektivierung
handlungsorientierter politischer Bildung 90

II Diversität und Demokratie: Digitale Transformation von Demokratiebildung

MAIK PHILIPP

Mit dem Zweifel liest man besser – zur Konvergenz von kompetentem (Online-)Lesen und „Civic Online Reasoning“ 107

FELIX BÖHM, OLAF GÄTJE

Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture 117

LEONIE FUNDA, SVEN THIERSCH, BJÖRN ROTHSTEIN, ANASTASIA DRACKERT, KARIM FEREIDOONI, TERESA TUNCEL, JUDITH VISSER

Sprache und Resonanz – Eine Programmatik zur digitalen Demokratiebildung in den sprachlichen Fächern 130

HEIKE KRÖSCHE

Demokratiebildung und politische Partizipation in der digitalen Lebenswelt fördern. Erklärvideos zwischen YouTube-Hype und traditionellem Frontalunterricht. 145

III Diversität und Demokratie: Diskurskritische Lehramtsbildung

STEFANIE KESSLER

Professioneller Umgang mit Diversität als Bestandteil von Demokratielehre im Politikunterricht 157

MARTINA KOFER

Mehrsprachigkeit in der pluralen Demokratie – Überlegungen zur Implementierung postmigrantisch-demokratischer und dominanzkritischer Perspektiven auf Sprache(n) in die Lehrer*innenbildung 167

ESTHER VAN LÜCK, DIANA NACARLI

Rassismuskritische Sprachreflexion – Auswege aus einer
eurozentrischen Lehrer*innenbildung 185

HELENA DEIß, NADJA THOMA

Deutsch- und Wertekurse als Orte sprachlicher und politischer Bildung?
Perspektiven junger Geflüchteter in der österreichischen
Migrationsgesellschaft. 199

IV Diversität und Demokratie: Fallstudien und Praxisimpulse

KATHARINA BÖHNERT

Über Sprache machtkritisch reflektieren – Tomer Gardis *Broken German*
im Deutschunterricht 213

MAY JEHLE, MARIA THERESA MEßNER, TIM ENGARTNER

Wie können Schüler:innenvorstellungen von demokratischen
Entscheidungsprozessen bei der Durchführung
von Planspielen rekonstruiert und reflektiert werden?
Eine exemplarische Analyse 225

DIANA NACARLI

Exkludierende Inklusion? – Chancen und Grenzen Leichter Sprache
für den Deutschunterricht 238

MAGDALENA ROZENBERG

Keine fortschrittliche Schule ohne Fortschritt der Demokratie.
Warum wir *Citizenship Education* in der Fremdsprachendidaktik
nicht ignorieren dürfen 252

ALEXANDER LIPP, ANJA BOSSEN

Ästhetische Diskurskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung
am Beispiel des Diskutierens über Musik 267

SILKE TORK

Mehrsprachigkeit und Diversität an Hochschulen: Multimodale
Interaktionsanalyse studentischer Gruppengespräche 282

MATTHIAS BUSCH, MICHELL W. DITTGEN, CHARLOTTE KEULER

Außerschulische politische Bildung in der Krise: Empirische Befunde
zu den Auswirkungen der Coronapandemie auf die außerschulische
politische Bildung in Deutschland 298

AutorInnenverzeichnis 314

Einleitung

„Heimat Babylon“ lautete der programmatische Titel eines deutschen Bestsellers Anfang der 1990er-Jahre. Das Buch fasste die Überlegungen von Daniel Cohn-Bendit, dem damaligen Referenten für „multikulturelle Angelegenheiten“ der Stadt Frankfurt/M., und von Thomas Schmid, einem Journalisten, zur Weiterentwicklung der deutschen Demokratie unter dem Eindruck einer zunehmenden Multikulturalität des Landes zusammen. Die beiden Autoren verstanden dabei die Stadt Frankfurt aufgrund ihres hohen Migrantenanteils und ihrer historisch gewachsenen kulturellen Vielfalt als Labor für die weitere Entwicklung im Rest der gerade vereinigten Bundesrepublik. Das – so der Untertitel des Buches – „Wagnis der multikulturellen Demokratie“ solle eingegangen und gleichzeitig politisch gemanagt werden.

Ein „Zurück“ zur vermeintlichen und lediglich imaginierten Homogenität deutscher Sprache, Tradition und Kultur dürfe und könne es für ein zukunfts-offenes Land nicht geben, gleichzeitig stellten sich allerdings ganz grundsätzliche Fragen des Zusammenlebens: „Eine Gesellschaft, die von Einwanderung geprägt ist, untergräbt ihre Grundlagen, wenn sie es bei einem Nebeneinander der Zuwandererkulturen und Ethnien belässt, wenn sie also auf Integration und die Herausbildung eines für *alle* verbindlichen Wertekanons verzichtet“ (Cohn-Bendit/Schmid 1992, 318). Die ideologischen Schlachten um den Begriff „Multikulturalität“ und um die Einsicht, dass moderne Staaten notwendigerweise multikulturell sind, sind seit den 1990er-Jahren geschlagen und auch konservative Kreise nicht nur in Deutschland haben mittlerweile weitgehend ihren Frieden mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt ihres jeweiligen Landes gemacht – zumindest in Mitteleuropa. Multikulturalität ist der Normalzustand und sie ist zur Grundlage für die Entwicklung moderner Demokratien geworden. Der Begriff „Multikulturalität“ selbst ist freilich aus der öffentlichen Diskussion eher verschwunden und durch Begriffe wie „Vielfalt“ oder eben „Diversität“ ersetzt worden – durch Begriffe also, die nicht nur die Kultur in den Mittelpunkt stellen, sondern den Horizont für eine ganze Fülle an Unterschieden öffnen. „Diversität“ zielt zudem darauf ab, dass es nicht um die Integration einer von einer imaginierten Norm abweichenden Gruppe in ein Kollektiv geht, sondern um ein funktionierendes Miteinander unterschiedlichster Individuen. Dieses Miteinander beruht letztlich auf demokratischen Regeln und gleichberechtigter Teilhabe für alle.

Der Bildungssoziologe Aladin El-Mafaalani hat die Schwierigkeiten, die aus dem Zusammenspiel von Diversität und Demokratie erwachsen, als „Integrationsparadox“ (El-Mafaalani 2020, 247) analysiert und mithilfe eines Bildes erklärt: Die Gesellschaft sei – so El-Mafaalani – historisch gesehen ein Raum mit einem Tisch in der Mitte, auf dem ein großer Kuchen stehe. Wenige Männer säßen auf Stühlen um diesen Kuchen herum, die meisten Menschen hockten und stünden in zweiter, dritter Reihe im Raum verteilt. Nach und nach nähmen nun Frauen Platz am Tisch, später folgten Migrant*innen, Menschen mit Behinderungen, Nicht-Heterosexuelle usw. Es werde also eng am Tisch und jeder wolle nun nicht mehr nur die Krümel, die auf den Boden fallen, sondern ein ganzes Stück vom Kuchen. Und plötzlich gebe es auch Diskussionen: um das Rezept des Kuchens, um die gerechte Verteilung, um die Anzahl der Stühle. Es entstünden also „neue Konfliktlinien, in denen es um Kultur und Identität, um Offenheit und Geschlossenheit“ gehe und die den Eindruck vermitteln könnten, die Tischgesellschaft sei gespalten oder der Zusammenhalt gehe verloren. Tatsächlich seien sich aber alle nähergekommen. Unter den Bedingungen einer Demokratie bedeute Diversität eben immer auch Teilhabe – einen Platz am Tisch also, ein Stück vom Kuchen für jeden. Die ehemals Privilegierten werden vielleicht das Zusammenrücken auch als Verlust erfahren. Problematisch – so El-Mafaalani – sei aber vor allem, wenn noch Menschen jenseits des Tisches zurückblieben. Dort baue sich der Frust der Zukurzgekommenen auf und die, die es an den Tisch geschafft haben, schauten jetzt vielleicht sogar verächtlich auf die Ausgeschlossenen herab. Schließlich habe ja nun quasi jeder die Möglichkeit, einen Platz am Tisch zu ergattern, der Verbleib am Boden sei also nun nicht mehr eine gesellschaftliche Ungerechtigkeit, sondern persönliches Schicksal oder Versagen.

„Schlechte Stimmung unten wie oben, gestörtes Verhältnis zwischen Boden und Tisch, Identitätspolitik, Populismus, Resignation und Parallelgesellschaften, gestiegenes Konfliktpotenzial, überhitzte Diskurse und erodierender gesellschaftlicher Zusammenhalt. Und warum? Weil’s eigentlich recht gut läuft [...]. So lässt sich das ‚Integrationsparadox‘ zusammenfassen“ (El-Mafaalani 2020, 250).

Bildung allgemein und die Bildungsexpansion im Besonderen seien ein wesentlicher Grund für dieses Paradoxon. Teilhabe wachse durch Bildung, aber ein Teil der Ungleichheiten bleibe doch erhalten und werde als umso schwerwiegender wahrgenommen. Über Bildung kann also, um im Bild zu bleiben, mehr Menschen ein Platz am Tisch verschafft werden. Die Konflikte und Herausforderungen lösen sich durch Bildung aber keinesfalls einfach auf: „Bildung ist gut, aber keine Lösung“ (El-Mafaalani 2020, 251).

Der sprachlichen Bildung kommt bei der Überwindung des „Integrationsparadoxes“ aus naheliegenden Gründen eine zentrale Bedeutung zu. Über den Zugang zum „Tisch“, über das „Rezept des Kuchens“ lässt sich nur streiten, wenn es eine gemeinsame Sprache gibt, in der gestritten werden kann und in der dann auch Kompromisse formuliert werden. Dabei ist es in multikulturellen, diversen Gesellschaften nicht notwendigerweise die *eine* Sprache, die alle sprechen müssen, sondern es gibt häufig ein ganzes Konglomerat an verschiedenen Sprachen, die in unterschiedlichen Situationen und Institutionen benutzt werden können oder müssen.

Der vorliegende Sammelband „Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung“ zielt darauf ab, die Chancen gesellschaftlicher Teilhabe aus interdisziplinärer Perspektive in den Blick zu nehmen. Er stellt Fragen nach der Rolle der Sprache in der politischen Bildung bzw. nach dem Politischen in der sprachlichen Bildung und damit grundsätzlich danach, wie Sprachverwendung und Denken sowie politische Diskurse und Sprachhandeln miteinander verknüpft sind. Hervorgegangen ist er aus einer Tagung der Reihe „sprache – macht – gesellschaft“ an der Universität Luxemburg im Oktober 2021. Nachdem die ersten beiden Tagungen an der Universität Trier und an der Universität Wien Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung und das breite Spektrum der Europabildung durchmessen haben, widmete sich die dritte Tagung an der Universität Luxemburg dem Verhältnis von Diversität und Demokratie und den damit verbundenen Ansprüchen an Bildungssysteme im 21. Jahrhundert.

Demokratiebildung gilt als transversales Ziel im schulischen Fächerkanon, und das nicht nur, um dem Auftrag einer Orientierung in und der Ermöglichung von Partizipation junger Menschen an modernen Gesellschaften gerecht zu werden: Da schulische Gemeinschaften sich selbst in vielfacher Hinsicht divers gestalten, handelt es sich bei der Ausbildung demokratischer Fähigkeiten um einen Anspruch, der sich gerade in der ethnischen, sprachlichen, religiösen und auch weltanschaulichen Vielfalt von Bildungsinstitutionen verwirklichen lässt – und der notwendigerweise auch erfüllt werden muss, wenn diese funktionieren wollen. Kommt dabei einerseits der historisch-politischen Bildung und der Wertevermittlung und -diskussion in den Fachkulturen eine besondere Rolle zu, so sind andererseits die Sprach(en)bildung, die Reflexion von Sprache und Sprachhandeln in gesellschaftlichen Kontexten sowie die fächerübergreifende Kultivierung von rationalen Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten wesentliche und bedingende Faktoren demokratischer Kompetenzen. Die Verwirklichung dieser Bildungsziele stellt Lehrende und Lernende

vor die Herausforderung, Konzepte von Schule und Unterricht angesichts sich rasch wandelnder Rahmenbedingungen – etwa in Hinblick auf Dynamiken sozialer, kultureller und sprachlicher Diversifikation, Digitalisierungsprozesse, aber auch Prävention und Bewältigung von gesellschaftlichen Krisen – neu zu denken und weiterzuentwickeln.

Der Tagungsort Luxemburg kann hier schon fast als paradigmatischer Ort verstanden werden: Die Mehrheit der Luxemburger:innen spricht mindestens vier Sprachen und es gibt drei offizielle Sprachen (Französisch, Deutsch, Luxemburgisch), in welchen hohe Sprachkompetenzen notwendig sind, um höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben. Der Anteil der ausländischen Einwohner des Landes liegt bei fast 50 % der Gesamtbevölkerung und somit spielen auch Sprachen wie das Englische, das Portugiesische oder das Italienische eine große Rolle. Welche Sprache konkret gesprochen wird, ist kontextabhängig. Französisch wird vor allem in der Verwaltung sowie in Teilen des öffentlichen Lebens (Restaurants, Geschäfte, ...) gebraucht, Deutsch ist vor allem die Sprache der Printmedien, Luxemburgisch wird bisher hauptsächlich mündlich und in informellen Kontexten, mehr und mehr aber auch in Medien und zu offiziellen (politischen) Anlässen (Debatten im Parlament, Reden und öffentliche Stellungnahmen von Politiker:innen) gebraucht. Bei der Arbeit, im öffentlichen Leben oder in Vereinen hängt jedoch alles vom jeweiligen Kontext und den anwesenden Sprecher:innen ab – „Heimat Babylon“ eben.

Die Tagung „Diversität und Demokratie“ ermöglichte vor diesem Hintergrund einen facettenreichen und vielfältigen Austausch zu Initiativen und Forschungsprojekten, Herausforderungen und Lösungsansätzen sowie pädagogischen und didaktischen Ansätzen in unterschiedlichen Ländern und Bildungskontexten:

Diversität und Demokratie: Modellierungen und Standortbestimmungen

Sabine Achour verdeutlicht in ihrem Beitrag die Bedeutung von qualitativ hochwertiger Demokratiebildung, politischer Bildung, demokratischer Schulentwicklung und demokratiebildenden Formaten auch jenseits des Politikunterrichts vor allem auch für nichtgymnasiale Schulformen. Unter Bezugnahme auf Ergebnisse der „Mitte-Studie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung verweist die Autorin auf die durch das gegliederte deutsche Schulsystem mitbedingte strukturelle Diskriminierung beim Zugang zu (politischen) Bildungsangeboten und auf die

ungleiche Verteilung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten, welche bereits im Jugendalter mit Gefühlen von Machtlosigkeit, geringerer Selbstwirksamkeit und Partizipation(sbereitschaft) sowie antidemokratischen und menschenfeindlichen Einstellungen einhergehen. Schule als zentrale politische Sozialisationsinstanz müsse daher für alle und insbesondere für soziokulturell benachteiligte Lernende quantitativ und qualitativ anspruchsvolle Angebote einer nachhaltigen und vielfältigen Demokratiebildung bereitstellen.

Ursula Maurič und *Sarah Straub* argumentieren für eine frühe politische Bildung, die demokratische Kommunikation und Deliberation unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Gesellschaft bereits in der Grundschule anvisiert. Sie schlagen dabei eine Brücke zwischen der Förderung kognitiver und sozialer Teilhabe hin zu einer kommunikativen und deliberativen Praxis, wobei Deliberation eingeordnet wird in den öffentlichen Diskurs über politische Themen und zugleich den Ort der kommunikativen Auseinandersetzung in einer demokratischen Gesellschaft bezeichnet.

Vesna Bjegač nimmt anhand exemplarischer bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Dokumente eine interpretative Analyse gegenwärtiger Ansätze schulischer Sprach(en)bildung vor, die in unterschiedlichen Ausprägungen Bezug auf Empowerment-Konzepte nehmen und das Ziel verfolgen, Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume und Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Autorin verdeutlicht, dass Sprach(en)bildung nicht unabhängig von den bestehenden gesellschaftlichen und schulischen Sprachen- und Machtverhältnissen gedacht werden kann, und plädiert für einen stärkeren Einbezug von Intersektionalitäts- und Powersharing-Konzepten in eine auf Empowerment zielende Sprachendidaktik.

Oliver Delto diskutiert in seinem Beitrag den Zusammenhang von Spracherwerb und Integration unter Bezugnahme auf ein soziologisch und pädagogisch fundiertes Integrationsverständnis. Sprachenunterricht könne einen entscheidenden Beitrag zu einer mehrsprachigen, integrierten, offenen und demokratischen Gesellschaft leisten und Sprecher:innen diverser Sprachen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Notwendig sei es dafür, demokratiepädagogische Querschnittsthemen auch im Sprachenunterricht zu verankern, gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und mehrsprachigkeitsorientierte pädagogische Konzepte einzusetzen.

David Füllekruss zeigt in seinem Beitrag, wie macht- und diskriminierungskritische Analysen migrationsgesellschaftlicher Sprachenverhältnisse für die politische und sprachliche Bildung fruchtbar gemacht werden können. So könne die Auseinandersetzung mit Konzepten wie *Languaging/Monolanguaging* oder

(Neo-)Linguizismus, mit gegenwärtigen und möglichen alternativen, zukünftigen Sprachenordnungen und mit Sprache in seiner Funktion als Distinktionsmittel für Teilhabe und Zugehörigkeit zum Abbau gewaltvoller und diskriminierender Machtverhältnisse, zu gesellschaftlicher Umgestaltung und zum Abbau von hierarchisierenden und entwürdigenden Verhältnissen beitragen.

Alena Plietker widmet ihren Beitrag dem bislang empirisch wenig erforschten Feld handlungsorientierter politischer Bildung – verstanden als Orientierung an der Befähigung zu politischem Handeln –, aus dem sie ein politikdidaktisches Forschungsprogramm zur Analyse von In- und Exklusionsmechanismen im Rahmen derselben ableitet. Ausgehend von einer exklusionskritischen Perspektive auf politische Bildung skizziert sie dabei vier Wegweiser mit forschungsleitenden Fragestellungen zur Untersuchung solcher Mechanismen in Theorie und Praxis.

Diversität und Demokratie: Digitale Transformation von Demokratiebildung

Den sich verändernden Anforderungen an Lesekompetenz widmet sich *Maik Philipp* in seinem Beitrag zu epistemisch wachsamem Lesen. Aus sozialwissenschaftlichen Überlegungen und empirischen Studien zum Civic Online Reasoning schöpfend, konturiert der Autor kritisch-evaluative, das Tiefenverstehen von Aussagen und Quellen betreffende Prozesse, die das Spektrum der Lesefähigkeiten unter dem Dachkonzept „Lesekompetenz“ erweitern und insbesondere angesichts der Herausforderungen digitaler Settings ein dringendes Bildungsdesiderat darstellen.

Felix Böhm und *Olaf Gätje* begründen anhand einer medienwissenschaftlichen und -semiotischen Fallanalyse und am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture, welche didaktischen Potenziale multimodale und hypertextuell verlinkte Tweets für die politische Bildung im Deutschunterricht haben. Die kritische Überprüfung des in den Tweets erhobenen Wahrheitsanspruchs und die Analyse der verwendeten sprachlich-kommunikativen Strategien und Verfahren zur Manipulation und Rekontextualisierung von politischen Diskursen könnten dabei zur Ausbildung digitaler Literalität, argumentativ-diskursiver Fähigkeiten und damit eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts im Zeitalter des Internets beitragen.

Das Autorenteam *Leonie Funda*, *Sven Thiersch*, *Björn Rothstein*, *Anastasia Drackert*, *Karim Fereidooni*, *Teresa Tuncel* und *Judith Visser* setzt sich mit der

Bedeutung von digitalisierungsbezogenen Sprach- und Kommunikationskompetenzen für die schulische Demokratiebildung und die Vermittlung demokratischer Handlungskompetenzen in digitalen Kontexten auseinander. Auf der Grundlage eines erweiterten Resonanzkonzepts nach H. Rosa diskutieren die Autor*innen, wie im Unterricht – insbesondere im Deutsch-, Fremdsprachen- und Politikunterricht – sprachliche Resonanzverfahren ermöglicht, Kompetenzen einer digitalen Demokratiebildung aufgebaut, Partizipation in und mit digitalen Technologien gefördert und sprachliche Entwicklungen, die mit den technologischen Innovationen der Digitalisierung einhergehen, beobachtet und reflektiert werden können.

Erklärvideos als Teil der politischen Kommunikation und Meinungsbildung im digitalen Raum sind Thema des Beitrags von *Heike Krösche*. Obwohl Online-Formate fest in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verankert sind, finden diese – so der Befund der Autorin – bislang kaum politikdidaktische Beachtung und ihr Lernpotenzial wird nicht ausgeschöpft. Sie fordert dementsprechend eine zielgerichtete didaktische und kompetenzorientierte Herangehensweise, um Erklärvideos gewinnbringend in politische Lehr-Lern-Prozesse einzubetten, und einen projekt- und handlungsorientierten Unterricht, der sowohl eine kritisch-analytische Beschäftigung mit den Videos gestattet wie auch eine darauf aufbauende, angeleitete Selbstproduktion durch Schüler:innen.

Diversität und Demokratie: Diskurskritische Lehramtsbildung

Die pädagogischen Grundhaltungen von Politiklehrkräften und ihren Einfluss auf den Umgang mit Diversität im Unterricht untersucht *Stefanie Kessler*. Die aus ihrem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt gezeitigten Ergebnisse lassen eine Unterscheidung in einen konstruktivistischen und einen instruktivistischen Lehrer:innenhabitus zu, wobei Ersterer Lehrpersonen zu einem besonneneren Umgang mit Diversität befähigt, Letzterer eher zu Nivellierungs- und Homogenisierungsbemühungen gegenüber diversen Klassengemeinschaften beiträgt. Eine Reflexion von pädagogischen Grundhaltungen stelle in der Lehrer:innenausbildung also eine Notwendigkeit dar.

Martina Kofler plädiert in ihrem Beitrag für eine stärkere Berücksichtigung postmigrantischer, migrationspädagogischer und dominanzkritischer Perspektiven in der Ausbildung von Lehrer:innen. Sprach- und literaturdidaktische Seminare sollten angehenden Lehrenden ermöglichen, eine positive und machtkritische Perspektive auf Mehrsprachigkeit in der diversen Gesellschaft zu entwickeln

und sie – z.B. durch die Lektüre essayistischer und autofiktionaler Texte und entsprechende Prozesse der Selbstreflexion – dazu anregen, Machtdimensionen von Sprache, die eigenen Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sowie Mechanismen struktureller und institutioneller Diskriminierung kritisch zu hinterfragen.

Der Beitrag von *Esther van Lück* und *Diana Nacarlı* fokussiert die curriculare Leerstelle einer rassismuskritischen Sprachreflexion in der Lehrer:innenbildung. Aufbauend auf dem Befund einer Hochschulbildung strukturell eingeschriebenen Rassismus modellieren die Autorinnen einen sprachreflexiven Ansatz mit intersektionalen Anknüpfungspunkten, den sie an einer Kritik der diskursiven Konstruktion des ‚Orient‘ exemplifizieren, und fordern ein Curriculum, in das Anlässe zur Selbstreflexion sprachlich-konzeptuellen Wissens angehender Lehrer:innen eingearbeitet werden.

Helena Deiß und *Nadja Thoma* setzen sich in ihrem Beitrag kritisch mit den in Österreich durchgeführten Deutsch- und Wertekursen auseinander. Ausgehend von narrativen Interviews mit jungen Geflüchteten werden deren Erfahrungen mit Sprachkursen und den darin vermittelten Werten sowie Spuren politischer Lernvorgänge, kritische Positionierungen der Jugendlichen und eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse herausgearbeitet. Die Autorinnen verdeutlichen den hohen Bedarf an Professionalisierung im Kontext von Flucht, Asyl und DaF/DaZ-Unterricht und plädieren für eine kritische Bildungsarbeit als „gegenhegemoniale Praxis“, welche den beteiligten Lehrkräften die Reflexion von professionellen Dilemmata, Spannungsverhältnissen und der eigenen Rolle bei der Reproduktion von Machtverhältnissen ermöglicht.

Diversität und Demokratie: Fallstudien und Praxisimpulse

Katharina Böhnert stellt in ihrem Beitrag die Bedeutung und das didaktische Potenzial von transkultureller Literatur für die Entwicklung von Reflexionsvermögen, Offenheit, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz heraus. Anhand einer sprach- und literaturdidaktischen Analyse des Romans *Broken German* von Tomer Gardi, welcher sich durch einen bewusst ungrammatischen und orthografisch fehlerhaften Gebrauch der deutschen Sprache auszeichnet, zeigt die Autorin, wie der Deutschunterricht v. a. in multilingualen und multikulturellen Klassen zur Reflexion von Machtverhältnissen und Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen, zum kritischen Nachdenken über sprachlichen Rassismus sowie zur Förderung von Sprachreflexivität und -kritik beitragen kann.

May Jehle, Maria Theresa Meßner und *Tim Engartner* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den didaktischen Potenzialen von Planspielen für die Demokratiebildung und die Vermittlung, Klärung und Reflexion demokratischer Struktur- und Ordnungsprinzipien in politischen Entscheidungsprozessen. Die Autor:innen analysieren anhand von Verfahren der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse exemplarisch, wie sich die demokratischen Entscheidungsfindungsprozesse von Schüler:innen einer 9. und 10. Gesamtschulklasse gestalten, und formulieren die besonderen Potenziale und Herausforderungen der anschließenden Reflexionsphasen, in welchen implizite Schüler:innenvorstellungen, Interaktionsdynamiken sowie die Bedeutung von Kontroversen und Konflikten innerhalb pluralistischer Gesellschaften bewusst gemacht werden können.

Den Möglichkeiten des Einsatzes Leichter Sprache im Deutschunterricht geht *Diana Nacarlı* nach, die auf Basis einer empirischen Erhebung Chancen und Grenzen derselben für eine inklusive sprachwissenschaftliche Bildung und Sprachdidaktik auslotet. Sie zeigt dabei Hürden auf, die einerseits in der Varietät selbst liegen, andererseits strukturell-institutioneller Art sind: Wohl könne Leichte Sprache etwa für Schüler:innen mit untypischer Sprachentwicklung hilfreich sein und gestatte es auch ungeübten und schwächeren Leser:innen, ein Kohärenzverständnis für Texte aufzubauen – jedoch ließen sich solche Texte nicht mit geltenden Bildungsstandards vereinbaren und die Additions-Strategien der Leichten Sprache könnten mitunter selbst überfordernd wirken.

Magdalena Rozenberg geht der Frage nach, inwiefern Fremdsprachendidaktik einer kritisch-reflektierten Demokratie- und Menschenrechtsbildung Rechnung trägt und in diesem Sinne das Konzept einer Citizenship Education im Fremdsprachenunterricht realisiert werden kann. Orientiert an der Bauhaus-Pädagogik schlägt sie einen fächerverbindenden Ansatz von politischer, künstlerischer und fremdsprachlicher Bildung vor, der politische mit ästhetischer Bildung verknüpft und den sie an Werken des Street-Art-Künstlers Banksy veranschaulicht.

Alexander Lipp und *Anja Bossen* arbeiten in ihrem Beitrag die besonderen Potenziale des Musikunterrichts für die Demokratiebildung, insbesondere für die Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenzen sowie musikbezogener und überfachlicher Diskurs- bzw. Argumentationskompetenzen, heraus. So könne das Diskutieren über Musik unterschiedlicher Stilrichtungen und Epochen und die damit verbundene Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Themen die Fähigkeit zur detaillierten Beschreibung, Begründung und Bewertung musikalischer Verläufe, die Fähigkeit zur interpretierenden, rationalen und reflektierten Begründung von Geschmacksurteilen sowie die ästhetische Urteilskraft entwickeln – Kompetenzen, welche auch in

anderen, vor allem gesellschaftswissenschaftlichen Fächern die Herausbildung einer fairen Streitkultur und Diskursfähigkeit begünstigen können.

Die Analyse translingualer Praktiken und ihres Potenzials zur Erfassung und Kritik des Bildungsziels ‚Mehrsprachigkeit‘ an Hochschulen steht im Zentrum des Beitrags von *Silke Tork*. Dazu nutzt die Autorin Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse und untersucht Gebrauch und Aushandlung von Klusionsmarkern, die sie im Rahmen einer mit Studierendengruppen durchgeführten Erhebung darstellt und anhand von Fallbeispielen exemplifiziert. So können einerseits Prozesse von Bedeutungsaushandlung sowie von In- und Exklusion nachvollzogen werden, andererseits lässt sich die Öffnung translingualer Räume als Desiderat eines strukturellen Wandels an Hochschulen formulieren.

Matthias Busch, Michell W. Dittgen und *Charlotte Keuler* erörtern in ihrem Beitrag auf Grundlage einer empirischen Erhebung, wie Akteur*innen der außerschulischen politischen Bildung im Rahmen der Coronapandemie auf spezifische Gefahren und Chancen für die non-formale Bildungslandschaft reagiert haben und inwieweit die außerschulische politische Bildung sich infolge der Pandemie in ihren Formaten, Inhalten und Strukturen verändert hat. Einerseits identifizieren sie dabei hohe Innovationskraft und Anpassungsbereitschaft aufseiten der Bildungseinrichtungen, etwa das flexible Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in den Veranstaltungsthemen sowie die Erprobung neuer, insbesondere auch digitaler Formate. Andererseits bergen das Ausscheiden besonders von freien und ehrenamtlichen Mitarbeitenden die Gefahr eines Verlustes an Kontinuität, Diversität und Wissen.

*

An der Planung, Organisation und Durchführung der Tagung wie auch der Redaktion des Sammelbandes waren zahlreiche Kolleg:innen und Institutionen beteiligt, denen wir zu tiefem Dank verpflichtet sind: Bedanken möchten wir uns bei Sandra Baumann, Carol Halpern, Andrea Klein, Andrea Hake, Laura Küpper und Pedro Mendes, die das Tagungsbüro organisiert und die Konferenz administrativ vorbereitet und begleitet haben. Unser Dank gilt dem Dekan der Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften der Universität Luxemburg ebenso wie dem *Institute for Research on Multilingualism* (MLing) und dem *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) für die finanzielle Unterstützung der Tagung und der Drucklegung des vorliegenden Bandes.

Dem Team des Wochenschau Verlages, namentlich Silke Schneider, danken wir für die umsichtige Betreuung der Publikation. Den Herausgeber:innen der

Tagungsreihe sprache – macht – gesellschaft Matthias Busch, Julia Frisch, Dirk Lange, Eva Vetter und Anke Wegner danken wir für die Aufnahme in die Reihe und die konstruktive Unterstützung bei der Tagung und Publikation. Und schließlich bedanken wir uns bei allen Referent:innen für den wertvollen Austausch während und nach der Tagung.

Dominic Harion, Nancy Morys und Thomas Lenz

Literatur

- EL-MAFAALANI**, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.
- COHN-BENDIT**, Daniel/Schmid, Thomas (1992): Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg.

Diversität und Demokratie: Modellierungen und Standortbestimmungen

SABINE ACHOUR

Wider die politische Machtlosigkeit: Strukturelle Zugänge statt Ausgrenzung von politischer Bildung¹

Politische Bildung verfolgt als Globalziele die Förderung von Mündigkeit, Emanzipation, politischer Teilhabe und Mitbestimmung ihrer Adressat:innen (Achour u. a. 2020). All dies zielt auf die Realisierung von gesellschaftlicher Inklusion. Teilhabe und Inklusion sind Menschenrechte (Rudolf 2017). Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention 2009 zur Umsetzung derselben im Bildungssystem sowie gesamtgesellschaftlich verpflichtet: „inclusive education system at all levels“ (Art. 24 BRK).

Dazu gehört der Abbau von baulichen, strukturellen Barrieren und Diskriminierungen sowie der Aufbau von Unterstützungssystemen. Dass es diesbezüglich in der politischen Bildung und mit Blick auf gesellschaftspolitische Teilhabeangebote deutlichen Handlungsbedarf gibt, belegt das Phänomen der politischen Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit (Schäfer 2015). Dieses erfasst, dass insbesondere soziokulturell benachteiligte Menschen weniger partizipieren, einige Milieus sich bspw. kaum noch an Wahlen beteiligen (Elsässer 2019). Wenn aber bestimmte Stimmen nicht mehr wahrzunehmen sind und im Zuge dessen möglicherweise nicht mehr vertreten werden, beeinträchtigt dies die Legitimität von Demokratie. Dabei können die (oft elaborierte) Sprache des Politischen und die Sprachkompetenz selbst Barrieren darstellen² (Achour/

1 Es handelt sich bei diesem Beitrag um die geringfügig überarbeitete und ergänzte Fassung von: Achour, Sabine 2023, 39–52: Soziale Ungleichheit politischer Teilhabe: Wider den Reproduktionsort Schule?! In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hg.): Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.

2 Im Vortrag wurden zur Illustration Videovignetten gezeigt, welche jeweils eine simulierte Debatte aus dem Politikunterricht (Oberstufe) aus zwei verschiedenen Schulformen im Vergleich aufgezeichnet hatten: Gymnasium und Sekundarschule. Der Kurs in der Sekundarschule wurde von einer soziokulturell sehr viel heterogenen Lernendenschaft besucht als der gymnasiale Kurs. Die Vignetten veranschaulichten, wie bedeutsam Sprache und Sprachkompetenz für die Urteils- und Handlungsfähigkeit im Politikunterricht sind. Zugriff auf die Vignetten kann nach Anmeldung auf dem FOCUS-Videoportal der Freien Universität Berlin erfolgen unter: <https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus>. Weitere Informationen zu Focus

Massing 2020; Fackelmann 2014). Schließlich basieren politisches Urteilen und Handeln auf kommunikativen Fähigkeiten. Teilhabe heißt Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln, Entscheiden, Gestalten (s. Abb. 1).

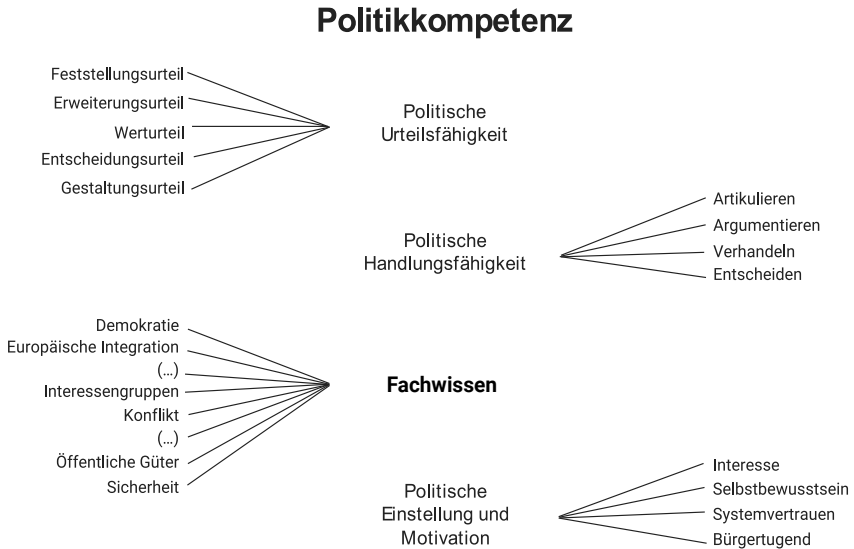


Abb. 1: Politikkompetenz (Quelle: Detjen/Massing u. a. 2012)

Sprachbarrieren, aber auch mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten können Gefühle politischer Machtlosigkeit evozieren. Seit Jahrzehnten ist der Zusammenhang von (ungleichen Zugängen zu) formaler Bildung, Gefühlen von Machtlosigkeit und antidemokratischen und menschenfeindlichen Einstellungen empirisch belegt (Zick/Küpper 2021; Decker/Brähler 2022).

Demokratien und damit auch politische Bildung müssen sich fragen, welche Ursachen und Strukturen bspw. schon in der frühen Phase der politischen Sozialisation wie in der Institution Schule verantwortlich sein können und welche Veränderungen notwendig sind.

Dieser Frage widmet sich der Beitrag. Ausgehend von zentralen Ergebnissen der aktuellen Mitte 20/21-Studie, an der die Autorin mitwirken konnte, werden die Zusammenhänge von politischer Machtlosigkeit, Mitbestimmungsmöglichkeiten, (Zugängen zu) formaler Bildung und politischen Einstellungen

sind zu finden unter: Barth, Victoria Luise/Achour, Sabine/Haase, Sebastian/Helbig, Kristin/Jordan, Annemarie/Krüger, Dirk/Thiel, Felicitas (2020).

skizziert (2). Anhand der bundesweiten Befragung von Schüler:innen „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019) kann gezeigt werden, dass schon im Jugendalter in der Schule die Zugänge zu (politischer) Bildung als auch zu Möglichkeiten von Teilhabe z.B. in Form demokratiebildender Formate soziokulturell aufgrund der Gliederung des deutschen Schulsystems ungleich verteilt sind. Zugleich spiegelt sich auch schon bei den Jugendlichen die Bildungsabhängigkeit politischer Einstellungen wider (3). Dabei kommt allen Schulen entlang ihrer Integrations- und Demokratisierungsfunktion (Fend 2009) die Aufgabe zu, die Fähigkeiten aller Lernenden zur Teilhabe in der Demokratie unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zu fördern. Auch scheinen besondere Effekte für politische Einstellungen und Partizipation(sbereitschaft) in einem umfassenden und vielfältigen Angebot von demokratiebildenden Formaten jenseits des Politikunterrichts zu liegen (4). Aus diesen Punkten lassen sich Forderungen für die politische Bildung und Demokratiebildung sowie mit Blick auf die Lehrkräftebildung an Schulen zusammenfassen (5).

1. Politische Machtlosigkeit und die Bildungsabhängigkeit politischer Einstellungen

Die Mitte-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung untersucht alle zwei Jahre rechts-extreme und demokratiegefährdende Einstellungen in der deutschen Gesellschaft. Die repräsentative Studie mit 1750 Befragten wurde im Dezember 2020 bis zum Frühjahr 2021 durchgeführt (Zick/Küpper 2021). Neben rechtsextremen und demokratiebezogenen Einstellungen wurden folgende Konstrukte untersucht: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) mit einem besonderen Fokus auf Rassismus, (Rechts-)Populismus, völkisch-autoritäre Einstellungen, Verschwörungsglauben, Anti-Genderismus, Wahlmisstrauen, Klimawandelskepsis.

Die Demokratie und ihre Merkmale erfahren im Schnitt eine große Unterstützung, so halten sich 73 % für überzeugte Demokrat:innen und für 88 % sollten die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle stehen. 86 % vertrauen darauf, dass die Wahlen in Deutschland korrekt durchgeführt werden. Da die Umfrage kurz nach den amerikanischen Präsidentschaftswahlen stattgefunden hatte, sollte damit eruiert werden, inwiefern das Narrativ der „gestohlenen Wahl“ von Donald Trump unter deutschen Wähler:innen verfangen hatte. Knapp 70 % fordern ein größeres Engagement für eine vielfältige und offene Gesellschaft. Somit zeichnet sich hier eine vergleichsweise große Loyalität zu Demokratie und gesellschaftlicher Vielfalt ab. Im Gegenzug sollten aber die im Schnitt hohen Zustimmungswerte zu mangelnden Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten

sowie politischen Ohnmachtsgefühlen mit Blick auf antidemokratische und menschenfeindliche Einstellungen zu denken geben³: 45 % der Befragten hätten in ihrem Umfeld keine Möglichkeit, sich politisch zu beteiligen. Summiert man die 18 % der teils/teils-Zustimmungen⁴, sind es fast zwei Drittel der Befragten. Ebenfalls meinen insgesamt fast 60 % (davon 30 % „teils/teils“-Zustimmung), dass Leute wie sie sowieso keinen Einfluss darauf hätten, was die Regierung tue. 21 % hielten es für sinnlos, sich politisch zu engagieren, addiert man dazu die 24 %, die teils/teils zustimmen, handelt es sich damit um die Hälfte der Befragten. Solche Gefühle politischer Machtlosigkeit und geringer Teilhabemöglichkeiten sind für offene Gesellschaften problematisch. Denn sie gehen einher mit einem geringeren Demokratievertrauen (Berghan/Zick 2019) sowie mit einem häufiger auftretenden Verschwörungsglauben (Lamberty/Rees 2021, Van Prooijen 2017). Sie sind auffallend weit bei Wähler:innen der AfD und (rechts)populistisch Eingestellten verbreitet (Küpper/Berghan/Zick/Rump 2021) und gelten insgesamt als Triebkraft von Rechtspopulismus bzw. Rechtsextremismus (Jörke/Selk 2017). Diese Zusammenhänge illustriert auch Abbildung 2. Sie zeigt auch, dass umgekehrt Beteiligungsmöglichkeiten negativ mit Rechtsextremismus und Populismus sowie mit politischer Ohnmacht korrelieren. D.h., Menschen, die sich beteiligen können, sind seltener rechtsextrem oder (rechts-)populistisch eingestellt und fühlen sich seltener politisch machtlos. Ebenfalls hängen Möglichkeiten der Beteiligung positiv mit dem Demokratievertrauen zusammen.

	GMF-Index *	Rechtsextremismus-Index	Demokratievertrauen	Politische Machtlosigkeit	Möglichkeit der politischen Beteiligung
Populismus-Index	,604 ***	,565 ***	-,463 ***	,483 ***	-,299 ***
Rechtsextremismus-Index			-,362 ***	,365 ***	-,354 ***
Demokratievertrauen				-,294 ***	,231 ***
Politische Machtlosigkeit					-,267 ***

Abb. 2: Zusammenhänge zwischen (Rechts-)Populismus sowie Rechtsextremismus und Einstellungen zur Demokratie (Pearson Korrelationskoeffizienten)

- 3 Politische Machtlosigkeit und Teilhabe werden mit den folgenden dargestellten Items operationalisiert.
- 4 Die empirische Sozialforschung interpretiert solche ambivalenten Aussagen eher als Zustimmung (Decker/Brähler 2020).

Neben der Existenz von Teilhabemöglichkeiten korreliert auch eine höhere formale Bildung besonders mit dem Ablehnen von antidemokratischen Einstellungen, auch wenn der Effekt der sozial erwünschten Antworten bei höher Gebildeten in Rechnung gestellt werden muss. Formal höher Gebildete stimmen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Vorurteilen seltener zu (Zick 2021). Sie lehnen ebenso rechtsextreme und rechtspopulistische Einstellungen (Küpper/Berghan/Rees 2019) stärker ab. Sie neigen auch mit 12,9 % seltener zu Verschwörungsglauben, im Gegensatz zu Befragten mit mittlerer (25,3 %) oder niedriger Bildung (36,5 %) (Lamberty/Rees 2021).

Vor dem Hintergrund, dass politische Orientierungen, die v.a. in der Jugendphase erworben werden, bis ins späte Erwachsenenalter eine hohe Stabilität haben (Rippl u. a. 2015), lassen sich für die Institution Schule als zentrale politische Sozialisationsinstanz zwei zentrale Forderungen für die politische Bildung und Demokratiebildung formulieren: Sie sollten für alle und insbesondere für soziokulturell benachteiligte Lernende qualitativ und quantitativ anspruchsvoll sein. Insbesondere Lernende, deren Familien soziale Ausgrenzungen erfahren, was verstärkt mit einer politischen Abkoppelung einhergeht, sollten nicht auch bei Angeboten politischer Bildung ausgegrenzt werden. Dies erfordert schließlich auch solche Angebote, die zu Teilhabe und Mitbestimmung einladen, um Gefühlen politischer Machtlosigkeit entgegenzutreten.

2. Ungleichem Zugang zu politischer Bildung in der Schule

Auf die Tatsache, dass diese Forderungen in der Schule aktuell kaum realisiert sind, verweisen Ergebnisse aus der Untersuchung „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019⁵).

Die Studie beleuchtet aus der Perspektive von knapp 3400 Lernenden aller Schulformen (inklusive Berufsschulen) ab Klasse 9 im Schuljahr 2018/19 die Quantität und Qualität der Angebote von politischer Bildung und Demokratiebildung im Unterricht wie auch außerunterrichtlich. Ebenfalls erhoben wurden das politische Interesse, die Partizipation(sbereitschaft) und Selbstwirksamkeit

5 Diese Untersuchung wurde in Auftrag gegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung und konnte im Rahmen des Projekts an der FU und HU Berlin „Demos Leben“ durchgeführt werden (finanziert von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie). Das Projekt verfolgt die Implementierung des Querschnittsthemas Demokratiebildung in der Lehrkräftebildung.

der Schüler:innen sowie ihre politischen Einstellungen zu demokratischen Grundwerten und sozialen Gruppen wie Menschen mit Migrationsbiografien, muslimischen und jüdischen Glaubens.

Der Titel mit Verweis auf das Matthäusprinzip unterstreicht einen der zentralen Befunde und damit die besonderen bundesweiten Herausforderungen: Das Angebot von Demokratiebildung und politischer Bildung verteilt sich zwischen den Gymnasien und nichtgymnasialen Schulformen häufig ungleich, und zwar zugunsten der Gymnasialschüler:innen. Zugleich ist an den Gymnasien die Schüler:innenschaft soziokulturell in der Regel privilegierter. Während dort etwa die Hälfte über einen hohen soziokulturellen Hintergrund verfügt, sind es an den nichtgymnasialen Schulformen lediglich um die 20 %. (Achour/Wagner 2019, 42 ff.)

An den Gymnasien berichten 60 % von mehreren Wochenstunden Politikunterricht in den Klassen 9–10, dieses Angebot erhalten laut Aussage der Lernenden an den nichtgymnasialen Schulformen nur 27 %, die meisten haben lediglich eine Stunde (ebd., 48 ff.). Auch berichten die Gymnasialschüler:innen von einer stärkeren Förderung der Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie einem aktuelleren, exemplarischeren, kontroverseren und handlungsorientierteren Unterricht, also aus didaktischer Perspektive von einem qualitativ anspruchsvolleren Unterricht. Dies empfinden die Schüler:innen an den anderen Schulformen weniger, dafür sei der Unterricht häufiger als an den Gymnasien langweiliger, oberflächlicher oder auch komplizierter (ebd., 66 ff.; 70 ff.). Somit scheinen auch die Bildungsangebote entlang der verschiedenen Schulformen sozial ungleich verteilt.

Dies verschärft sich noch hinsichtlich der Jahrgänge 11–13. In der gymnasialen Oberstufe zeichnet sich mit durchschnittlich drei Wochenstunden ein Trend zu mehr Politikunterricht ab, was sich durch das Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe erklären lässt und für Gymnasien wie auch nichtgymnasiale Schulformen mit Oberstufensystem gilt. Dieser Trend wird von den Befragten an den Berufsschulen nicht bestätigt. Ein Großteil von ihnen hat in der Regel kein Gymnasium besucht, sodass sie somit bereits in der Sekundarstufe I weniger Politikunterricht hatten. Dieses Defizit an beruflichen Schulen wird strukturell nicht kompensiert (ebd., 48 ff.).

Ein vergleichbares Bild zeichnet sich bei den demokratiebildenden Formaten ab, die jenseits des Politikunterrichts angeboten werden. Sie finden in den verschiedenen Schulformen in deutlich unterschiedlicher Intensität statt. Beispielsweise berichten 70 % der Gymnasialschüler:innen von Schulversammlungen, dies tun nur 55 % an den nichtgymnasialen Schulen, auf die Existenz einer

Schülerzeitung verweisen 61 % an den Gymnasien versus 32 % an den anderen Schulformen. Exkursionen zu Gedenkstätten und Organisationen der Demokratie benennen 50 % versus 37 %. Externe politische Akteure aus Zivilgesellschaft, Politik und NGOs werden am häufigsten an den Gymnasien in den Stufen 11–13 eingeladen, so 45 % der Befragten. Davon können allerdings lediglich 19 % der Berufsschüler:innen berichten (ebd., 81 ff.).

Mit Blick auf die politischen Einstellungen der befragten Schüler:innen spiegelt sich aufgrund des oft unterschiedlichen soziokulturellen Hintergrundes entlang der jeweiligen Schulformen eine ähnliche Bildungsabhängigkeit wider, wie sie exemplarisch in den Ergebnissen der Mitte-Studie dargestellt wurde. Lernende an den Gymnasien in den Klassenstufen 9–10 berichten von einem höheren Vertrauen in die Demokratie, ihre Institutionen und politischen Akteure als Schüler:innen an den nichtgymnasialen Schulformen (ebd., 113 ff.). Diese Diskrepanz zeigt sich auch in den Einstellungen zu sozialen Gruppen wie zu Menschen mit Migrationsbiografien, jüdischen oder muslimischen Glaubens (ebd., 158 ff.). Schließlich zeigen sich die Gymnasialschüler:innen auch partizipationsbereiter (ebd., 126 ff.). In den Jahrgangsstufen 11–13, in denen an beiden Schulformen das quantitative Angebot an Politikunterricht aufgrund des Kurssystems gleich groß ist, gleichen sich die politischen Einstellungen interessanterweise stark an, während sich dies für die beruflichen Schulen, an denen das Angebot gering bleibt, nach Aussage der Lernenden nicht feststellen lässt.

3. Die Bedeutung einer nachhaltigen und vielfältigen Demokratiebildung

Eine weitere Sonderauswertung der Daten verweist auf positive Effekte, wenn Schulen Teilhabe durch demokratiebildende Formate vielfach und vielfältig auch jenseits des Politikunterrichts anbieten (Achour 2020; 2021a). Die Schüler:innen sind nach achtzehn unterschiedlichen Formaten gefragt worden und ob sie an diesen in den vergangenen zwölf Monaten teilgenommen hätten: z.B. Demokratie-, Kinderrechtstage, Exkursionen zu Gedenkstätten der Demokratie oder Trägern der Demokratiebildung, Klassenrat, Schulversammlungen, Schulparlamente, Kinder-/Jugendparlament, die Mitarbeit an Schüler:innenzeitungen, Service Learning, Sozialpraktika, Streitschlichtungs-Programme.

Es sind zwei Untersuchungsgruppen aus den Jahrgangsstufen 9–10 an den Gymnasien differenziert worden. Lernende, die an fünf und mehr Formaten teilgenommen hatten, wurden als Gruppe mit „viel Demokratiebildung“ (n = 280)

kategorisiert, diejenigen als Gruppe mit „wenig Demokratiebildung“ (n = 98), welche an weniger als drei Formaten teilgenommen hatten. Die Unterschiede in beiden Gruppen bezüglich ihrer politischen Einstellungen und Partizipation(sbereitschaft) differieren signifikant. Aus der Gruppe mit vielen Angeboten halten 90% die Demokratie für eine gute Idee, während dies „nur“ knapp 77% der Schüler:innen mit wenigen Angeboten tun (Abb. 3).

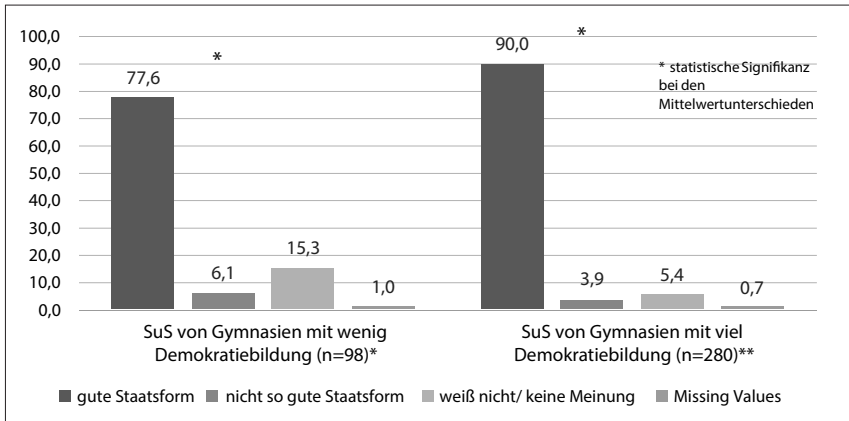


Abb. 3: Zufriedenheit mit der Demokratie: „Hältst Du die Demokratie ganz allgemein für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ (Angaben in Prozent) Bundesweit, Gymnasium 9.-10. Jahrgangsstufe (Quelle: Befragung FU)

Darüber hinaus zeichnen sich die Schüler:innen mit vielen Angeboten auch durch positivere Einstellungen zu Merkmalen der Demokratie wie zu Minderheiten- und Grundrechten aus, z.B. der Meinungs- und Versammlungsfreiheit, sowie durch positivere Einstellungen zu sozialen Gruppen wie asylsuchenden, muslimischen und jüdischen Menschen (ohne Abb.). Insgesamt wertschätzen sie migrationsbedingte Vielfalt stärker. Zugleich lehnen Schüler:innen mit viel Demokratiebildung autoritäre Eingriffe des Staates wie das Verbot von Streiks und Demonstrationen, welche die öffentliche Ordnung gefährden könnten, verstärkt ab (Abb. 4).

Schüler:innen, die an vielen demokratiebildenden Angeboten teilgenommen haben, zeichnen sich auch durch eine höhere politische Selbstwirksamkeit aus. Diese wurde in der Studie aus den Antworten zu einem Index verrechnet, welche die Schüler:innen zu Fragen gegeben hatten, wie gut sie sich selbst in der Ausübung verschiedener Tätigkeiten einschätzen (Achour/Wagner 2019, 139 ff.). Diese operationalisieren Teilfähigkeiten des Analysierens, Urteilens

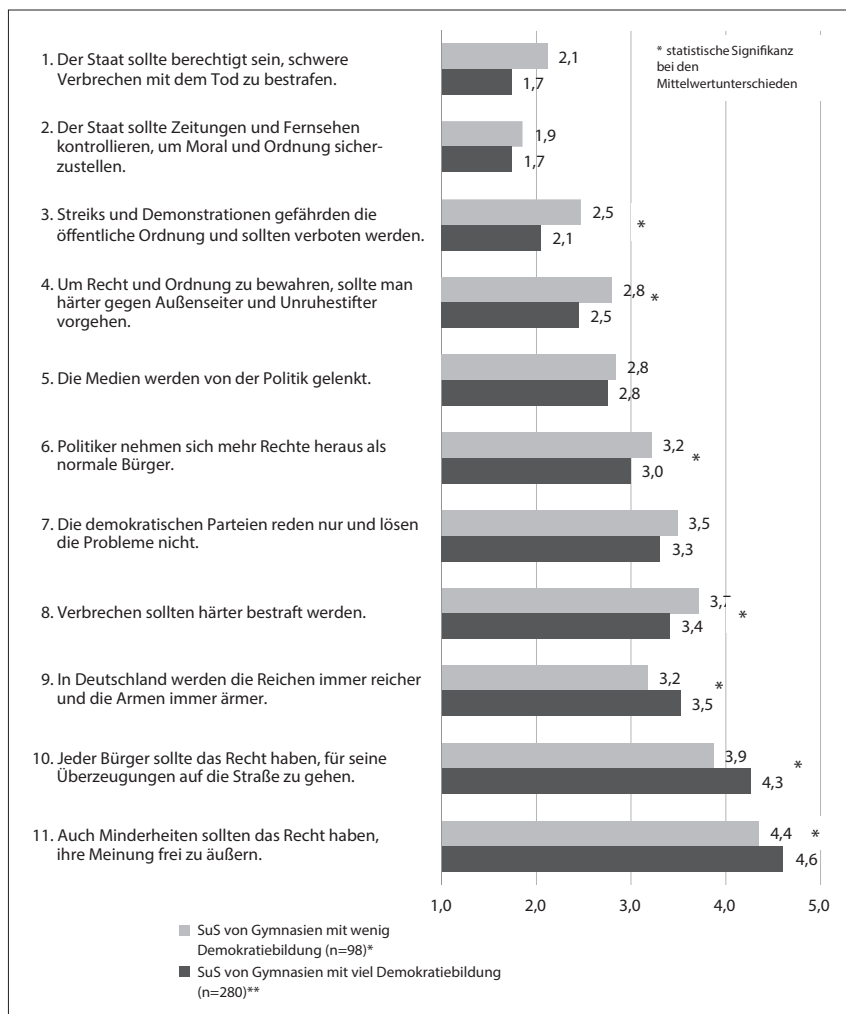


Abb. 4: „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ – Zustimmung der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 Gymnasium, in Mittelwerten von 1 (gar nicht) bis 5 (völlig) (Quelle: Befragung FU)

und Handelns, wie sie für die Demokratiebildung bedeutsam sind (Achour u. a. 2020). Schüler:innen mit viel Demokratiebildung schätzen ihre Fähigkeiten in allen Teilaspekten als besser ein als diejenigen mit weniger Formaten (Abb. 5). Mit Blick auf die Gesamtbefragung lässt sich hervorheben, dass sich die Befragten insbesondere in den Bereichen kompetent fühlen, die nach ihrer Meinung

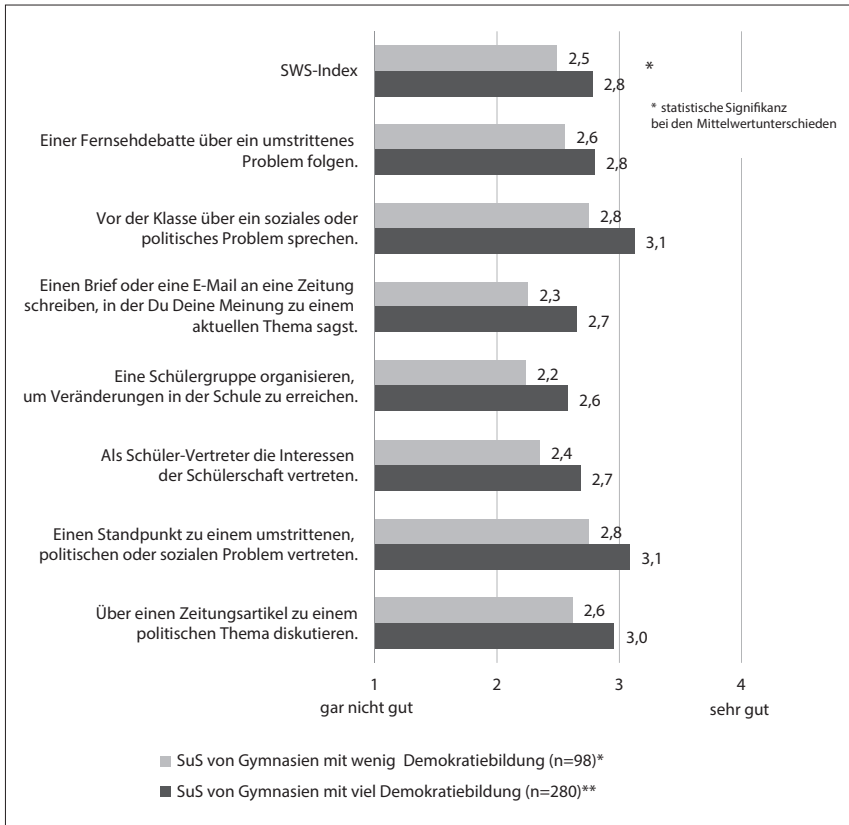


Abb. 5: „Was denkst Du: Wie gut bist Du in den folgenden Aktivitäten?“ – Aussagen der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 Gymnasium, in Mittelwerten (Quelle: Befragung FU)

im Rahmen eines demokratischen Schulklimas auch besonders gefördert werden (ebd., 102 ff.). Dies trifft v.a. auf die Möglichkeiten der Meinungsvielfalt und der Meinungsäußerung zu und unterstreicht den Eindruck, dass Schule Politikkompetenz und Selbstwirksamkeit fördern kann, wenn sie den Raum dafür schafft (ebd., 139 ff.). Weniger realisiert sehen die Lernenden Mitbestimmungs- und Handlungsmöglichkeiten, zugleich fühlen sie sich hier weniger selbstwirksam. Daraus lässt sich der eindeutige Handlungsauftrag an demokratische Schulentwicklung formulieren, dass dieses Feld mehr Aufmerksamkeit, Raum und Professionalisierung von Lehrkräften erfahren sollte. Die möglichen positiven Effekte hinsichtlich politischer Selbstwirksamkeit könnten den Gefühlen politischer Machtlosigkeit im Erwachsenenalter entgegenwirken.

Möglicherweise hängt mit dem ausgeprägteren Selbstwirksamkeitsempfinden auch die höhere Bereitschaft für gesellschaftspolitisches Engagement zusammen. Dieses realisieren laut Befragung fast die Hälfte (47%) der Schüler:innen, welche viele Angebote der Demokratiebildung wahrnehmen konnten, während sich nur knapp 29% der Befragten, die von wenigen demokratiebildenden Angeboten berichten, gesellschaftspolitisch engagieren (Abb. 6). Auch bei der Umsetzung problembezogener Partizipation zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Befragten. Schüler:innen mit viel Demokratiebildung geben häufiger an, an Protestveranstaltungen und Demonstrationen teilzunehmen, aus politischen Gründen Waren zu boykottieren oder Unterschriftenlisten zu unterzeichnen (ohne Abb.).

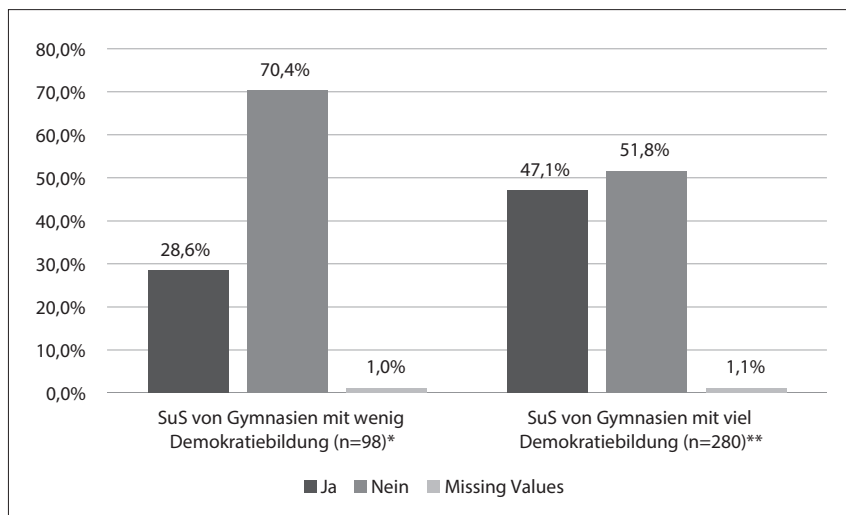


Abb. 6: „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“ Jahrgangsstufe 9–10, Gymnasium (Quelle: Befragung FU)

4. Stärkung politischer Bildung, wo sie besonders gebraucht wird

Demokratiebildende Formate lassen positive Effekte hinsichtlich politischer Einstellungen und Partizipation erkennen. In diesem Rahmen erlebter Selbstwirksamkeitserfahrungen liegen Möglichkeiten, Gefühlen politischer Machtlosigkeit zu begegnen, wie sie seit Jahrzehnten in Einstellungsstudien unter erwachsenen Befragten identifiziert werden. Die besondere Bedeutung von Teilhabe- und

Mitbestimmungsmöglichkeiten bis ins Erwachsenenalter belegen auch Ergebnisse aus der Leipziger Autoritarismusstudie: Teilhabemöglichkeiten in der Arbeitswelt (sog. Industrial Citizenship) hängen positiv mit politischen Einstellungen zusammen. Wenn die Befragten am Arbeitsplatz Möglichkeiten offener Interessenvertretung vorfinden, es eine Kultur der Solidarität und des kollektiven Handelns unter Kolleg:innen gibt sowie Selbstwirksamkeit im Betrieb erfahren wird, sind sie zum einen mit der Demokratie zufriedener. Zum anderen stimmen sie seltener rechtsextremen Aussagen zu und werten weniger häufig muslimische Menschen, Geflüchtete oder Frauen ab (vgl. Kiess/Schmidt 2020). D.h. mit Blick auf politisches Handeln und Teilhabe, dass im Sinne Oskar Negts (2010) die Demokratisierung möglichst vieler Lebensbereiche – von Kita, Schule (inkl. Elternarbeit), Arbeitswelt, Verbänden, Verwaltungen – unabhängig vom Alter eine zentrale Gelingensbedingung zu sein scheint und gegen antidemokratische sowie menschenfeindliche Einstellungen immunisieren kann. Deshalb bedarf es einer besonderen Stärkung von politischer und Demokratiebildung dort, wo mit Blick auf soziokulturelle Benachteiligungen, welche durch die Gliederung des Schulsystems oft manifestiert werden, besonderer Bedarf besteht. Bisher versäumt es das Bildungssystem gerade hier, politische und Demokratiebildung als die ihr eigenen Instrumente zur Förderung von Mündigkeit und Emanzipation zu nutzen – obwohl dieser Auftrag in den Landesverfassungen und Schulgesetzen eindeutig verankert ist. Insbesondere an nichtgymnasialen Schulformen muss in Demokratiebildung, politische Bildung und demokratische Schulentwicklung investiert werden. Dies erfordert auch eine entsprechende Lehrkräftebildung in allen drei Phasen (Hochschule, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung), die dieses Feld als Querschnittsaufgabe versteht. Damit einher geht, neben der Förderung von Partizipation, das Schaffen von Empowermenträumen, der Abbau von Diskriminierungen, Rassismus, stereotypen Bedrohungen. Es bedarf der Selbstreflexion von Lehrkräften, inwiefern sie selbst auch zu Ohnmachtsgefühlen und Diskriminierung unbewusst beitragen. Lehrkräfte benötigen somit selbst begleitend zu ihrer Tätigkeit an Schulen politische Bildung und Demokratiebildung und nicht zuletzt demokratische „Arbeitsstrukturen“ i.S. einer „Industrial Citizenship“. Denn ihre (demokratische) Haltung hat in der Schule als Institution in einer offenen Gesellschaft eine besondere Bedeutung. Dort reproduzieren sich gesellschaftliche Einstellungsmuster bzw. kann sie ein Ort sein, Menschen- und Demokratiefeindlichkeit zu identifizieren und junge Menschen dagegen urteils- und handlungsfähig zu machen. Verstärkt müssen sich Lehrkräfte und Schulen nicht nur im Rahmen von Unterricht und Schulveranstaltungen mit menschenfeindlichen und antidemokratischen Äußerungen und

Vorfällen auseinandersetzen, sondern auch nach außen. Mit (antimuslimischem) Rassismus, Antisemitismus, Geschichtsrevisionismus, Verschwörungsglauben greifen v.a. rechte Gruppierungen gezielt das demokratische Bildungssystem an (Achour 2021, MBR 2021, Borstel 2021).

Lehrkräfte benötigen vermehrt Handlungskompetenzen, wenn sich antidemokratische und menschenfeindliche Vorfälle jenseits des Unterrichts im Klassenchat, auf dem Schulhof oder gerade nicht zwischen Lernenden, sondern unter Lehrkräften, der Schulleitung, im Sekretariat, dem/der Hausmeister:in ereignen. Da schulisches Miteinander nicht an der Klassenzimmertür endet, kann Ignorieren keine legitime Handlungsoption sein, auch nicht, wenn kein strafrechtlich relevantes Verhalten vorliegt (vgl. Besand 2020). Mangelnde Handlungssicherheiten lassen sich auch auf fehlende Angebote politischer Bildung/Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung zurückführen (Behrens 2014; Schneider/Gerold 2018). Wenn also der Teufelskreis von sozialer Ungleichheit und politischer Ohnmacht frühzeitig durchbrochen werden soll, bedeutet dies für Lernende, Lehrende und Schulen, in demokratisches Handeln zu investieren: Demokratie muss man machen (Achour 2021).

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2020): Das Revival der politischen Bildung – ein Höhenflug nur mit der Politikwissenschaft?! In: Politikum Sonderheft 2020: Wem nutzt die Politikwissenschaft? Frankfurt/M., S. 68–74.
- ACHOUR**, Sabine (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Apelle zur politischen Bildung. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 311–329.
- ACHOUR**, Sabine (2021a): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 4–13.
- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde.
- ACHOUR**, Sabine/Frech, Sigfried/Massing, Peter/Strassner, Veit (Hg.) (2020): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M.
- ACHOUR**, Sabine/Massing, Peter (Hg.) (2020): Sprachbildung im Politikunterricht. Wochenschau Sonderheft. Frankfurt/M.

- BARTH**, Victoria Luise/Achour, Sabine/Haase, Sebastian/Helbig, Kristin/Jordan, Annemarie/Krüger, Dirk/Thiel, Felicitas (2020): Mehr Unterrichtspraxis in die Lehramtsausbildung! Das FOCUS-Videoportal als digitales Lehr-Lern-Medium. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2), S. 255–273.
- BEHRENS**, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Frankfurt/M.
- BERGHAN**, Wilhelm/Zick, Andreas (2019): Zwischen Demokratiebefürwortung und Ungleichwertigkeitsbehauptungen: Einstellungen zur Demokratie. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hg.): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 223–241.
- BESAND**, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte – Politische Bildung. Bonn. Online: <http://www.bpb.de/apuz/306953/zum-umgang-mit-rechtspopulismus-in-der-institution-schule> (Zugriff: 1.1.2023).
- BORSTEL**, Dierk (2021): Zivilgesellschaft unter Druck am Beispiel von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Berlin.
- NETZWERKARBEIT ZWISCHEN (KONSTRUKTIVER) KRITIK UND OFFENEN ANGRIFFEN**. Online: <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/2021/12/Zivilgesellschaft-Unter-Druck.pdf> (Zugriff: 1.1.2023).
- DECKER**, Oliver/Brähler, Elmar u. a. (Hg.) (2022): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen. Gießen.
- ELSÄSSER**, Lea (2019): Wessen Stimme zählt? Soziale und politische Ungleichheit in Deutschland. Frankfurt/M.
- FACKELMANN**, Bettina (2014): Sprache in Politik und Wissenschaft. In: APuZ 9. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 33–38.
- FEND**, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden.
- JÖRKE**, Dirk/Selk, Veith (2017): Theorien des Populismus zur Einführung. Hamburg.
- KIESS**, Johannes/Schmidt, Andre (2020): Beteiligung, Solidarität und Anerkennung in der Arbeitswelt: industrial citizenship zur Stärkung der Demokratie. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Gießen.
- KÜPPER**, Beate/Berghan, Wilhelm/Rees, Jonas (2019): Aufputschen von Rechts: Rechtspopulismus und seine Normalisierung in der Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hg.): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn, S. 173–202.
- KÜPPER**, Beate/Zick, Andreas/Rump, Maike (2021): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte 2020/21. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 75–111.
- KÜPPER**, Beate/Zick, Andreas/Berghan, Wilhelm/Rump, Maike (2021): Volkes Stimme – antidemokratische und populistische Einstellungen. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die

geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 43–74.

- LAMBERTY**, Pia/Rees, Jonas H. (2021): Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 283–300.
- MBR** (Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin) (2021): Bildungspolitik von Rechtsaußen. Das Berliner Beispiel. In: Achour, Sabine/Massing, Peter: Rechtsextremismus in Institutionen. Politikum (4). Frankfurt/M.
- NEGT**, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- RIPPL**, Susanne/Seipel, Christian/Kindervater, Angela (2015): Politische Sozialisation. In: Zmerli, Sonja/Feldman, Ofer (Hg.): Politische Psychologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium. Bonn, S. 69–84.
- RUDOLF**, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, Elke (Hg.): Teilhabe für alle? Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn.
- SCHÄFER**, Armin (2015): Der Verlust politischer Gleichheit: Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt/M.
- SCHNEIDER**, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen. Analyse lehrerbezogener Einflussgröße. Gütersloh.
- VAN PROOIJEN**, Jan-Willem (2017): Why education predicts decreased belief in conspiracy theories. In: Applied cognitive psychology 31 (1), S. 50–58.
- ZICK**, Andreas (2021): Menschenfeindlicher Rassismus und Ungleichwertigkeitszuschreibungen. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 141–172.
- ZICK**, Andreas/Küpper, Beate (Hg.) (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn.

Demokratische Kommunikation in globalisierten Gesellschaften und die Rolle von Mehrsprachigkeit in der frühen politischen Bildung

Diversität und Demokratie stellen enorme Anforderungen an Gesellschaft und somit auch an Bildung im 21. Jahrhundert. Oskar Negt begründet dies vor allem mit gesellschaftlichen Umbrüchen, die durch Globalisierungsprozesse und damit einhergehenden immer komplexer werdenden sozialen Entwicklungen bedingt sind. So sieht er etwa in einer zunehmenden Mobilität von Menschen – wie beispielsweise Arbeitsmigration, Flucht und Migration als Folge globaler Krisen – und in einer damit verbundenen „Zerstörung von Bindungskräften, Verankerungen und Loyalitäten“ eine direkte Bedrohung für „jedes demokratische Gemeinwesen“ (Negt 2011, 56). Diese Bedrohung ergibt sich jedoch nicht per se aus einer durch Globalisierungsprozesse entstandenen Diversität, welche sich etwa in der Vielfalt von Familiensprachen im Klassenzimmer zeigt und welche Teil einer sich stets im Wandel befindenden Gesellschaft ist. Sie zeigt sich vielmehr in der Frage, ob es dem Individuum und der Gesellschaft als Ganzes gelingen kann, Perspektiven und Zugänge zu entwickeln, um daraus resultierenden Herausforderungen für tradierte Vorstellungen von Gesellschaft und Partizipation zu begegnen. Für den Ansatz, den wir hier vertreten, bedeutet das, am Beispiel gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit einen potenzialorientierten Blick auf Diversität zu richten und mehrsprachige Klassenzimmer als Orte zu sehen, wo junge Menschen mit ihrer diversen Identität Zugehörigkeit zu ihrer sozialen Umwelt erfahren. Dies schafft die Grundlage für eine selbstbewusste Bürger*innenschaft im Kontext von Diversität und Demokratie. Der normative Anspruch von Bildung besteht in diesem Zusammenhang darin, „[es] ,allen Menschen‘ zu ermöglichen, sich politisch zu beteiligen und in kollektiver Selbstbestimmung Gesellschaft mit zu gestalten“ (Lösch/Eis 2018, 503), wobei es immer wieder zu reflektieren und zu verhandeln gilt, nach welchen Kriterien Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft definiert wird und „auf welchen Wegen (an welchen Orten) soziale Konflikte ausgetragen, Aushandlungs- und Beteiligungsprozesse realisiert werden sollen“ (ebd.). Im Zeitalter einer alle Lebensbereiche erfassenden Globalisierung werden daher Fragen von

Identität und Zugehörigkeit zu zentralen gesellschaftspolitischen Bildungsfragen. Politische Bildung muss somit demokratische Kommunikation und Deliberation in einer globalisierten Gesellschaft zum Thema machen und Lerner*innen möglichst früh dabei unterstützen, einen kritischen Blick für Entmündigung, Ausgrenzung und Benachteiligung innerhalb des eigenen sozialen Umfeldes und darüber hinaus zu entwickeln.

1. Demokratische Kommunikation und Deliberation als Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe

Wenn wir in diesem Beitrag argumentieren, dass gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit – wir verstehen darunter einerseits die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft und andererseits die Verwendung mehrerer Sprachen durch einzelne Personen in deren Alltag (Riehl 2014, 9) – eine wichtige Rolle für demokratische Kommunikation und Deliberation spielen, dann geschieht das ausdrücklich in einem Verständnis von Globalisierung, das globale Ungerechtigkeit und damit die Herausforderungen für gesellschaftliche Partizipation in den Blick rückt. Bestehende Konzepte von globaler Gerechtigkeit wie etwa das einer *sozialen* Gerechtigkeit, die einen Referenzrahmen für die kritische Erfassung und Analyse globaler Ungerechtigkeit bieten können, sind in Hinblick auf das Erbe kolonialer Denkmuster basierend auf Imperialismus, Überlegenheitsgefühl und Rassismus kritisch zu analysieren. Shultz (2018, 252) bestimmt folglich *kognitive* Gerechtigkeit als ein wesentliches Ziel für politische Bildung in globalisierten Gesellschaften, um einer Reproduktion dieser Denkmuster zu begegnen und allen Menschen eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Aus einer postkolonialen Perspektive ist unter kognitiver Gerechtigkeit die kritische Auseinandersetzung mit Eurozentrismus, Kolonialismus, Kapitalismus und Patriarchat und der daraus resultierenden systematischen Unterdrückung einer Diversität von Wissensformen zu verstehen, durch deren Überwindung soziale Emanzipation global erst möglich wird. Am Beispiel Mehrsprachigkeit lassen sich dafür etwa folgende Fragen formulieren, die gerade auch im Kontext schulischer Bildung (selbst-)kritisch zu stellen sind: In welchen Sprachen wird Wissen dokumentiert und weitergegeben? Wessen Stimme und wessen Wissen bleibt dadurch unsichtbar? Um diesen Fragen Raum zu geben, ist eine „radical democratization of knowledge spaces“ erforderlich, wo es gelingt, Eurozentrismus in Sprache und Wissen zu dezentralisieren (ebd.). Auf welche Weise frühe politische Bildung zu einer

kognitiven Gerechtigkeit beitragen kann, illustrieren wir in diesem Beitrag mit Blick auf einen öffentlichen Ort, welcher im Kontext von Kommunikation und Deliberation als wichtiger Bereich politischen Lernens aus unserer Sicht bislang noch zu wenig Beachtung fand: demokratische Bildung in der Grundschule. Um demokratische Konzepte von Multiperspektivität, Heterogenität, Partizipation und Meinungsfreiheit zu wahren, sollte bereits in der schulischen Arbeit mit jungen Kindern die Vielfalt von Weltwissen und Weltanschauungen, zu welcher jede Sprache beiträgt (UNESCO 2017), berücksichtigt werden. Am Beispiel der Rolle von Mehrsprachigkeit in der Politischen Bildung als Faktor zur Förderung der kognitiven und sozialen Teilhabe (Achour 2018, 162 ff.) wird hier die Brücke zu einer Praxis von Kommunikation und Deliberation geschlagen. Deliberation bezieht sich dabei auf den öffentlichen Diskurs über politische Themen und beschreibt zugleich den Ort der kommunikativen Auseinandersetzung in einer demokratischen Gesellschaft (Kneuer 2017). Die Voraussetzung, um an diesem Diskurs teilnehmen zu können, bildet dabei eine politische Bildung, welche die mehrsprachigen Lebenswelten von Kindern bereits im Grundschulalter und hier beispielsweise im Sachunterricht berücksichtigt.

2. Politische Bildung in globalisierten Gesellschaften

Sabine Achour (2015, 4) beschreibt die Widersprüche zwischen einer von Vielfalt geprägten globalisierten Gesellschaft und einem Bildungssystem, welches „mit seinem Hang zum ‚Aussortieren‘ homogene Lerngruppen befördert“ und implizit Homogenität als Normalfall und Heterogenität oft als Belastung erscheinen lässt. Auf gesellschaftlicher und politischer Ebene spiegelt sich das in der Debatte zu homogenen Wertvorstellungen oder in der Vorstellung „ein Land – eine Sprache“ wider. Diese Widersprüche kritisch aufzugreifen, muss entsprechend Thema in der Politischen Bildung sein. Und da Heterogenität und Vielfalt bereits in der frühen Kindheit sichtbar und erlebbar werden, müssen die Grundlagen für die Anerkennung von Pluralismus bereits hier gelegt werden. „Folglich geht es im Unterricht um [...] Meinungs- und Interessenvielfalt, Empathie für andere, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Anerkennung unterschiedlicher Lebensstile, gesellschaftlicher Vorstellungen, der Freiheit der anderen, kurzum: Es geht um das Einüben demokratischer Grundkompetenzen und um die Akzeptanz demokratischer Merkmale.“ (Achour 2015, 5) Im Folgenden legen wir offen, welche Interpretation zentraler Konzepte für uns leitend ist, um dieses humanistische Verständnis von Politischer Bildung zu unterstützen.

2.1 Das Verständnis des Politischen

Das Politische, so beschreibt es Tonio Oeftering unter Bezug auf Ernst Vollrath, ist die Art und Weise des Seins in Beziehung mit anderen Menschen. Im Gegensatz zur Politik, wo es darum geht, „was“ gemacht wird, steht beim Politischen das „Wie“ im Vordergrund (Oeftering 2013, 93; Vollrath 1987, 48 ff.). Ausgehend vom Politischen als Art und Weise des menschlichen (Zusammen-)Lebens wird daher die Annahme unterstützt, dass die Gestaltung des Politischen durch die Bürger*innen vorgenommen wird und somit (Selbst-)Subjektivierungsprozessen eine bedeutsame Rolle zukommt (Marchart/Martinsen 2019, 2). Gesellschaftliche Diversität bietet den Rahmen für die Subjektwerdung junger Menschen. Im Sinne eines humanistischen Bildungsverständnisses kommt hier einer kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung eine zentrale Bedeutung zu, in welcher die Gestaltung des Politischen durch die Bürger*innen als sozial konstruiert betrachtet wird (Rommerskirchen 2017, 229). Ein interdisziplinäres Verständnis des sozial konstruierten Politischen greift sowohl Überlegungen der Politischen Philosophie, der Soziologie als auch der Kommunikationstheorie und der Bildungswissenschaft auf. Für die Didaktik der Politischen Bildung werden Postkoloniale Theorien mit einem spezifischen Fokus auf kognitive Gerechtigkeit (Shultz 2018) bedeutsam.

2.2 Politisches Lernen

Politisches Lernen kann dieser Argumentation folgend als demokratische Sozialisation bzw. Demokratie-Lernen verstanden werden, welches sich nach Himmelmann (2007) innerhalb eines Demokratieverständnisses als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform entfaltet. Im Zusammenhang mit Sprache spielen dafür kognitive und soziale Kompetenzen eine spezifische Rolle, wie Achour in ihrem Beitrag „Zusammenleben in gesellschaftlicher Diversität“ aus dem Jahr 2018 zeigt (Achour 2018, 162). Wir trennen also nicht streng zwischen sozialem und politischem Lernen, sondern fokussieren vielmehr das Soziale im politischen Lernen bei Kindern.

2.3 Demokratische Kommunikation und Deliberation

Kommunikation kann grundsätzlich als eine Form der Interaktion gesehen werden, während Politik dabei die Summe sozialer Interaktionen, wie beispielsweise der Durchsetzungen kollektiv bindender Entscheidungen in einer Demokratie, darstellt (Jarren/Donges 2011). Demokratische Kommunikation als soziale Interaktion fokussiert zudem das Demokratische in Bezug zur Alltagswelt der

Bürger*innen und stellt entsprechend auch das Handwerkszeug für deliberative Partizipation in demokratischen Räumen zur Verfügung (Straub 2022).

Das lateinische Verb *deliberare* heißt so viel wie *beratschlagen* oder *abwägen*. Deliberative Demokratie ist charakterisiert durch den öffentlichen Beratungsprozess über politische Angelegenheiten, an dem alle Bürger*innen teilnehmen können, um zu einer gemeinsamen Entscheidungsfindung zu kommen. Der Begriff einer deliberativen Demokratie ist eng mit Jürgen Habermas verknüpft, der den Aspekt der Deliberation als den öffentlichen Raum, in welchem demokratische Aushandlungsprozesse stattfinden, beschreibt (Habermas 1992). Die politische Öffentlichkeit oder die kritische Öffentlichkeit wird hier als Grundpfeiler der Demokratie gesehen. Habermas' Theorie der deliberativen Demokratie geht von einem gleichen Recht aller Bürger*innen auf Teilnahme am (öffentlichen) Diskurs aus. Am Beispiel gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit zeigt sich, dass das Prinzip der Gleichheit schwer haltbar ist, wenn es darum geht, auch einen gleichen Zugang zu dieser „einen“ Öffentlichkeit zu gewähren, weshalb Deliberation auch kritisch nach Exklusionsmechanismen und inklusiven Praxen fragen muss.

Aus der Tradition des amerikanischen Pragmatismus heraus und mit Bezugnahme auf Dewey und Mead wird die deliberative Kommunikation zur zentralen Handlungsform in der Schule (Englund 2006, 503). Deliberative Kommunikation kann demnach als ein Bestreben verstanden werden, dass jede*r Einzelne einen Standpunkt vertritt, indem er*sie zuhört, überlegt, Argumente sucht und bewertet, während gleichzeitig eine kollektive Anstrengung unternommen wird, Werte und Normen zu finden, mit denen alle übereinstimmen können (Tröhler/Oelkers 2005). Gert Biesta hebt hierbei Meads Erziehungskonzept als „zutiefst sozialen Prozess, in welchem mittels der Reaktionen des Lernenden Bedeutung geschaffen, kommuniziert und umgewandelt [wird]“, hervor (Biesta 2005, 142). Somit entsteht ein deliberativer Bildungsraum, der, sofern er kognitive Gerechtigkeit zulässt, Zugang zu einer erweiterten Perspektive auf die Welt ermöglicht. Eine solche erweiterte und somit auch globale Perspektive ebnet für Wolfgang Klafki den Weg zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 1986/2007, 40).

Basierend auf Klafki beschäftigen sich Moos und Wubbels mit der Frage nach demokratischer Bildung in einer globalen Gesellschaft und kommen zum Schluss, dass es Ziel einer globalen Demokratiebildung sein sollte, „to position children in the world, in democratic communities and societies in ways that make them competent in understanding and deliberating with other people“ (Moos/Wubbels 2018, 2). In mehrsprachigen Gesellschaften kann diese

Positionierung im Sinne einer globalen kognitiven Gerechtigkeit jedoch nur unter Berücksichtigung der sprachlichen Diversität der Kinder gelingen, denn hier wird die Grundlage für inklusive Bürger*innenschaft gelegt.

2.4 Bürger*innenschaftskonzepte und Partizipation

In Zeiten zunehmender globaler Interdependenzen beginnen sich auch Vorstellungen von Bürger*innenschaft (Citizenship) zu ändern. Das „eine“ Konzept des/der Bürger*in wird aufgelöst und nationalstaatliche Konzepte von Bürger*innenschaft stoßen angesichts individueller hybrider Modelle von Identität und Zugehörigkeit in Migrationsgesellschaften an ihre Grenzen. In Hinblick auf die soziale Dimension der hier spezifisch angesprochenen Mehrsprachigkeit ist es notwendig, das (individuelle) Gefühl von Zugehörigkeit als Aspekt von Bürger*innenschaft in Betracht zu ziehen (Osler/Starkey 2005, 9). Gerade dieser Aspekt kann einen bedeutsamen Einfluss auf die Praxis von Bürger*innenschaft in globalisierten Gesellschaften haben, wenn man etwa davon ausgeht, dass Menschen dort bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und mitzugestalten, wo sie sich sozial eingebunden und zugehörig fühlen. Die stets kritische „Infragestellung [von] Zugehörigkeitskonstruktionen in den alltäglichen, subjektiven Vorstellungen“ wird wiederum zum „Kern des Politischen“ in der Politischen Bildung (Kleinschmidt/Lange 2021, 23). Dabei geht es vor allem darum, unterschiedliche Perspektiven ernst zu nehmen und in einem multiperspektivischen Dialog eine kritische Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, die es ermöglicht, exklusive und inklusive Vorstellungen und Praktiken bei sich selbst, im sozialen Umfeld und in Folge auch in Strukturen zu erkennen.

3. Kinder als Subjekte sozialer und politischer Partizipation

In den letzten drei Jahrzehnten hat ein forciertes interdisziplinärer Dialog zwischen Rechts- und Sozialwissenschaften in Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention zunehmend dazu beigetragen, dass Kinder als Subjekte sozialer und politischer Partizipation erkannt werden (Morrow/Pells 2017, 114 ff.). Kinder entwickeln früh Vorstellungen und Wissen über den Zustand der Welt. Sie machen sich Gedanken über die Verantwortung des Menschen gegenüber der Welt und entwickeln Ideen für Lösungen (Engdahl 2017). Sie haben eigene Interessen und gesellschaftspolitisch relevante Bedürfnisse und Vorstellungen, die sie in deliberative Aushandlungsprozesse einbringen, sofern sie Orte dafür vorfinden. Dafür benötigen Kinder neben sozialen auch kognitive Fähigkeiten im Sinne

von demokratischer Kommunikation. Spätestens auf den Schulstufen 3 und 4 können Kinder Sprache „als Gegenstand gedanklicher Auseinandersetzung“ sehen. Sie können sprachliches Verstehen gemeinsam erarbeiten, entwickeln Neugier für fremde Bedeutungssysteme und Texte – u. a. in anderen Sprachen – und versuchen, diese zu erschließen (Krumm/Reich 2011).

3.1 Der kognitive Aspekt von Mehrsprachigkeit im politischen Lernen

Als Zielvorstellung für einen mehrsprachigen Unterricht kann ab der 3. Schulstufe im Kontext von Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt die Fähigkeit beschrieben werden, kommunikativ und reflexiv mit der Vielsprachigkeit in der Klasse und darüber hinaus in der eigenen Familie und im sozialen Umfeld umzugehen (Krumm/Reich 2011, 16). In diesem Alter werden auch unterschiedliche Lebenswelten und unterschiedliche Zugänge zur Erschließung der Welt bewusst, die sich etwa in Sprache ausdrücken: Was bedeutet für mich Heimat, Freundschaft, Liebe oder Sicherheit? Was bedeutet es für meine Familie? Was bedeutet es in deiner Sprache? Was bedeutet es für deine Familie? In den letzten Jahrzehnten konnten aus der intensiv betriebenen Forschung zu Deutsch als Zweitsprache auch für politische Bildung hinsichtlich einer kognitiven Teilhabe wesentliche Erkenntnisse festgehalten werden. Es wurde zunächst erkannt, dass Alltagssprache nicht dafür ausreicht, um kognitive Prozesse in spezifischen Fach- und allgemeinen Lernbereichen zu unterstützen (Leisen 2020, 11). Dafür sind bildungssprachliche Kompetenzen erforderlich, um in fachlichen und beruflichen Lehr-Lern-Situationen spezifische Denkopoperationen und eine situationsbedingte gelingende Verständigung durch Sprache zu gewährleisten. Jedoch reicht auch Bildungssprache alleine nicht aus, um sozial und kognitiv im Kontext von demokratischer Kommunikation und Deliberation wirksam teilzuhaben. Kinder (und Erwachsene) benötigen dafür auch eine fachsprachliche Kompetenz, die es ermöglicht, wesentliche Fachkonzepte Politischer Bildung wie etwa Demokratie, Grundrechte oder Staat möglichst präzise zu beschreiben, zu verstehen und in einen entsprechenden Kontext zu setzen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, zwischen den unterschiedlichen Konnotationen dieser Fachkonzepte in Alltags- und Fachsprache zu unterscheiden (Massing 2020, 8). Somit ist eine demokratische Kommunikation, in welcher Fachkonzepte Politischer Bildung zur Anwendung kommen, für das Individuum stets ein komplexer kognitiver Prozess, der sowohl Verstehen als auch Artikulation impliziert und ohne grundlegende bildungssprachliche Kompetenzen nicht gelingen wird (Leisen 2020, 11). Für mehrsprachige Kinder wird die Komplexität in mehrfacher Hinsicht erhöht. Wir möchten dies anhand eines (für viele Kinder wohl utopischen,

aus der Sicht einer Teilhabe in einer globalisierten Welt sicherlich) idealen Szenarios illustrieren: (1) Bildungssprachliche Kompetenzen konnten in allen Sprachen des Kindes erworben werden. (2) Fachsprachliche Kompetenzen wurden darauf aufbauend ebenfalls in allen Sprachen erworben. (3) Es findet eine laufende Reflexion von zentralen politischen Konzepten in Hinblick auf deren unterschiedliche Konnotationen in Alltags- und Fachsprache und in Hinblick auf Unterschiede in den jeweiligen Sprachen des Kindes statt.

3.2 Das Soziale im politischen Lernen am Beispiel Mehrsprachigkeit

Das Soziale im politischen Lernen kann sowohl als inhaltliche Orientierung als auch als Reflexion über die eigene Sozialisation der Individuen in einer demokratischen und diversen Gesellschaft gesehen werden. Mit Letzterem beschäftigt sich George Herbert Mead (1973) eingehend, indem er die Bedeutung des Zusammenspiels des „Wir“ und der „Anderen“ im Sozialisationsprozess als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer sozialen Identität beschreibt (Rommerskirchen 2017, 264). Für Sutor/Dejten (2001, 29) „[...] wird [...] das Soziale vor allem dann politisch, wenn das Miteinander der Menschen als solches zum Problem wird, dessen Lösung spezifische Anstrengungen erfordert“. Der Konflikt ist also dem Politischen inhärent. Die Lösung des Konflikts wiederum kann als deliberatives Moment gesehen werden. Nimmt man den sozialen Aspekt von Mehrsprachigkeit im Kontext einer emanzipatorisch ausgerichteten frühen Politischen Bildung, die Teilhabe ermöglichen soll, in den Blick, so ist zunächst festzuhalten, dass Sprache einen wichtigen Teil von Identität ausmacht. Jedoch ist auch Identitätsbildung ein komplexer Prozess, der nicht zuletzt sozialen Einflussfaktoren unterliegt. Die Bedeutung, die Sprache in diesem Prozess einnehmen kann, ist eine Verbindung zur eigenen Geschichte bzw. zu früheren Generationen, zu einem spezifischen Weltwissen, aber auch zu einem Gefühl der Zugehörigkeit, die damit verbunden sind (vgl. dazu Barison/Carmello/El Hansali/Pratali Maffei 2018, 274).

4. Impulse für die frühe politische Bildung

Wir haben argumentiert, dass demokratische Kommunikation und Deliberation unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Gesellschaft wichtige Aspekte der Demokratiebildung in der Grundschule sind. Bereits junge Kinder entwickeln ein Bewusstsein für die gesellschaftliche Dimension individueller Mehrsprachigkeit und sind in der Lage, soziale, kulturelle und politische Bezüge von Sprachen, die ihre Lebenswelt bestimmen, kognitiv

zu bearbeiten (Krumm/Reich 2011, 7). Daraus leitet sich die Notwendigkeit für eine frühe politische Bildung von Kindern ab, Voraussetzungen bzw. deliberative Orte zu schaffen, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen und es ermöglichen, aktiv an gesellschaftspolitischen Prozessen teilnehmen zu können. Demokratiebildung und politisches Lernen im Sachunterricht legen im Idealfall Grundlagen für politische Mündigkeit und somit auch für politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (Reeken 2012). Die Verbindung mit sozialem Lernen ergibt sich aus der Förderung von Fähigkeiten der Kommunikation (u. a. diskutieren, argumentieren, debattieren) unter der Berücksichtigung von gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit mit dem Ziel, Selbstvertrauen in die eigene mehrsprachige Identität und vieldimensionale Zugehörigkeit in einer globalisierten Migrationsgesellschaft zu fördern.

Politische Bildung, welche die globale Dimension gesellschaftlicher Entwicklungen einbindet, macht zudem den postkolonialen kritischen Diskurs für lokale Gesellschaften fruchtbar. Ein zentrales Anliegen von Bildung muss es somit sein, zu einer kognitiven Gerechtigkeit beizutragen. Das geschieht, indem Lernende durch Kommunikation und Deliberation zu einem offenen und öffentlichen Diskurs zu systemrelevanten Fragen befähigt und indem dafür Räume geschaffen werden, wo das Potenzial individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit einen integrativen Teil demokratischer Kommunikation darstellt. Als ein konkreter methodischer Ansatz, um bei Kindern notwendige Fähigkeiten für eine demokratische Dialogführung im schulischen Alltag zu stärken, kann die *Philosophy for Children* genannt werden. Hier können zentrale Konzepte mit Blick auf kognitive Gerechtigkeit kritisch bearbeitet und Möglichkeiten für gesellschaftliche Partizipation erweitert werden (Maurič/Thielmann 2022). In einem vom Europarat geförderten Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich mit dem Titel „Living Democracy“¹ wird u. a. für den Unterricht in der Grundschule in vielen Sprachen ein breites Angebot für Demokratie- und Menschenrechtsbildung zur Verfügung gestellt. Dieses vielsprachige Angebot macht Sprachvergleiche sowie die Auseinandersetzung mit zentralen Konzepten in unterschiedlichen Sprachen möglich. Ein weiteres ganzheitliches Modell inklusiver Praxis ist in Österreich mit dem Bildungsnetzwerk voXmi² vertreten. Im Sinne einer kognitiven Gerechtigkeit werden hier an elementaren und schulischen Bildungseinrichtungen aller Arten fachspezifisch, fächerübergreifend und

1 Informationen zum Projekt „Living Democracy“: <https://www.living-democracy.com/> [Zugriff: 8.8.2023].

2 Informationen zum Bildungsnetzwerk voXmi: <https://www.voxmi.at/> [Zugriff: 8.8.2023].

in unterschiedlichen Bereichen der Bildungsarbeit (Unterricht, institutionelle Kultur, Eltern) mehrsprachige Angebote gesetzt. Dabei steht ein permanentes Von- und Miteinander-Sprachen-Lernen und -Erleben auf allen Bildungsebenen im Zentrum.

Geht man davon aus, dass demokratische Kommunikation und Deliberation zunächst einer grundsätzlichen Wertschätzung der beteiligten Individuen füreinander bedarf und dass in einer globalisierten Welt Identitäts- und Zugehörigkeitskonzepte vielfach komplex, grenzübergreifend und mehrsprachig sind, muss – auf Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit politischen Strategien zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – demokratische Kommunikation und Deliberation in der Politischen Bildung entsprechend mehrsprachig gedacht werden. Letztlich geht es also um eine Stärkung des sozialen Zusammenhalts von Gesellschaft durch ein mehrsprachiges gesellschaftliches Selbstverständnis, welches durch Bildung erfolgen kann. Damit einhergehend geht es um eine Erweiterung von Konzepten von Bürger*innenschaft und um eine Überwindung nationalstaatlicher Konzepte, indem den Identitätskonzepten von Individuen in einer mehrsprachigen Gesellschaft Rechnung getragen wird.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2015): Heterogenität im Politikunterricht – eine Einführung in das Thema. In: *Wochenschau* Sek. I + II (66), S. 4–7.
- ACHOUR**, Sabine (2018): Zusammenleben in gesellschaftlicher Diversität. Im Spannungsfeld von Inklusion und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M., S. 159–171.
- BARISON**, Giulia/Carmello, Beatrice/El Hansali, Asmaa/Pratali Maffei, Dalia (2018): Ngūgĩ wa Thiong’o: an Interview. In: *Il Tolomeo* (20), S. 273–284.
- BIESTA**, Gert (2005): George Herbert Mead und die Theorie der schulischen Bildung. In: Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Pragmatismus und Pädagogik*. Zürich.
- ENGDAHL**, Ingrid (2017): „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – die Sicht der Kinder: Ergebnisse aus dem weltweiten OMEP-Projekt. In: *Gemeinsam Leben* (2), S. 111–117.
- ENGLUND**, Tomas (2006): Deliberative communication: a pragmatist proposal. In: *Journal of curriculum studies* 38 (5), S. 503–520.
- HABERMAS**, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung*. Frankfurt/M.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2007): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- JARREN**, Otfried/Donges, Patrick (2011): *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft: eine Einführung*. Wiesbaden.

- KLAFKI**, Wolfgang (1986/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl. Weinheim.
- KLEINSCHMIDT**, Malte/Lange, Dirk (2021): Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien. In: *Polis* (1), S. 22–24.
- KNEUER**, Marianne (2017): Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie. In: Gapski, Harald/Staufer, Walter R. W./Oberle, Monika (Hg.): *Medienkompetenz, Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, S. 43–52.
- KRUMM**, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (Zugriff: 4.5.2022).
- LEISEN**, Josef (2020): Sprachbildung im sprachsensiblen Politikunterricht. In: *Wochenschau Sek. I + II* (71), S. 10–20.
- LÖSCH**, Bettina/Eis, Andreas (2018): Politische Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim, Basel, S. 502–517.
- MARCHART**, Oliver/Martinsen, Renate (2019): Foucault und das Politische. *Politologische Aufklärung – Konstruktivistische Perspektiven*. Wiesbaden.
- MASSING**, Peter (2020): Zur Bedeutung von Bildungssprache und Fachsprache im Politikunterricht. In: *Wochenschau Sek. I + II* (71), S. 4–9.
- MAURIČ**, Ursula/Thielmann, Anja (2022): Philosophy for Children als methodischer Ansatz für Global Citizenship Education. Online: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1033> (Zugriff: 24.6.2023).
- MEAD**, Georg H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- MOOS**, Leif/Wubbels, Theo (2018): General education: homogenised education for the globalised world? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2), S. 241–258.
- MORROW**, Virginia/Pells, Kirrily (2017): Sociological Approaches to Children's Rights. In: Ruck, Martin D./Peterson-Badali, Michele/Freeman, Michael (Hg.): *Handbook of Children's Rights. Global and Multidisciplinary Perspectives*. New York, London, S. 112–131.
- NEGT**, Oskar (2011): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. 2. Aufl. Göttingen.
- OEFTERING**, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung: Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. *Schwalbach/Ts.*
- OSLER**, Audrey/Starkey, Hugh (2005): *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead.
- REEKEN**, Dietmar von (2012): *Politisches Lernen im Sachunterricht: didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise*. Baltmannsweiler.
- RIEHL**, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt.
- ROMMERSKIRCHEN**, Jan (2017): *Soziologie und Kommunikation. Theorien und Paradigmen von der Antike bis zur Gegenwart*. Wiesbaden.

- SHULTZ**, Lynette (2018): Global Citizenship and Equity: Cracking the Code and Finding Decolonial Possibility. In: Davies, Ian/Ho, Li-Ching/Kiwan, Dina/Peck, Carla L./Peterson, Andrew/Sant, Edda/Waghid, Yusef (Hg.): The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education. London, S. 245–256.
- STRAUB**, Sarah (2022): Demokratische Kommunikation und Deliberation. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): Young Citizens. Handbuch für Politische Bildung in der Grundschule. Bonn.
- SUTOR**, Bernhard/Detjen, Joachim (2001): Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung. Paderborn.
- TRÖHLER**, Daniel/Oelkers, Jürgen (2005): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich.
- UNESCO** (2017): Local Knowledge, Global Goals. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599> (Zugriff: 24.6.2023).
- VOLLRATH**, Ernst (1987): Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen. Würzburg.

Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerments?!

1. Einleitung

„Ich kann nicht schreiben, ich bin doch nur Ausländerin.“
(Gorelik 2013, 32)

Diese Äußerung einer Schülerin stammt aus einem Workshop zum Kreativen Schreiben, den Lena Gorelik leitete. Tief beeindruckt von einem Text suchte die Schriftstellerin das Gespräch mit der Verfasserin, an dem auch der Klassenlehrer teilnahm. Während Gorelik ihre Leseindrücke schilderte, konzentrierte sich dieser auf die grammatischen und orthografischen Schwächen des Textes. Auf das Feedback reagierte das Mädchen mit der zitierten Äußerung, mit der sie ein negatives Selbstbild als Schreiberin konstruiert. Auffällig ist dabei, dass sie ihre vermeintlich mangelnden Schreibfähigkeiten auf eine „natio-ethno-kulturelle“ (Mecheril 2010, 14) Kategorie zurückführt. Diese „sprachbezogene Selbst-Positionierung“ (Bjegač/Pokitsch 2019, 227) lässt sich als Ausdruck der Verinnerlichung (außer-)schulischer Sprachverhältnisse lesen, die nicht selten von (neo-)linguizistischen Praktiken gekennzeichnet sind. In Anlehnung an Dirim (2010) wird (Neo-)Linguizismus dabei als „eine spezielle Form von Rassismus [verstanden], die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (ebd., 91).

Wenn Sprach(en)bildung nicht auf den Erwerb von Sprachkompetenzen reduziert wird, sondern auch die Reflexion (neo-)linguizistischer Praktiken und ihre Konsequenzen als ein Bestandteil einer solchen verstanden wird, so scheint eine Bezugnahme auf Empowerment-Konzepte naheliegend, die Prozesse der Selbstbemächtigung in den Mittelpunkt rücken. Doch wie wird in gegenwärtigen Ansätzen eine Verbindung von Empowerment und Sprach(en)bildung vorgenommen? In diesem Beitrag erfolgt eine Annäherung an diese Fragestellung anhand einer interpretativen Analyse exemplarischer Ansätze, wobei zunächst geklärt wird, wie Empowerment außerhalb einer an Sprach(en)bildung orientierten Forschung konzipiert wird.

2. Empowerment – eine Annäherung

In deutschsprachigen Kontexten gehört Empowerment insbesondere im Bereich der sozialen Arbeit zu den etablierten Handlungskonzepten, obwohl oder gerade, weil kein einheitliches Verständnis festzustellen ist. Vielmehr lassen sich ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ausmachen.

Die verschiedenen Ansätze lassen sich zunächst danach unterscheiden, ob sie eher eine Makro- oder eine Mikroebene in den Blick nehmen: Auf der einen Seite wird die Stärkung demokratischer Teilhabe- und Entscheidungsmöglichkeiten exkludierter Gruppen fokussiert. Dabei wird unter Verweis auf ‚power‘ als Bestandteil des Begriffs betont, dass Empowerment ein transformatives Element im Sinne einer Umverteilung von Macht beinhaltet. Auf der anderen Seite konzentrieren sich Bemühungen auf individuelle Ressourcen von Personen. Es wird danach gefragt, wie diese aktiv eingesetzt werden können, damit Individuen im Alltag Benachteiligungen und Fremdbestimmung bewältigen können (Herriger 2020, 14–20).

Unterschiede lassen sich auch dahingehend feststellen, ob Empowerment als Bottom-up- oder als Top-down-Prozess konzipiert wird. Während einige Ansätze die Bedeutung der aktiven Selbsthilfe und -organisation der Betroffenen herausstellen, tarieren andere wiederum die Möglichkeiten der Unterstützung durch (professionelle) Helfende aus (ebd.).

Insgesamt sind trotz dieser unterschiedlichen Fokussierungen zahlreiche Überlappungen festzustellen, auch zu Ansätzen, die andere theoretische Rahmungen aufweisen. So ist eine Nähe zu Agency-Konzepten (Blank 2018, 327) und postkolonialen sowie rassismuskritischen Theorien (Nassir-Shahinian 2013) erkennbar, die zu einer stärkeren Berücksichtigung der Wirkmacht gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse beitragen.

In Publikationen jüngerer Datums wird zudem eine Unterscheidung zwischen Empowerment und Powersharing vorgenommen (Jagusch/Chehata 2020). Anstatt im Sinne von Empowerment marginalisierte Gruppen in den Blick zu nehmen, werden mittels Powersharing privilegierte Personen und Gruppen zur Zielgruppe. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie diese Verantwortung übernehmen sowie zu Machtverschiebungen beitragen können.

3. Empowerment und Sprach(en)bildung

Angesichts der Vielfalt der unter dem Begriff ‚Empowerment‘ subsumierten Vorstellungen ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten seines Einbezugs in die schulische Sprach(en)bildung. Eine Analyse exemplarischer bildungspolitischer und

-wissenschaftlicher Dokumente soll Aufschluss darüber geben, wie Sprach(en)-bildung und Empowerment gegenwärtig gemeinsam gedacht werden.

Die Auswahl von Sprach(en)bildungsansätzen erfolgte dabei auf der Basis einer gezielten, nicht systematischen Literaturrecherche, die sowohl bildungspolitische als auch wissenschaftliche Dokumente berücksichtigte. Zum einen wurden Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Sprach(en)bildung herangezogen, also Dokumente eines Gremiums, das aufgrund seiner länderübergreifenden Organisation eine Ausnahme in der ansonsten föderalistisch orientierten Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland darstellt. Zum anderen wurden wissenschaftliche Beiträge zu Sprach(en)bildung berücksichtigt, die entweder im Titel bereits einen Verweis auf Empowerment enthalten oder Ansätzen der Critical Language Awareness zugeordnet werden können, die aufgrund einer stärkeren Fokussierung sozialer und machttheoretischer Aspekte von Sprache Empowerment-Konzepten nahestehen (Fairclough 1992, 13 f.). Das auf diese Weise zusammengestellte Datenkorpus setzte sich aus 17 Dokumenten zusammen.

Im Rückgriff auf das Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) konnten mittels des offenen, axialen und zum Teil auch des selektiven Kodierens drei Analysekategorien rekonstruiert werden, mit denen sich die einzelnen Fragmente miteinander vergleichen lassen: (1) *Konzeption der Sprach(en)-bildung*, (2) *Umgang mit Macht- und Sprachverhältnissen* sowie (3) *Perspektiven auf Akteur*innen und die ihnen zugestandenen Partizipationsmöglichkeiten*. Die Dokumente, die im Folgenden näher betrachtet werden, wurden im Sinne des Theoretical Samplings nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (ebd., 157) ausgewählt.

3.1 Sprachliche Assimilation als Empowerment

In verschiedenen bildungspolitischen Publikationen tritt Sprach(en)bildung als entscheidender Faktor zur sozialen und politischen Teilhabe in Erscheinung. Exemplarisch dafür steht die KMK-Empfehlung „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ (2019)¹:

Die bildungssprachlichen Kompetenzen [...] dienen der Persönlichkeitsentwicklung und bilden die Grundlage für erfolgreiches Lernen in Schule, in beruflicher Aus- und Weiterbildung oder im Studium. Damit ermöglichen sie die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen und sind der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. [...]

1 Ähnliche Aussagen finden sich aber auch in weiteren KMK-Dokumenten, wie z.B. der „Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule“ (2015), dem Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (2013) oder der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (2012).

Einige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene benötigen eine zusätzliche Sprachförderung. Die Gründe hierfür sind vielfältig, z.B. familiäre Situation, soziale Herkunft, geringe Verweildauer in Deutschland, logopädische oder sonderpädagogische Förderbedarfe oder auch besondere Begabungen. (KMK 2019, 2)

Die Beherrschung der deutschen Bildungssprache wird in diesem Auszug als Zugangsvoraussetzung für Bildungsteilhabe und davon ausgehend auch als Voraussetzung für soziale und politische Mitbestimmung präsentiert. Darüber hinaus wird Sprach(en)bildung auch ein positiver Effekt für „Persönlichkeitsentwicklung“ zugeschrieben, der aber auch später mit dem Verweis auf „mündige [...] Bürgerinnen und Bürger“ (ebd., 6) nur in Ansätzen konkretisiert wird. Diese Argumentation weist Überschneidungen mit denjenigen Empowerment-Ansätzen auf, die das Augenmerk auf den Ausbau individueller Fähigkeiten und das Bereitstellen von Ressourcen legen, um Personen zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung zu verhelfen.

Die Fokussierung auf persönliche Ressourcen und damit auf eine Mikroebene gibt Aufschluss darüber, in welchen Bezug eine derart konzipierte Sprach(en)-bildung zu *Macht- und Sprachverhältnissen* gesetzt wird: Eine gesellschaftliche und institutionalisierte Monolingualität und die Orientierung an Bildungssprache als einer Varietät des Deutschen werden in der KMK-Empfehlung nicht infrage gestellt, sondern als gegeben angesehen. Machtverschiebungen im Sinne einer Änderung der Sprachverhältnisse sind somit nicht das Ziel. Vielmehr wird eine Ausweitung des Machtzugangs insbesondere für diejenigen Gruppen anvisiert, die Gefahr laufen, durch diese exkludiert zu werden. Explizit wird dabei Bezug genommen auf Schüler*innen, von denen aufgrund individueller Faktoren wie der familiären und sozialen Situation angenommen wird, dass sie den sprachlichen Erwartungen der Schule und Gesellschaft nicht entsprechen. Das Ziel ist eine Machtausweitung ohne eine -umverteilung. Eine Vorstellung, die Ulrich Bröckling (2003, 329) als eine „harmonistische Sozialutopie“ beschreibt, die jeglichen Kampf um Macht negiert.

Da gegebene Sprachverhältnisse bestätigt werden, kann sprachliche Assimilation als das gewünschte Resultat der in diesem Dokument konzipierten *Sprach(en)bildung* angesehen werden. Diese wird dabei als ein Prozess entworfen, in dessen Verlauf die Handlungsspielräume aller Schüler*innen, aber vor allem der explizit erwähnten Gruppen, durch den Ausbau monolingualer Kompetenzen in der deutschen Bildungssprache ausgeweitet werden können.

Diese Vorstellung von Empowerment weist klar von außen bestimmte Grenzen und Ziele auf und ist nur mittels der Unterweisung durch professionelle Expert*innen zu erreichen. Im Hinblick auf die Kategorie *Akteur*innen und*

die ihnen zugestandenen Partizipationsmöglichkeiten lässt sich daher eine Passivität der Schüler*innen ausmachen, die einen eklatanten Widerspruch zu den meisten Empowerment-Konzepten darstellt. Anstelle von Selbstbestimmung tritt ein integriertes Dabeisein, im besten Fall eine Mitbestimmung als gewünschtes Ergebnis in Erscheinung. Der Einfluss, der den Schüler*innen zugesprochen wird, beinhaltet dabei nicht einmal ein ‚Informiertsein‘. Wissen über Sprach- und die inhärenten Machtverhältnisse wird an keiner Stelle in den aufgeführten „Grundsätzen zur erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Schule“ (KMK 2019, 5 ff.) als Gegenstand von Sprach(en)bildung angeführt.

Eine Sprach(en)bildung, die derart die Machtstrukturen, in die sie eingebunden ist, dethematisiert, läuft Gefahr, Ursachen für geringe Bildungs- und soziale Teilhabe zu individualisieren. Werden Interdependenzen beispielsweise zwischen sprachlichen und natio-ethno-kulturellen Differenzkategorien – wie sie in dem diesem Beitrag vorangestellten Zitat anklängen – vernachlässigt, so werden möglicherweise die Effekte einer Sprach(en)bildung überschätzt und ein mögliches Scheitern trotz sprachlicher Kompetenzerweiterung wird den einzelnen Subjekten angelastet, was wiederum als ein individuelles Scheitern erlebt werden kann.

3.2 Empowerment zwischen Bildungssprache und Mehrsprachigkeit

Während die KMK-Empfehlung zu Bildungssprache ein Beispiel für die Vernachlässigung von Machtverhältnissen in einer auf Empowerment zielenden Sprach(en)bildung darstellt, gibt es durchaus Autor*innen, die diese zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. Zu den prominentesten Vertretern gehört wohl Jim Cummins, der sich bereits seit den 1980er-Jahren für die Verbindung von Empowerment-Ideen und (sprachlicher) Bildung einsetzt, wobei sich seine theoretischen Bezüge über die Zeit hinweg verschoben haben. Konstant ist hingegen seine Argumentation für die Notwendigkeit geblieben, Sprach(en)-bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu betrachten:

The first step is to recognize that minority students are failing academically, not primarily because of language differences, but because they are disempowered through their interactions with educators. [...] In other words, real change must challenge the power structure (i.e. the institutionalized racism) that disables minority students. (Cummins 1987, 40)

Cummins geht von der Annahme aus, dass eine verkürzte Fokussierung auf linguistische Aspekte und die Vernachlässigung der damit in Verbindung stehenden Herrschaftsverhältnisse zur Schlechterstellung bestimmter Gruppen im

Bildungssystem beiträgt. Es ist gerade nicht die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, die zur Bildungsbenachteiligung führe; vielmehr ist diese seiner Ansicht nach auf diskriminierende Annahmen über zwei- bzw. mehrsprachige Sprecher*innen zurückzuführen, die wiederum Ausdruck rassistischer Strukturen sind, die im Laufe der Zeit institutionalisiert wurden (ebd., 13 ff.).

Cummins' Überlegungen scheinen auf den ersten Blick die Veränderung diskriminierender, rassistischer *Machtstrukturen und der damit einbergehenden Sprachverhältnisse* zu forcieren. Schule wird dabei als gesellschaftliche Institution gedacht, in der gesellschaftliche Strukturen einen Einfluss darauf haben, wie Lehrer*innen ihre eigene Rolle, aber auch die schulischen Bedingungen definieren. Dies wiederum wirkt sich auf ihre Interaktionen mit Schüler*innen aus. Die folgende Grafik veranschaulicht diese Interdependenzen und enthält bereits Hinweise darauf, dass Cummins als *Akteur*innen* primär die Lehrer*innen und ihre „role definitions“ in den Blick nimmt.

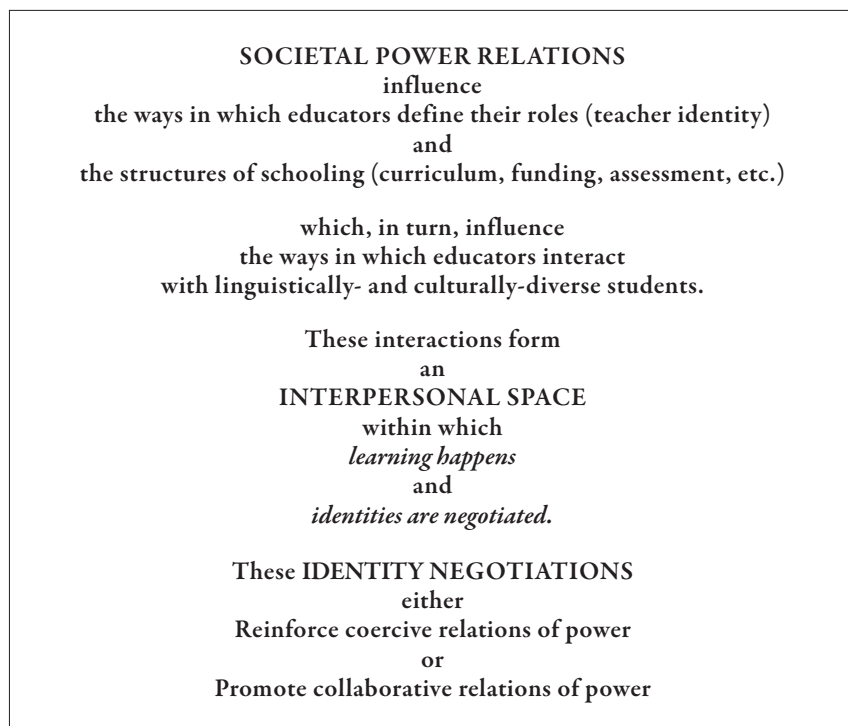


Abb. 1: Der Einfluss gesellschaftlicher Machtbeziehungen auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen bei Cummins (2001, 19)

Die Hauptverantwortung für eine anti-rassistische (Sprachen-)Bildung tragen bei Cummins in erster Linie die Lehrpersonen, die als in gesellschaftliche und institutionelle Strukturen eingebunden gedacht werden, denen aber ausreichend Handlungsmacht zugesprochen wird, um diesen entgegenzuwirken. Die Art und Weise, wie Lehrer*innen ihre eigene Rolle definieren, ist demnach ausschlaggebend dafür, ob benachteiligende „coercive relations of power“ oder bemächtigende „collaborative relations of power“ in der Schule etabliert werden. Im Gegensatz zu der KMK-Empfehlung zu Bildungssprache (2019) werden dabei den Schüler*innen durch die Forcierung von bemächtigenden kollaborativen Beziehungen mehr Möglichkeiten zugestanden, zumindest an schulischer Bildung mitzuwirken. Doch wird durch die Fokussierung auf die Lehrpersonen als die primär handelnden Subjekte Empowerment auch bei Cummins als Top-down-Prozess verstanden. Eine derartige Vorstellung von Empowerment bleibt – wie Gruber/Trickett (1987) herausgearbeitet haben – stets paradox, da „the very institutional structure that puts one group in a position to empower others also works to undermine the act of empowerment“ (ebd., 370).

Hinsichtlich der *Sprach(en)bildung* lässt sich bei Cummins konstatieren, dass diese alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen berücksichtigen möchte. In älteren Publikationen plädiert Cummins in diesem Sinne für die Etablierung von bilingualen Programmen (Cummins 1987, 59 ff.), in Beiträgen jüngeren Datums zieht er auch Translanguaging-Konzepte in seine Überlegungen ein (Cummins 2021, 293):

In order to effectively challenge disempowering educational structures and ideologies, instructional strategies such as scaffolding access to meaning, reinforcing academic language across the curriculum, maximizing literacy engagement and connecting to students' lives must be integrated on an equal basis with strategies that engage students' multilingual repertoires (i.e. translanguaging pedagogy) and affirm their identities. These instructional strategies overlap and reinforce each other. They are not in competition. (Cummins 2021, 296)

Eine mehrsprachige Bildung soll dabei – wie aus dem obigen Zitat hervorgeht – dazu beitragen, die Identitäten der Schüler*innen zu stärken. In dieser Zielsetzung offenbart sich eine Art ‚Pädagogik der Anerkennung‘, die den Schüler*innen ermöglicht, Erfahrungen von Selbstwert und sozialer Anerkennung zu machen. Zugleich ist eine derart konzipierte Pädagogik nicht unproblematisch, läuft sie doch Gefahr, gegebene Differenzlinien affirmativ zu behandeln.

Cummins' Vorstellungen von Sprach(en)bildung gehen aber über die Berücksichtigung und Stärkung mehrsprachiger Ressourcen hinaus. Neben der

Notwendigkeit einer mehrsprachigen Bildung ist für Cummins insbesondere der Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten über alle Fächer und Schulstufen hinweg entscheidend, um Schüler*innen Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Cummins stellt damit die Dominanz und Relevanz von Bildungssprachen nicht infrage. Stattdessen prangert er Bildungsinstitutionen an, die die Bildungssprache voraussetzen und nicht explizit zum Gegenstand des Unterrichts machen.

Betrachtet man Cummins Überlegungen zusammenfassend, so lässt sich insgesamt feststellen, dass die von ihm proklamierte Veränderung von Machtverhältnissen im Hinblick auf die *Sprachverhältnisse* ihre Grenzen hat. Er tritt zwar für eine Erweiterung des schulischen Sprachcurriculums ein, erkennt aber die Dominanz und Relevanz von Bildungssprachen als statushöhere Varietäten an. Ähnlich wie bei der KMK-Empfehlung zu Bildungssprache (2019) lässt sich somit auch bei Cummins eine Vorstellung feststellen, wonach der Zugang zur Macht marginalisierter Gruppen ausgeweitet werden kann, ohne dass die Privilegien anderer Gruppen infrage gestellt werden.

3.3 Empowerment als selbstreflexive Auseinandersetzung mit Macht- und Sprachverhältnissen

Einen anderen Weg als die bisher beschriebenen Ansätze gehen Autor*innen, die eine selbstreflexive Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den sie umgebenden machtvollen Sprachverhältnissen in den Mittelpunkt rücken. Diese Perspektive soll am Beispiel der „Critical Language Awareness“ (CLA), wie sie Samy H. Alim (2010) (weiter-)entwickelt hat, verdeutlicht werden.

This approach also draws on a Freireian critical pedagogy (Freire 1970) of language that educates linguistically profiled and marginalized students about how language is used and, importantly, how language can be used against them. [...] One of the most exciting aspects of the programs is that they encourage students to become ethnographers and collect their own speech data from their local communities. (Alim 2010, 214 f.)

Mit seiner Anlehnung an Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ unterstreicht Alim das Ziel der von ihm konzipierten schulischen *Sprach(en)bildung*: Die Schüler*innen sollen sich sprachlicher Dominanzverhältnisse sowie ihrer eigenen Involviertheit in diese bewusst werden. Dabei stellt die Bewusstwerdung nur den ersten Schritt dar, der die Schüler*innen dazu befähigen soll, sich aktiv gegen (außer-)schulische Ungerechtigkeiten zu wenden. Um diese Ziele zu erreichen, gilt es laut Alim, ethnografische Methoden im Unterricht einzusetzen. Außerschulische sprachbezogene Wissensbestände, eigene Erfahrungen sowie Erfahrungen der Personen, mit denen die Schüler*innen im Alltag

interagieren, gewinnen auf diese Weise an Relevanz. Alims CLA-Ansatz zielt dabei nicht lediglich auf die Entwicklung eines metalinguistischen Bewusstseins ab, sondern möchte die Schüler*innen für die Verknüpfung von Sprache(n) und Macht sensibilisieren, insbesondere für jene sprachbezogenen Machtkonstellationen, von denen sie betroffen sind. Dabei wird auf das Konzept des ‚linguistic profiling‘ als sprachbezogenes Äquivalent zu ‚racial profiling‘ zurückgegriffen (ebd., 221). Sprach(en)bildung zum Zweck des Empowerments bedeutet davon ausgehend, Schüler*innen auch mit Konzepten und Begriffen vertraut zu machen, die sie befähigen, Diskriminierungserfahrungen versprachlichen zu können.

Betrachtet man Alims Konzept der Sprach(en)bildung, lässt sich hinsichtlich der *Akteur*innen* erkennen, dass auch hier Empowerment als ein Top-down-Prozess konzipiert wird, bei dem die Interessen und Ziele weitestgehend von außen vorgegeben sind. Schüler*innen werden dabei zwar anregend, unterstützend und fördernd durch Lehrer*innen begleitet, ihnen werden jedoch auch Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet, insbesondere durch die Daten, die sie sammeln und die zum Gegenstand der Reflexion und des Unterrichts werden. Durch ihre Rolle als Ethnograf*innen tragen sie zudem aktiv dazu bei, marginalisiertes Wissen sichtbar zu machen und zu archivieren (ebd., 220).

Die Lehrer*innen werden dabei nicht aus der Verantwortung genommen. Ähnlich wie Cummins sieht auch Alim die Notwendigkeit, dass sich Lehrer*innen mit ihren Annahmen über Sprache(n) auseinandersetzen. Explizit geht er dabei auf die Vorstellung ein, die Aneignung von „standard english“ sei notwendig, um gesellschaftlich erfolgreich agieren zu können (ebd., 224). Alim nach gilt es, diese zu dekonstruieren. Im Gegensatz zu Cummins lehnt er somit eine Unterweisung in der gesellschaftlich dominanten Sprache bzw. Sprachvarietät ab, stellen die damit einhergehenden *Machtverhältnisse* doch eine Ursache für Diskriminierung dar. Alims CLA möchte daher sprachliche Dominanzverhältnisse in ihren Interdependenzen zu anderen diskriminierenden Bedingungen sichtbar machen sowie diese durch eine Umwandlung – und nicht durch eine Ausweitung – von Macht verändern. Empowerment wird folglich nicht durch eine Erweiterung sprachlicher Kompetenzen angestrebt, sondern durch eine Aneignung von Wissen über Zusammenhänge von Sprache und Macht sowie durch das Vermögen, diese zu reflektieren.

Geht dieser radikale Umbau schulischer Sprachverhältnisse jedoch nicht mit einem Umbau gesamtgesellschaftlicher Sprachverhältnisse einher, läuft er Gefahr, Schüler*innen nicht ausreichend auf außerschulische Anforderungen vorzubereiten und ihnen einen Weg vorzugeben, der durch und von Machtkämpfen

bestimmt ist. Die Frage, ob jede*r Schüler*in in diesem Sinne empowernt werden und die Konsequenzen dieses Empowerment tragen möchte, bleibt ausgeklammert. Es fehlt eine kritische Reflexion darüber, dass die Absicht, zu empowernt, sowohl bemächtigend als auch beschränkend wirken kann (Cruikshank 1999, 2).

4. Conclusio

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Ansätze, die Empowerment und Sprach(en)bildung in einen Zusammenhang bringen, – wie auch die unten stehende Grafik noch einmal verdeutlicht – in vielerlei Hinsicht unterscheiden.



Abb. 2: Empowerment mit und durch Sprach(en)bildung?! (eigene Darstellung)

Die in diesem Beitrag vorgenommene Analyse zeigt jedoch, dass Sprach(en)-bildung nicht unabhängig von den (außer-)schulischen Macht- und Sprachverhältnissen gedacht wird bzw. werden kann. Diese Interdependenzen sichtbar zu machen, kann ein erster Schritt sein, über die (Un-)Vereinbarkeiten verschiedener Sprach(en)bildungsansätze nachzudenken. Eine auf Empowerment zielende Sprachdidaktik müsste in diesem Sinne der Frage nachgehen, in welchem Verhältnis (1) eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, (2) eine Mehrsprachigkeitsbildung und (3) eine reflexive Auseinandersetzung mit gegebenen Sprachen- und Machtverhältnissen stehen können, um Schüler*innen die größtmöglichen Handlungsspielräume unter den gegebenen Bedingungen zu eröffnen, ohne dabei Ungerechtigkeiten zu reproduzieren.

Dabei gilt es, das Dilemma schulischen Empowerments nicht aus dem Blick zu verlieren, das in der Kategorie *Akteur*innen und die ihnen zugestandenen Partizipationsmöglichkeiten* bei allen hier besprochenen Ansätzen zutage tritt und auch in Zusammenhang mit anderen partizipatorischen Ansätzen in der Schule diskutiert wird (Schnur 2011, 1073): Schulische Bildung wird häufig von der Annahme geleitet, dass sich die Schüler*innen erst durch den Bildungsprozess die Fähigkeiten aneignen, die für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung notwendig sind. Ausgehend von dieser Annahme sind die Möglichkeiten eines selbst organisierten Bottom-up-Empowerment-Prozesses nicht nur begrenzt, es offenbart sich auch eine Defizitperspektive auf Schüler*innen, die mit den Ansprüchen von Empowerment nur schwer zu vereinbaren ist. Es ist notwendig, diese Widersprüche und Ambivalenzen stärker zu reflektieren und nach Möglichkeiten zu suchen, Räume in und außerhalb der Schule zu schaffen, in denen diese minimiert werden können.

In diesem Zusammenhang gilt es, auch die Fokussierung der hier vorgestellten Ansätze auf Schüler*innen, die als minorisiert betrachtet werden, kritisch zu hinterfragen. Intersektionalität- sowie Powersharing-Konzepte könnten dazu beitragen, ein Bewusstsein dafür aufzubauen, dass sprachliche Ungerechtigkeiten ein gesamtgesellschaftliches Handlungsfeld darstellen. Durch den Einbezug der genannten Konzepte würden auch Interdependenzen zwischen sprachlichen und anderen Differenzkategorien – wie sie bei der eingangs zitierten Schülerin beispielhaft sichtbar werden – stärker in den Blick geraten und eine realistischere Einschätzung der Effekte einer Sprach(en)bildung ermöglichen.

Literatur

- ALIM**, Samy H. (2010): Critical Language Awareness. In: Hornberger, Nancy H./McKay, Sandra L. (Hg.): Sociolinguistics and Language Education. Bristol, S. 205–231.
- BJEGAČ**, Vesna/Pokitsch, Doris (2019): Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. In: ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (35), S. 224–241.
- BLANK**, Beate (2018): Empowerment. Ein Leitkonzept der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft? In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 327–340.
- BRÖCKLING**, Ulrich (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft (31), S. 323–344.
- CRUIKSHANK**, Barbara (1999): The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects. Ithaca.

- CUMMINS, Jim** (1987): Empowering Minority Students. Teacher Training Monograph Number 5. Teacher Training Project for Bilingual & English to Speakers of Other Languages Teachers. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299330.pdf> (Zugriff: 1.10.2021).
- CUMMINS, Jim** (2001): Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. Los Angeles.
- CUMMINS, Jim** (2021): Pedagogies of Powerful Communication: Enabling Minoritized Students to Express, Expand and Project Identities of Competence. In: Latisha, Mary/Krüger, Ann-Birte/Young, Andrea S. (Hg.): Migration, Multilingualism and Education. Critical Perspectives on Inclusion. Bristol, S. 284–297.
- DIRIM, İnci** (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, S. 91–112.
- FAIRCLOUGH, Norman** (1992): Introduction. In: Ders. (Hg.): Critical Language Awareness. London, New York, S. 1–29.
- GORELIK, Lena** (2013): „Ich spreche Deutsch, aber nicht sehr gut.“ In: Chernivsky, Marina/Friedrich, Christiane/Scheuring, Jana (Hg.): Wenn Rassismus aus Worten spricht. Fragen, Kontroversen, Perspektiven. Online: <https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/zwstwennrassismusauswortenspricht.pdf> (Zugriff: 1.7.2022).
- GRUBER, Judith/Trickett, Edison J.** (1987): Can we empower others? The paradox of empowerment in the governing of an alternative public school. In: American Journal of Community Psychology 15 (3), S. 353–371.
- HERRIGER, Norbert** (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.
- JAGUSCH, Birgit/Chehata, Yasemine** (2020): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim.
- KMK – Kultusministerkonferenz** (2019): Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Zugriff: 1.7.2022).
- MECHERIL, Paul** (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Varela, Maria do Mar Castro/Dirim, İnci u. a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, S. 7–22.
- NASSIR-SHAHNIAN, Natascha** (2013): Dekolonisierung und Empowerment. In: Hamaz, Sofia/Ergün-Hamaz, Mutlu (Hg.): Empowerment MID Dossier. Berlin, S. 16–25.
- SCHNURR, Stefan** (2011): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München, S. 1069–1078.
- STRAUSS, Anselm L./Corbin, Juliet M.** (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Integration durch Sprache?

Eine Gleichung mit vielen Unbekannten

1. Einleitung

Häufig wird ein unwiderlegbarer Zusammenhang von Sprache und Integration suggeriert. Dabei ist das Narrativ meist, dass erfolgreiche Integration Folge erfolgreichen Spracherwerbs sei (Krumm 2021, 192). Die Behauptung, dass Integration *durch* Sprache erreicht werden könne, ist aber eine Gleichung mit vielen Unbekannten: Sowohl die Definition des Integrationsbegriffs als auch die Frage danach, um welche Sprache(n) es in dieser Gleichung geht, bleibt offen. Das komplexe Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird infolgedessen verkürzt dargestellt. Zwar wird Integration durch Spracherwerb *bedingt*, Spracherwerb führt aber nicht automatisch zu Integration. Vielmehr wirft die Forderung nach Integration die Frage nach den Teilhabemöglichkeiten Einzelner auf, die ihnen in einer Gesellschaft zugestanden werden, wie auch nach der Passung von Kategorien wie z. B. Aufenthaltsstatus, Staatsangehörigkeit, Klasse oder Geschlecht, aber eben auch Sprache. Einige Arbeiten aus dem Bereich der Sprachwissenschaft behandeln zwar den Zusammenhang von Sprache und Integration (Busch 2021; Hogan-Brun u. a. 2009; Krumm 2003; Stevenson 2011), doch scheint vielen keine genaue Definition des Integrationsbegriffs zugrunde zu liegen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dieser traditionell in der Soziologie beheimatet ist (Treibel 2020a, 249). Ziel dieses Beitrags ist es daher, *Integration* soziologisch zu definieren und den Begriff über die kritische Pädagogik für die Sprachwissenschaft nutzbar zu machen. Damit verbunden ist die Überlegung, welche Konsequenzen sich daraus für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Meine Hypothese ist, dass ein soziologisch-pädagogisches Integrationsverständnis in der Sprachwissenschaft nicht nur die Nutzung von Mehrsprachigkeitsansätzen und die Thematisierung des Zusammenhangs von Sprache und Identität unabdingbar werden lässt. Es kann auch als Ausgangspunkt genutzt werden, um die für die politische Bildung wichtigen „Fragen politischer, gesellschaftlicher und religiöser Zugehörigkeiten“ (Hahn-Laudenberg/Achour 2020, 11) um die Frage auch nach sprachlichen Zugehörigkeiten zu ergänzen.

2. *Integration*: Ein Begriff – viele Bedeutungen

Für ein fundiertes Integrationsverständnis ist es hilfreich, verschiedene Ansätze zu diskutieren, da es einerseits einen Unterschied macht, ob es sich um wissenschaftliche oder politische Integrationsdiskurse handelt (Treibel 2020b), und der Integrationsbegriff andererseits sehr offen ist (Georgi/Keküllüoğlu 2018, 41; Lingen-Ali/Mecheril 2020, 5; Treibel 2014, 1014). Gerade diese begriffliche Offenheit macht ihn jedoch in vielen Debatten so wirkungsvoll (Scherr/Inan 2018, 202). Im politischen Diskurs wird Integration häufig im Sinne von Assimilation verwendet (Scherr/Inan 2018, 206), um gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reproduzieren (Ha/Schmitz 2006; Lingen-Ali/Mecheril 2020). Nicht umsonst ist der Begriff als solcher vielfach umkämpft und selbst in der Soziologie umstritten (Treibel 2014). Da *Integration* gerade in vielen politischen Zusammenhängen aber nach wie vor eine vage Forderung an lediglich bestimmte Gruppen darstellt, möchte ich für die Diskussion an diesem Begriff festhalten, nicht zuletzt, um sein „strategisches Kapital‘ in der Öffentlichkeit“ (Treibel 2014, 1017) zu nutzen und sich wissenschaftlich fundiert an politischen Debatten über den Zusammenhang von Sprache und Integration beteiligen zu können.

2.1 *Integration* in der Soziologie

In der Soziologie beschreibt Integration die *Kohäsion*, also den Zusammenhalt einer Gesellschaft insgesamt, und die Teilhabemöglichkeiten Einzelner (Treibel 2008, 302). Letztere fächern sich über verschiedene Bereiche einer ausdifferenzierten Gesellschaft auf, sodass es nicht *den einen* Bereich einer Gesellschaft gibt, in den sich integriert werden kann (Scherr/Inan 2018, 205). Demzufolge stehen sich Teilhabe und Nicht-Teilhabe nicht konträr gegenüber, sondern können parallel auftreten. Albert Scherr und Çiğdem Inan (2018) sprechen auch von „multiple[n] Formen der Teilnahme und Nicht-Teilnahme“ (205). Integration ist darüber hinaus in Feldern möglich, in denen der Erwerb der Amtssprache keine oder nur sekundäre Bedeutung hat: Eine berufliche Integration in ein internationales, überwiegend anglophones Arbeitsumfeld ist beispielsweise auch ohne umfassende Kenntnisse der Amtssprache möglich. Genauso kann es sein, dass Menschen sich gerade in nachbarschaftliche oder zivilgesellschaftliche Netzwerke integrieren und hier auf andere als offizielle Amtssprachen zurückgreifen (Stevenson 2011, 19–20).

Um das Verhältnis von Sprache und Integration präziser analysieren zu können, müssen daher verschiedene Arten der *Migration*, z. B. Pendel-, Arbeits- oder Fluchtmigration (Treibel 2008, 295), unterschieden werden. Ich gehe davon aus,

dass diese sich bspw. durch damit in Verbindung stehende Aufenthaltstitel auf den Spracherwerb auswirken. Es lassen sich daraus (1) individuelle Bedürfnisse der Lerner:innen ableiten, aber auch (2) faktische Notwendigkeiten oder (3) sozialer Druck, eine Sprache zu lernen: Für wen ist es wünschenswert, aber nicht notwendig, Deutsch zu lernen und wer muss Deutschkenntnisse in Form von Zertifikaten nachweisen? Durch diese Differenzierung wird es möglich, Individuen auch über ihre Sprachkenntnisse hinaus als integriert oder desintegriert zu betrachten und den Blick auf individuelle und vielfache Vergesellschaftungszusammenhänge zu erweitern, in denen Integration und Desintegration synchron möglich sind. Somit wird deutlich, dass Sprachenkenntnisse nicht für alle Migrant:innen denselben Stellenwert besitzen (Shohamy 2009, 48). Michaela Perlmann-Balme (2017) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, wie viel Deutsch Migrant:innen für welche Kontexte überhaupt können sollen. Eine hochqualifizierte Arbeitnehmerin mit Erstsprache Tigrinya und sehr guten Englischkenntnissen, die in einem internationalen Unternehmen mit Arbeitssprache Englisch in Deutschland angestellt ist, kann beispielsweise durchaus auch mit wenig ausgeprägten Deutschkenntnissen bereits als *integriert* gelten.

Schlussendlich trägt eine soziologische Perspektive auf Integration „der Einsicht Rechnung, dass sie nur als wechselseitiger Prozess gelingen kann“ (Treibel 2020a, 262). Infolgedessen birgt der Integrationsbegriff einen großen Gestaltungsspielraum: Scherr und Inan (2018) heben bspw. hervor, dass „in Integrationsdebatten auch Annahmen darüber ein[gehen], ob erwartete Veränderungen als anstrebenswert oder als problematisch zu betrachten sind“ (203). Dem zugrunde liegt die Frage nach Idealvorstellungen der Gesellschaft, die so zum Gegenstand selbstreflexiver Prozesse wird. Die hier vorgeschlagene soziologische Lesart des Integrationsbegriffs starrt also nicht lediglich auf *die Anderen*, sondern hält dem Selbst den Spiegel vor und nimmt somit alle in die Verantwortung, Gesellschaft mitzudenken und mitzugestalten. Dies bedeutet nicht nur, „bestehende Teilhabechancen wahrzunehmen“ (Treibel 2020a, 261), sondern auch, „mangelnde Teilhabechancen einzufordern“ (Treibel 2020a, 261).

2.2 Integration in der Pädagogik

Integration ist auch für die kritische Pädagogik nach Paulo Freire (2016; 2020) ein Schlüsselkonzept. Ihm geht es dabei nicht um eine passive Anpassung des Individuums an seine Umwelt: Anstatt Entwicklungen lediglich mitanzusehen, bedeutet Integration für Freire (2020, 64), Individuen im Sinne einer politischen Bildung dazu zu befähigen, „existierende, als unbefriedigend empfundenen [sic!] Zustände zu verändern“ (Hahn-Laudenberg/Achour 2020, 3). Im Zentrum der

Ansätze Freires steht dabei das Konzept der *conscientização*, das Menschen in die Lage versetze, über die eigene Lebenswelt kritisch zu reflektieren (Freire 2016, 32). Davon ausgehend könnten bewusst Entscheidungen getroffen werden, welche Veränderungen in der Gesellschaft erstrebenswert seien. Zwar stellt diese Perspektive einen Kerngedanken kritischer Pädagogik dar (Adam 2017, 183), wird aber nicht immer explizit mit dem Begriff der *Integration* verknüpft, sondern als ein allgemeines Bildungsziel formuliert. So schreibt Adam (2017), dass es im Bildungsbegriff der kritischen Pädagogik darum gehe, „die eigene Stellung in der Welt zu erkennen und das eigene Leben weniger fremdbestimmt gestalten zu können“ (185). So gesehen ist auch Freires *conscientização* für sich noch kein Integrationskonzept, stellt aber eine Voraussetzung dafür dar, sich integrieren zu können. Nach Freire (2020, 58–59) verwurzele Integration das Individuum tief in der Umgebung: Beide Seiten seien untrennbar miteinander verknüpft und dennoch offen für Veränderung. Integriert sein bedeutet im Sinne Freires die Freiheit, das eigene Verhältnis zur Umgebung nicht nur reflektieren, sondern auch mitgestalten zu können. Werde diese Freiheit unterdrückt, stehe dem Individuum lediglich eine passive Rolle zur Disposition: Es habe kaum mehr eine Wahlfreiheit und werde daher vielmehr angepasst (Freire 2020, 59). Integration als pädagogisches Programm findet zudem im Bereich der politischen Bildung Beachtung und meint in diesem Feld die Befähigung zur „aktive[n] Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft“ (Hahn-Laudenberg/Achour 2020, 2). Sie könne in diesem Sinne in verschiedenen Formen auftreten: Freiwilliges Engagement in Vereinen oder anderen zivilgesellschaftlichen Initiativen sei z.B. Ausdruck einer sozialen Dimension von Integration (Hahn-Laudenberg/Achour 2020, 4). Eine solche Mitarbeit vieler kann ihrerseits wiederum als Wille zur Mitgestaltung der Gesellschaft interpretiert werden und unabhängig von Kenntnissen der Amtssprache erfolgen. Sie kann als Konsequenz der *conscientização* im Sinne Freires interpretiert werden.

Für Kontexte der – nicht nur – sprachlichen Bildung bringt ein soziologisch-pädagogisches Integrationsverständnis als Ausgangspunkt und Haltung durchaus einige Stärken mit sich: Es kombiniert die direkte pädagogische Arbeit mit individuellen Lerner:innen mit einer produktiv-kritischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und den eigenen Lebenslagen darin. Lernziele und -inhalte werden in einen größeren Kontext eingebettet und erhalten dadurch eine tiefere Bedeutung für die Lerner:innen, da sie an ihre Lebenslagen anknüpfen. Gleichzeitig bedeutet dieses Verständnis von Integration auch, *Gesellschaft* als etwas Veränderbares zu vermitteln und nicht als ein „feststehendes Ganzes“ (Georgi/Keküllüoğlu 2018, 43), an das sich angepasst werden müsse.

Durch die Elemente der Selbstreflexion, Kreativität, Zukunftsorientierung und Selbstwirksamkeit im Integrationskonzept kann es ein wichtiges Lernziel sein, Lerner:innen zu Gestalter:innen dieser Gesellschaft zu empowern und sie dazu zu ermutigen, hierfür auf diverse sprachliche Ressourcen zurückzugreifen.

3. Integration, Gesellschaft und Sprache

Zygmunt Bauman (2000) beschreibt die Epoche des 20. Jahrhunderts als eine „flüssige Moderne“, die das Ende der großen Zugehörigkeitserzählungen bedeute. Als eine Reaktion auf den damit zusammenhängenden Bedeutungsverlust nationaler Grenzen identifizieren Hogan-Brun u.a. (2009, 11) einen linguistischen Nationalismus: Der Stellenwert nationaler Sprachen werde erhöht und zu einem vermeintlich natürlichen Identifikationsmerkmal erklärt. So kann eine nationale Gemeinschaftserzählung über Sprache fortgesetzt werden. In dieser Perspektive deutet sich bereits an, dass Gesellschaft als solche stets sozial konstruiert, infolgedessen aber auch veränderbar ist. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung für Individuen sind allerdings unterschiedlich verteilt und hängen eng mit der Frage nach (Erst-)Sprachen zusammen, da sich daraus verschiedene Sprecher:innenpositionen auf dem Sprachenmarkt (Bourdieu 1977) ergeben. Dies kann so weit führen, dass Einzelne Schwierigkeiten haben, sich Gehör zu verschaffen. Im Folgenden soll das Verhältnis von Integration, Gesellschaft und Sprache vor dem Hintergrund der Figurationssoziologie ausführlicher betrachtet werden.

3.1 Integration als Etablierten-Außenseiter-Figuration?

In der Figurationssoziologie wird die Dichotomie der Gesellschaft auf der einen und dem Individuum auf der anderen Seite als eine „verdinglichende Ausdrucksweise“ (Elias 1970, 10) abgelehnt, da sie dem Verständnis gesellschaftlicher Prozesse nicht zuträglich sei. Stattdessen, so Elias (1970), bestehe Gesellschaft aus Beziehungen zwischen Individuen, die „miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen mit mehr oder weniger labilen Machtbalancen verschiedenster Art bilden“ (12).

Hier spricht er zwei wichtige Elemente der Gesellschaft an: Einerseits erkennt er sie „als sich wandelnd, als werdend und geworden“ (Elias 1969, XIX) an. Diese Perspektive legt auch ihre Gestaltbarkeit für die Zukunft nahe, für die es, Freies Ansätzen folgend, jedoch integrierte Individuen braucht. Andererseits spricht Elias (1970, 77) auch das Phänomen Macht als Wesensmerkmal

menschlicher Beziehungen an: Macht sei dabei nichts Schlechtes und könne per se von niemandem besessen werden. Sie ergebe sich erst aus der Beziehung zu anderen (Elias 1970, 97–98). Eine Figuration stellt also ein „Hin und Her einer Machtbalance“ (Elias 1970, 143) dar. Dennoch können auch innerhalb einer Figuration Trennlinien zwischen Gruppen gezogen werden: Heinrich Popitz (1992, 70) beispielsweise weist darauf hin, dass das soziale Erlernen von Zugehörigkeit auch das gleichzeitige Erlernen der Nichtzugehörigkeit Anderer bedeute. Entstehende Trennlinien zwischen *uns* und *denen* seien prinzipiell flexibel, könnten aber „jederzeit einrasten, wenn sie ‚passend‘ erscheinen“ (Popitz 1992, 70). Beim Verhältnis der sich dann gegenüberstehenden Gruppen zueinander handelt es sich um eine Etablierten-Außenseiter-Figuration (Elias/Scotson 1990).

Etablierte, die sich gegenüber anderen abgrenzen, beziehen ihre relative machtstärkere Position aus einem hohen Level sozialer Kohäsion (Elias/Scotson 1990, 12). Dieses können sie aus Berufung auf eine vermeintlich gemeinsame Geschichte oder gemeinsame Werte beziehen.¹ Vor dem Hintergrund des oben genannten linguistischen Nationalismus (Hogan-Brun u.a. 2009) nimmt Sprache hier eine zentrale Rolle ein: Eine Trennlinie nach außen kann entlang einer sprachlichen Grenzziehung einrasten. *Außenseiter* stellen infolgedessen eine Bedrohung dieser Trennlinie dar. Es mangelt ihnen aber an Zusammenhalt, da sie „auch füreinander Neulinge und Fremde [sind]“ (Elias/Scotson 1990, 16). Daraus resultiert eine mangelnde Organisationsfähigkeit der Außenseiter:innen gegenüber den Etablierten, die ihnen einen strukturellen Nachteil verschafft (Popitz 1992, 191). Es stellt sich für sprachliche Außenseiter:innen also schwieriger dar, in die Erzählung einer sprachlich homogenen Gesellschaft einzustimmen oder sich mit einer Gegenerzählung bemerkbar zu machen, da sie einerseits jenseits einer national- oder amtssprachlichen Grenze stehen und andererseits als Sprecher:innen unterschiedlicher Erstsprachen auch füreinander fremd sind, also kein vergleichbares Level sozialer Kohäsion aufgrund von Sprache aufweisen. Durch die eingerasteten Trennlinien stehen sich zwei Gruppen scheinbar unversöhnlich gegenüber. Ausgehend von der Machtasymmetrie zwischen beiden Gruppen ist es für deren Zusammenführung nun ein Leichtes, sprachliche Anpassung an die *Etabliertengruppe* zu fordern, anstatt Integration *mehrsprachiger Außenseiter* zuzulassen.

1 Unter anderem Benedict Anderson (1988) weist in seinen Überlegungen zur Erfindung der Nation bereits darauf hin, dass es sich auch bei Staaten um lediglich künstlich hergestellte Kategorien handelt.

3.2 Sprachliche Zugangsbarrieren: Der Integration-durch-Sprache-Diskurs

Zu einem ähnlichen Ergebnis sprachlicher Grenzziehungen kommt auch Brigitta Busch (2021, 121–128) in ihrer soziolinguistischen Analyse zeitgeschichtlicher Entwicklungen im 21. Jahrhundert: Vor dem Hintergrund der Bedeutungszunahme sprachlich gesteckter Grenzen als Reaktion auf verschiedene einwanderungspolitische und globalgeschichtliche Entwicklungen identifiziert sie den *Integration-durch-Sprache-Diskurs*: Eine vermeintliche Homogenität von Sprache und Kultur werde als durch (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit bedroht skizziert. Infolgedessen werde Integration häufig als eine Forderung von – um bei Elias und Scotson (1990) zu bleiben – Etablierten nach sprachlicher Assimilation der Außenseiter:innen formuliert. Wichtige Elemente zur Integration fehlen in dieser Forderung, wie z.B. die Reflexion über die Verfasstheit der eigenen Gesellschaft. Zudem blendet diese häufig unkritisch geäußerte Forderung nach (sprachlicher) Assimilation die Bedeutung von Sprache für die Identität anderer beinahe gänzlich aus, während ihr identitätsstiftendes Moment für die eigene Etabliertengruppe durchaus genutzt wird.

Durch die Reduktion des Integrationsverständnisses auf Sprache wird die Möglichkeit der Teilhabe letztlich an Kenntnisse der Amtssprache geknüpft, und es kommt zu einem Paradigmenwechsel (Krumm 2021, 192): Seien es ansonsten eher wichtige Aufgaben wie Wohnungs- oder Arbeitssuche, die in vielen Migrationsprozessen zunächst dringend seien, werde nun dem Spracherwerb oberste Priorität eingeräumt und alle weiteren Schritte werden an diese Bedingung geknüpft. Anstatt um tatsächliche Teilhabe und Akzeptanz geht es also um die Einpassung Einzelner in ein scheinbar einheitliches Ganzes *über* das Feld der Sprache. Durch die angestrebte Anpassung könne das Bild der weitgehend homogenen Gesellschaft anhand sprachlicher Normen bewahrt und die Thematisierung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit vermieden werden (Busch 2021, 122). In diesem Zusammenhang treten Sprachentests als eine Art Gretchenfrage auf den Plan: Vor dem Hintergrund des Integration-durch-Sprache-Diskurses geht es dabei weniger darum, Sprache als eine Tür zur Gesellschaft zu verstehen. Vielmehr wird Sprache als Zugbrücke konstruiert, über die der Zugang zur Gesellschaft beliebig reguliert werden kann (Busch 2021, 123–128; Krumm 2021, 188–196): Sie kann verbinden, wenn die Bedingungen es verlangen, sie kann aber, wenn es gewollt ist, ebenso als Trennlinie einrasten. Die Abfrage von Sprachkenntnissen wird ein Mittel zum Zweck und verdeckt, wie Tim McNamara (2009, 158) zusammenfasst, tiefer sitzende Ziele, nämlich die Feststellung der Konformität zu einer nationalkulturellen Ideologie (Ha/Schmitz 2006, 238). Sprache erfüllt auf diese Weise vielmehr die Funktion des *gate keeping* (Busch

2021, 121; Krumm 2021, 236–237; Shohamy 2009, 51): Der Staat kann entscheiden, wie viel Fremdheit er zulassen möchte. Staatsbürgerschaft und gesellschaftliche Teilhabe werden entlang eines Verständnisses von Sprachkenntnissen diskutiert, die auf monolingualen und normativen Annahmen über Sprache basieren (Shohamy 2009, 51). Darauf aufbauende Tests gehen dementsprechend an den meist mehrsprachigen Lebensrealitäten der Teilnehmer:innen vorbei und ihr Bestehen stellt keine geeignete Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe dar (Shohamy 2009, 51–52).

3.3 Sprache als gesellschaftlicher Platzanweiser?

Einsprachigkeitsideologien vieler Staaten lassen sich meist kaum aufrechterhalten, da Mehrsprachigkeit und Migration global betrachtet den Normalfall darstellen (Aronin u.a. 2013, 3; Treibel 2020a, 261). Bakhtin (1981) prägt diesen Normalfall in seinem Werk mit dem Begriff der *Heteroglossie*. Er beschreibt damit die interne Dialogizität von Sprachen und hebt mit einer deskriptiven Herangehensweise hervor, dass sich Sprache aus allen Varietäten ihrer Nutzer:innen zusammensetzt (Bakhtin 1981, 271–272). Seine Kritik, dass Linguist:innen diese faktische Mehrsprachigkeit lange ignoriert hätten (Bakhtin 1981, 274), ist in Hinblick auf Sprachenunterricht insbesondere im Bereich der Sprachbewusstheit aufgegriffen worden: Auch hier wird dafür plädiert, Sprache zum Zwecke ihrer Vermittlung nicht in ihre Einzelteile zu zerlegen, sondern sie inklusive ihres Kontexts zu vermitteln (Pennycook 1997, 47; van Lier 1995). Entsprechende methodische Überlegungen rücken damit in die Nähe mehrsprachiger Ansätze, da der Kontext in der Regel mehrsprachig ist. Gleichzeitig werden verschiedene Sprachen in ihrem Prestige und damit implizit auch ihre Sprecher:innen meist ungleich bewertet (Garrett 2010, 33; Plewnia/Rothe 2011, 216). Sprache hat also einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung ihrer Sprecher:innen und deren Lebensrealität. Sie fungiert in gewisser Weise als gesellschaftlicher Platzanweiser. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Sprache als ermächtigendes Instrument durchaus auch genutzt werden kann, um einem zugewiesenen Platz zu entkommen und Kommunikationsräume (Krumm 2010) aktiv – ganz im Sinne des soziologisch-pädagogischen Integrationskonzepts – mitzugestalten (Delto 2020).

4. Spracherwerb als Mittel zum Empowerment?

In der Motivationsforschung zum Fremdsprachenlernen gilt als eines der klassischen Paradigmen der von Gardner und Lambert (1959) entwickelte Ansatz integrativer und instrumenteller Motivation: Erstere benötigt einen positiven

Bezug zur Zielsprache (Dörnyei 2003, 5). Womöglich aufgrund der Nähe der Begriffe *integrativ* und *Integration* wird damit häufig auch der Wunsch der Lerner:innen assoziiert, sich in die Zielsprachengemeinschaft zu integrieren (Rost-Roth 2010, 878), allerdings ohne den Begriff der Integration ausreichend zu definieren. Instrumentelle Motivationsziele hingegen mehr auf pragmatische Gründe des Sprachenlernens ab und bedürfe keines genuinen Interesses der Lerner:innen an der Zielsprachengemeinschaft (Gardner/Masgoret 2003, 174). Vielmehr sind z.B. Jobchancen aufgrund der antizipierten Sprachkenntnisse Motor für das Lernen (Rost-Roth 2010, 878). Diese prototypische Zweiteilung der Motivation in integrativ oder instrumentell begünstigt die Tendenz, Motive für das Sprachenlernen in entweder persönlichen (integrativ) oder professionellen (instrumentell) Feldern zu verorten. Die wissenschaftliche Diskussion des Integrationsbegriffes zeigt allerdings, dass diese Trennung nicht aufrechtzuerhalten ist: Integration schließt vielmehr Fragen nach gesellschaftlicher Teilhabe sowohl in beruflichen als auch in persönlichen Feldern mit ein. Es muss also selbst bei integrativer Motivation ausdifferenziert werden, worin die antizipierte *Integration* bestehen soll: Geht es um Teilhabe und Anerkennung in verschiedenen Gesellschaftsbereichen, oder darum, ein „near-native speaker“ (Kramsch/Whiteside 2007, 917) zu werden und sprachlich nicht mehr aufzufallen? Teile dieser Kritik sind mit dem Konzept des *investment* aufgenommen worden, das Bonny Norton (2013) in den 1990er-Jahren beschrieben hat: Der lernerseitige Aufwand zum Erlernen einer Sprache resultiere daher, dass durch das Sprachenlernen eine Verbesserung der individuellen sozialen Position erwartet werde (Norton 2013, 50). Essenziell sei dabei die Vorstellung sogenannter *imagined communities*, also Vorstellungen der Lerner:innen über die Zielsprachengemeinschaft. Norton (2013, 8) hebt hervor, dass diese, auch wenn sie (noch) nicht real seien, einen unbestreitbaren Effekt auf das Lernverhalten hätten.

Die den Ansätzen inhärente Trennung zwischen Sprache und Sprachgemeinschaft sowie einzelnen Lerner:innen, die durch das Erlernen der Sprache verbunden werden können, ist politischen Integrationsdiskursen sehr ähnlich: Auch hier findet eine Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft statt. Dem gegenüber steht der soziologisch-pädagogische Integrationsbegriff, der einerseits die Verantwortung *aller* und andererseits auch die Veränderlichkeit eines Status quo sowie die gestalterische Kraft der Einzelnen betont. Dadurch wird es möglich, Lerner:innen und Sprache sowie Gesellschaft nicht mehr als voneinander getrennt, sondern als eine Figuration zu betrachten, in der Lerner:innen und Sprecher:innen bereits aneinander gebunden sind. Es geht also nicht um eine *imagined community*, in der das zusammenführende Element *eine* Sprache

ist und sich Lerner:innen dieser *community* einseitig über Sprache annähern. Stattdessen geht es um eine *desireable community*, eine erstrebenswerte und lebenswerte Gemeinschaft, die aus einem Netzwerk diverser Sprachen besteht und entlang einer gelebten, anerkennenden Mehrsprachigkeit realisiert werden kann. Die Annäherung zwischen Gesellschaft und Lerner:innen findet in dieser Herangehensweise von beiden Seiten statt. Sie wird nicht ausschließlich anhand von Sprache diskutiert, sondern geht darüber hinaus auch allgemein der Frage nach, wie eine Gesellschaft aus etablierten und neu hinzukommenden Sprecher:innen aussehen kann.

Heteroglossie stellt in diesem Gesellschaftsbild keine Bedrohung dar, sondern ist ein integratives Element, da sie die einzelnen Sprecher:innen über die gegenseitige Anerkennung ihrer jeweiligen Sprachen aneinander bindet. Diese Haltung kann im Rahmen einer Soziologisierung des Fremdsprachenunterrichts aufgegriffen werden. Diese verdeutlicht die Notwendigkeit, mehrsprachigkeitsorientierte pädagogische Konzepte anzuwenden. Entsprechende Ansätze, die für das schulische Bildungswesen bereits formuliert sind, bedürfen in diesem Zusammenhang einer Übertragung auf Kontexte der Erwachsenen- und politischen Bildung. Das Konzept des Mehrsprachencurriculums (Reich/Krumm 2013) beispielsweise zielt auf „zusammenhängende Darstellungen soziologischer und geschichtlicher Aspekte der Mehrsprachigkeit“ (Krumm 2021, 179) ab und verankert „sprachpolitische Diskussionen“ (Krumm 2021, 179) im Unterricht. Dadurch kann der Raum für das geöffnet werden, was Integration verlangt: eine umfassende Reflexion über die sprachliche Verfasstheit der Gesellschaft, sowie eine persönliche Verortung innerhalb dieses Gefüges und die Vermittlung, wie Sprache einerseits zur Orientierung darin eingesetzt werden kann, aber auch als Kapital, um aktiv darin eingreifen und mitgestalten zu können.

Wir verbleiben also nicht allein auf der Ebene der Sprachhandlungsfähigkeit, sondern bewegen uns vor dem Hintergrund einer allgemeinen Handlungsfähigkeit der Lernenden, die zu einem wichtigen Ziel im Fremdsprachenunterricht wird: Lerner:innen sollen dazu befähigt werden, sich Gehör zu verschaffen und eine Stimme zu finden (Pennycook 1997, 45). Jim Cummins (2001, 16) nennt hier den Begriff des *Empowerments*: Lerner:innen soll z.B. durch kollaborative Unterrichtsmethoden und Bestärkung ihrer Identität ein Gefühl der Selbstwirksamkeit vermittelt werden, das sie, ganz im Sinne der *conscientização* dazu ermuntert, Veränderungen in ihrer Umgebung zu verwirklichen. Hier wird es unabdingbar, zusätzlich zum Fokus auf sprachliche Lernziele, die Perspektive auch auf die Situation der Lerner:innen zu legen, wie es z.B. eine kritische Fremdsprachenpädagogik durch die Aufnahme relevanter Themen aus der

Lebenswelt der Lerner:innen versucht (Gerlach 2020, 23). Auch Mehrsprachigkeit als ein wichtiger Bestandteil der eigenen Identität (Busch 2021, 20–22) ist in diesem Zusammenhang von elementarer Bedeutung und kann aktiv in den Unterricht der Zielsprache integriert werden, um so, wie Kramersch (2009, 14) es vorschlägt, das Monopol ebenjener Zielsprache zu brechen und zu einer *plurilingual agency* (Galante 2020, 240–242) zu befähigen: Lerner:innen sollen durch Reflexion über ihre eigenen sprachlichen Repertoires zu einem bewussten Umgang mit (ihren) Sprachen finden und sich dadurch selbstbewusst in ihrer Umgebung positionieren können.

Dies bedeutet auch, Sprachregime mitgestalten zu können. Ein solches Lernziel bedarf einer kritisch orientierten Landeskunde, die den Nexus von Mehrsprachigkeit, Gesellschaft sowie Individuum und Identität aufgreift und den Fremdsprachenunterricht um eine „Fokussierung migrations- und integrationsbezogener Fragestellungen“ (Koreik/Pietzuch 2010, 1450) ergänzt. Deskriptiv können die sprachliche Vielfalt und andere Wesensmerkmale einer Gesellschaft kooperativ er- und bearbeitet werden, sodass diese in ihrer Diversität im Unterrichtsgeschehen abgebildet werden. Somit kann vermieden werden, dass der Sprachenunterricht lediglich „monokulturell angelegt“ (Krumm 2021, 163) wird. Dies verlangt die Thematisierung der eingangs erwähnten sprachlichen Zugehörigkeiten der Lerner:innen und sich daraus ergebender sprachlicher Hierarchien. Heidi Rösch (2004) schlägt beispielsweise ganz konkret „die Bearbeitung des Verhältnisses von Amts- und Regionalsprache oder der Situation von Migranten in Deutschland“ (38) vor. Der Zusammenhang von Sprache und Integration wird somit aus zwei Richtungen im Fremdsprachenunterricht aufgegriffen: Einerseits durch die Bearbeitung der Themen der Lerner:innen mit dem Ziel des Empowerments und andererseits durch einen kritischen Diskurs bezüglich der Gesellschaft, die mit der Zielsprache assoziiert wird. Integration wird infolgedessen nicht mehr (nur) durch Spracherwerb verfolgt, sondern vornehmlich durch die Vermittlung von Selbstwirksamkeit vor dem Hintergrund einer stetig sich verändernden, mehrsprachigen Gesellschaft.

Lerner:innen können mit dieser Herangehensweise in die Lage versetzt werden, ihre Position als Sprecher:innen einer anderen als der Amtssprache einzufordern. Erstsprachler:innen dieser Amtssprache wiederum können sich nicht mehr auf das Privileg verlassen, verstanden zu werden. Infolgedessen müssen alle – Lerner:innen sowie Sprecher:innen – einen Beitrag zu einer offenen und mehrsprachigen Gesellschaft und zum gegenseitigen Verstehen leisten. Beide Seiten sind also aktiv gefragt, sich mit ihrer Umgebung und miteinander auseinanderzusetzen, und sich zu *integrieren*. So können wir es vermeiden, auf der

Ebene der Anpassung der Lerner:innen an einen sprachlichen Status quo zu verbleiben, und sie stattdessen dazu empowern, ihren Platz – und ihre Sprache – als Teil der Gesellschaft einzufordern und deren Sprachregime mitzugestalten.

5. Fazit

Ziel dieses Beitrags war die Diskussion des Zusammenhangs von Integration und Sprache. In vielen Debatten bleibt die Gleichung dabei eine mit vielen Unbekannten, da beide Konzepte auf unterkomplexen Definitionen fußen: Sprache wird vorwiegend normativ monolingual gedacht, und die Forderung nach Integration meint implizit Anpassung. Der Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wird zur Gretchenfrage: Wie viel sprachliche Diversität ist eine Gesellschaft bereit zuzulassen und an welche Bedingungen ist die Teilhabe der Sprecher:innen anderer Sprachen geknüpft? Unter Bezugnahme auf ein soziologisch-pädagogisches Integrationsverständnis, das die Beteiligung, Mitgestaltung und Kreativität aller fordert, wird die Wichtigkeit deutlich, Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht bewusst zu berücksichtigen und zu fördern, indem die Rolle sprachlicher Zugehörigkeiten für die eigene Position in einer Gesellschaft zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird oder aber die zielsprachige Gesellschaft im Rahmen einer Kritischen Landeskunde erarbeitet wird. Wesentliches Element dabei ist die Diskussion gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. So können Lerner:innen dazu befähigt werden, ihre Stimme in der Gesellschaft zu finden und sie, wenn nötig, einzufordern, ohne von einer korrekten Sprachverwendung ausschließlich der Zielsprache abhängig zu sein. Zugehörig sind in dieser Betrachtungsweise Sprecher:innen diverser Sprachen in einer komplexen Figuration. Die Ausgestaltung dieser Figuration verlangt die Anerkennung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Anstatt Integration durch Sprache von anderen zu verlangen, kann die Gleichung infolgedessen umformuliert werden und richtet sich als Integration durch Sprachen an Sprecher:innen *aller* Sprachen einer Gesellschaft, die dadurch, im Sinne Freires (2020, 59), in ihrer Umgebung verwurzelt werden können. Mehrsprachigkeit stellt somit ein Kernelement einer integrierten, offenen und demokratischen Gesellschaft dar, da sie explizit die Frage aufwirft, wie eine mehrsprachige Gesellschaft von allen aktiv und gleichberechtigt mitgestaltet werden kann. Antworten gemeinsam mit Lerner:innen auf diese Fragen zu finden, ist wichtiger Gegenstand und Gesprächsanlass (nicht nur) im Zweit- und Fremdsprachenunterricht.

Literatur

- ADAM, Horst** (2017): Kritische Pädagogik und emanzipatorische Bildung. In: Rühle, Manuel/Kunert, Simon/Hellinger, Alf/Rießmald, Matthias (Hg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik. Baltmannsweiler, S. 183–197.
- ANDERSON, Benedict** (1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/M.
- ARONIN, Larissa** u.a. (2013): Current multilingualism. A new linguistic dispensation. In: Aronin, Larissa/Fishman, Joshua/Singleton, David/Ó Laoire, Muiris (Hg.): Current multilingualism. A new linguistic dispensation. Boston, S. 3–23.
- BAKHTIN, Mikhail M.** (1981): Discourse in the novel. In: Holquist, Michael (Hg.): The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin. Austin, S. 259–422.
- BAUMAN, Zygmunt** (2000): Liquid Modernity. Cambridge.
- BOURDIEU, Pierre** (1977): L'économie des échanges linguistiques. In: Langue française (34), S. 17–34.
- BUSCH, Brigitta** (2021): Mehrsprachigkeit. 3. Aufl. Wien.
- CUMMINS, Jim** (2001): Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society. 2. Aufl. Los Angeles.
- DELTO, Oliver** (2020): „À Montréal, c'est très franglais.“ Exploring language policy, agency, and linguistic repertoires in the urban center of Quebec. Unveröffentlichte Masterthesis. Technische Universität Darmstadt.
- DÖRNYEI, Zoltán** (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning. Advances in theory, research, and applications. In: Language Learning 53 (S1), S. 3–32.
- ELIAS, Norbert** (1969): Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Über den Prozeß der Zivilisation, 1. Band. Bern, München.
- ELIAS, Norbert** (1970): Was ist Soziologie? München.
- ELIAS, Norbert/Scotson, John L.** (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.
- FREIRE, Paulo** (2016): Pedagogia do oprimido. 62. Aufl. Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo** (2020): Educação como prática da liberdade. 46. Aufl. Rio de Janeiro.
- GALANTE, Angelica** (2020): Plurilingualism and TESOL in two Canadian post-secondary institutions. Towards context-specific perspectives. In: Lau, Sunny Man Chu/Van Viegen, Saskia (Hg.): Plurilingual pedagogies. Critical and creative endeavors for equitable language in education. Cham, S. 237–252.
- GARDNER, Robert C./Lambert, Wallace E.** (1959): Motivational variables in second language acquisition. In: Canadian Journal of Experimental Psychology 13 (4), S. 266–272.
- GARDNER, Robert C./Masgoret, Anne-Marie** (2003): Attitudes, motivation, and second language learning. A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In: Language Learning 53 (S1), S. 167–210.

- GARRETT**, Peter (2010): Attitudes to language. Cambridge.
- GEORGI**, Viola B./Keküllüoğlu, Filiz (2018): Integration – Inklusion. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 41–45.
- GERLACH**, David (2020): Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hg.): Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen, S. 7–31.
- HA**, Kien Nghi/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld, S. 225–265.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Achour, Sabine (2020): Integration und Integrationsarbeit in der politischen Bildung. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hg.): Handbuch Integration. Wiesbaden, S. 1–14.
- HOGAN-BRUN**, Gabrielle/Mar-Molinaro, Clare/Stevenson, Patrick (2009): Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. In: Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinaro, Clare/Stevenson, Patrick (Hg.): Discourses on language and integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe. Amsterdam, S. 1–13.
- KOREIK**, Uwe/Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbband). Berlin, S. 1441–1454.
- KRAMSCH**, Claire (2009): The multilingual subject. Oxford.
- KRAMSCH**, Claire/Whiteside, Anne (2007): Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. In: The Modern Language Journal 91 (S1), S. 907–922.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (2003): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. In: Info DaF 30 (5), S. 413–427.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (36), S. 55–74.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin.
- LINGEN-ALI**, Ulrike/Mecheril, Paul (2020): Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hg.): Handbuch Integration. Wiesbaden, S. 1–14.
- MCNAMARA**, Tim (2009): Language tests and social policy. A commentary. In: Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinaro, Clare/Stevenson, Patrick (Hg.): Discourses on language and integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe. Amsterdam, S. 153–163.
- NORTON**, Bonny (2013): Identity and language learning. Extending the conversation. 2. Aufl. Bristol.
- PENNYCOOK**, Alastair (1997): Cultural alternatives and autonomy. In: Benson, Phil/Voller, Peter (Hg.): Autonomy and independence in language learning. London, S. 35–53.

- PERLMANN-BALME**, Michaela (2017): Wie viel Deutsch sollen Migranten können? In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 46 (1), S. 11–26.
- PLEWNIA**, Albrecht/Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen, S. 215–253.
- POPITZ**, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. 2. Aufl. Tübingen.
- REICH**, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.
- RÖSCH**, Heidi (2004): Berliner Didaktik als Modell für den DaF-Unterricht. In: Hess, Hans Werner (Hg.): Didaktische Reflexionen. „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen, S. 21–39.
- ROST-ROTH**, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband). Berlin, S. 876–886.
- SCHERR**, Albert/Inan, Çiğdem (2018): Leitbilder in der politischen Debatte. Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hg.): Handbuch lokale Integrationspolitik. Wiesbaden, S. 201–226.
- SHOHAMY**, Elana (2009): Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? In: Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinario, Clare/Stevenson, Patrick (Hg.): Discourses on language and integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe. Amsterdam, S. 45–59.
- STEVENSON**, Patrick (2011): Migration und Mehrsprachigkeit in Europa. Diskurse über Sprache und Integration. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen, S. 13–27.
- TREIBEL**, Annette (2008): Migration. In: Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden, S. 295–317.
- TREIBEL**, Annette (2014): Ein Begriff am Ende? Was man gewinnt, und was man verliert, wenn man aufhört, von Integration zu sprechen. In: Löw, Martina (Hg.): Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012. Teil 2. Frankfurt/M., S. 1013–1027.
- TREIBEL**, Annette (2020a): Integration – ein Projekt für alle. Konflikte und Kooperationen im Einwanderungsland Deutschland. In: Spieker, Michael/Hofmann, Christian (Hg.): Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden, S. 247–265.
- TREIBEL**, Annette (2020b): Migration und gesellschaftliche Integration – öffentlicher Diskurs und soziologische Perspektiven. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hg.): Handbuch Integration. Wiesbaden, S. 1–20.
- VAN LIER**, Leo (1995): Introducing language awareness. London.

Migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse politisch gedacht. Postkoloniale Erkundungen und bildungstheoretische Einsätze

1. Hinführung

Paul Mecheril und Thomas Quehl schreiben in *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (2006, 365): „Das legitime Sprechen hat eine Farbe“ und verweisen damit auf den Zusammenhang von Sprache/Sprechen² und Rassismus. Die unterschiedlich verteilte Legitimität des Sprechens hängt demnach nicht zuletzt mit rassifizierenden Markierungen zusammen. İnci Dirim fasst diese Verwobenheit von Sprache/Sprechen und Rassismus mit dem Begriff „Linguizismus“ (vgl. Dirim 2016), bei welchem abhängig von der jeweiligen (sprachlichen) Positioniertheit in der vorherrschenden und hierarchisch strukturierten Sprachenordnung die Zugänge zu Ressourcen ungleich verteilt werden und Diskriminierungen stattfinden.³ Als Formen von Rassismus sind linguizistische Denkweisen und Praktiken eng verbunden mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003) und der Frage danach, wer als fragloses Mitglied des mehrheitsgesellschaftlichen ‚Wir‘ gilt. Sprache/Sprechen wird dabei in Verknüpfung mit Rassekonstruktionen zu einem zugehörigkeitsrelevanten Merkmal. Linguizismus bzw. subtilere Formen des Neo-Linguizismus (vgl. Dirim 2016; Dirim/Pokitsch 2018; s. Kap. 3) schlagen sich aus einer hier

-
- 1 Für die kritischen und wertvollen Anregungen zum Text danke ich Denise Büttner und Johannes Köck.
 - 2 Durch diese Schreibweise möchte ich auf die ambivalente Gleichzeitigkeit sowie Reziprozität von normierter Konstruktion und symbolischer Bedeutung („Sprache“) und empirischen Sprechakten („Sprechen“) hinweisen.
 - 3 Die subjektivierenden Effekte von Sprache als (rassismus-)relevante Unterscheidungskategorie in Bildungskontexten wurden in aktuellen, subjektivierungstheoretisch ausgerichteten, (linguizismus-)kritischen Arbeiten vielfach untersucht und herausgearbeitet (vgl. z.B. Bjeđač 2020; Dean 2020; Khakpour 2023; Knappik 2018; Panagiotopoulou 2017; Pokitsch/Bjeđač 2022; Rose 2016; Schnitzer 2017; Thoma 2018).

favorisierten diskurs- und machttheoretischen Perspektive nicht nur auf einer interaktiven Ebene, sondern auch auf einer diskursiven, institutionellen und strukturellen Ebene nieder. Sie finden etwa in institutionalisierten Wissensbeständen oder routinisierten Praktiken und Abläufen in Institutionen Ausdruck.

Sprache/Sprechen gerät ausgehend von dieser Perspektive in diesem Text weniger mit einem Fokus auf die Inhalte und Formen des Sprechens in den Blick – wodurch andere Dimensionen des Verhältnisses von Rassismus und Sprache relevant würden, etwa rassismusrelevanter Sprachgebrauch, Fragen des politisch korrekten Sprechens/Schreibens oder auch spezifische sprachliche oder mehrsprachige Praktiken (vgl. Castro Varela/Khakpour 2018). Der Gegenstand Sprache/Sprechen wird vielmehr hinsichtlich seiner Funktion als Distinktionsmittel für Teilhabe und Zugehörigkeit bzw. Ausschluss sowie als subjektivierendes Differenzmerkmal beleuchtet und dabei werden die diskursiv-symbolischen Bedeutungen fokussiert, welche mit dem Sprechen oder Nicht-Sprechen bestimmter Sprachen und Sprechweisen einhergehen bzw. verbunden werden.⁴

Im Zentrum dieses Artikels steht das Interesse, Sprachverhältnisse sowie deren Auswirkungen und Aushandlungen in und durch Subjekte, Institutionen und Diskurse als *politische* sowie *postkoloniale* Verhältnisse zu explizieren. Durch eine Ausführung der politischen sowie postkolonialen Dimensionen migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse soll ein theoretischer Beitrag geleistet werden, der sowohl für das Feld der sprachlichen als auch der politischen Bildung zur Thematisierung und Reflexion machtvoller und mit Rassismen verstrickten Bedeutungen und Einsätzen von ‚Sprache‘ fruchtbar gemacht werden kann. Der Artikel soll darüber hinaus dazu beitragen, De-Thematisierungen und Normalisierungen gewaltvoller Verhältnisse durch eine Beleuchtung der politischen Dimensionen jener Verhältnisse zu benennen und zu problematisieren. Dies scheint mir ein zentrales Moment einer macht- und diskriminierungskritischen Analyse – nicht zuletzt von Sprachverhältnissen – zu sein, welche sich nicht affirmativ auf das Gegebene bezieht und an einer Veränderung gewaltvoller und entwürdigender Praktiken interessiert ist (vgl. Dirim/Mecheril 2018; Mecheril 2014). Dafür wird zunächst – in einem sehr groben Aufriss – der Frage nachgegangen, was unter dem ‚Politischen‘ verstanden werden kann und wie dieses in Zusammenhang mit dem Sozialen im Allgemeinen und mit vorherrschenden

4 Die beiden Ebenen lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen, sind stark miteinander verknüpft und bringen sich mitunter gegenseitig hervor. Zur Verwobenheit von Sprache als differenzkonstruierendem *Gegenstand* auf der einen und *Medium* auf der anderen Seite vgl. Khakpour (2023, 89 ff.).

Sprachverhältnissen im Spezifischen steht. Daraufhin wird mithilfe des Konzepts *Languaging* bzw. *Monolanguaging* eine subjektivierungstheoretische und postkoloniale Perspektive auf Sprachverhältnisse in der Migrationsgesellschaft vorgestellt. Diese Ausführungen werden anschließend genutzt, um eine Modellierung der Politizität migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse vorzunehmen. Abschließend werden Schlussfolgerungen für Bildungszusammenhänge angerissen.

2. Theoretische Annäherung an das Politische und das Soziale am Beispiel von Mehrsprachigkeit in der Schule⁵

Das Politische kann, anknüpfend an poststrukturalistische Theorien – und ich beziehe mich hier unter anderem auf Oliver Marchart (2010) – als eine grundlegende Dimension des Sozialen verstanden werden, in der die Auseinandersetzungen um die Angemessenheit und Legitimität der sozialen Ordnung durch Be-Gründungen stattfinden. Es geht dabei um die (Aus-)Handlungen, Einsätze und Kämpfe um die Frage der ‚allgemeinen guten Ordnung‘. Das Politische tritt dabei als jene Dimension des Sozialen hervor, für die die Verhandlung, Infragestellung, Kritik, Bestätigung oder Legitimation gesellschaftlicher Ordnungen und der Einsatz für oder gegen Ordnungen kennzeichnend ist. Die normative Frage danach, wie eine ‚gute‘ Ordnung aussehen soll, stellt in demokratischen Systemen das Terrain des Politischen dar, in welchem um diese Frage gerungen wird.

Grundlegend bei diesem Verständnis des Politischen ist die konstitutive Nicht-Bestimmtheit und Kontingenz des Sozialen, also deren Wandelbarkeit und zugleich historische Gewordenheit durch vergangene politische Kämpfe. Das Soziale kann nach Marchart zwar insofern vom Politischen unterschieden werden, als es durch institutionalisierte und routinisierte Handlungsweisen und Praktiken gekennzeichnet ist, die aufgrund ihrer Normalisierung ‚unpolitisch‘ scheinen. Das Soziale ist jedoch gleichzeitig durch eine politische Dimension gekennzeichnet: Die sozialen Normen sind nicht natürlich gegeben, sondern existieren immer nur als historisch und politisch entstandene Sedimente vorangegangener antagonistischer Diskurse und Auseinandersetzungen. Durch Infragestellungen und Problematisierungen von Selbstverständlichkeiten und Normen des Sozialen können diese demnach re-politisiert, also neu verhandelbar gemacht werden. Das Soziale ist mit Marchart gesprochen das „Politische im Schlafzustand“ (ebd., 216) und weiter: „Wo immer wir hinsehen, an den Wurzeln sozialer Verhältnisse

5 Dieser Abschnitt erscheint in ähnlicher Weise in Mecheril/Füllekruss 2023.

werden wir das Politische ausmachen“ (ebd.). Die Infragestellung der Legitimität und Funktionalität der normativen Fundamente des Sozialen kann somit im Moment ihrer expliziten Benennung und Sichtbarwerdung zu einer Aktualisierung des Politischen führen. Mit Bezug auf hegemoniale Sprachenordnungen kann mit Pierre Bourdieu und Luc Boltanski (1975/2017) zudem die Bedeutung von Dethematisierungen und Ausblendungen politischer Dimensionen des Sprachlichen im Kontext nationalstaatlicher Sprachenregime als machtvolle Praxis der Aufrechterhaltung hegemonialer Verhältnisse verstanden werden, wobei insbesondere die Gewordenheit der Verhältnisse betont wird:

Die Legitimität der offiziellen Sprache und der sozialen Effekte, die sie produziert [...], beruht unter anderem auf [...] [dem] Vergessen der *Entstehungsgeschichte*, das implizit vorliegt, wenn man die Sprache unter Ausschluss der politischen Verhältnisse betrachtet, unter denen sie sich durchgesetzt hat. (Bourdieu/Boltanski 1975/2017, 8; Herv. i.O.)

Demnach handelt es sich bei hegemonialen Sprachverhältnissen um historisch entstandene Verhältnisse, die sich durch Wiederholungen, Unterbrechungen, Hinterfragungen, Verschiebungen, aber auch Ausblendungen ständig reaktualisieren.

Institutionelle Kontexte, über welche die Legitimität des Sprechens und Gehört-Werdens hierarchisch geordnet wird, können zur Verdeutlichung dieser Verständnisse herangezogen werden. So lässt sich etwa die habitualisierte Monolingualität von Institutionen wie der Schule als sedimentiertes und meist unhinterfragtes Produkt vorangegangener sozialer Kämpfe verstehen. Dazu gehören, bezogen auf den amtlich deutschsprachigen Raum, z. B. die Durchsetzung einer Standardisierung des Deutschen im Zuge von Nationalisierungsprozessen, sowie, damit verbunden, eine ebenfalls umkämpfte Institutionalisierung von Bildung im 19. Jahrhundert, wie es etwa Ingrid Gogolin in *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (1994) ausführt. Das Soziale findet in diesem Beispiel in den routinisierten und institutionalisierten Abläufen seinen Ausdruck, beispielsweise der Unterrichtssprache, der Kommunikation mit Eltern oder der Sprache schulischer Dokumente sowie nicht zuletzt der normierten und normativen Rolle der Bildungssprache Deutsch.⁶ Dort also, wo nicht hinterfragt wird, sondern

6 Es ist anzumerken, dass keineswegs davon ausgegangen werden kann, dass das anerkannte und legitime Sprechen im Sozialraum Schule im amtlich deutschsprachigen Raum einzig auf die standardisierte Bildungssprache Deutsch reduziert werden kann. Es ist mitunter von einem (legitimen) Einsatz von dialektalen Formen im Rahmen eines „Dialekt-Standard-Kontinuums“ auszugehen (vgl. Blaschitz u.a. 2020).

den Routinen und Abläufen eine bestimmte, in diesem Fall sprachliche, Form und Normalität innewohnt. Gleichzeitig ist dieses Soziale durch eine politische Dimension gekennzeichnet, da Normierungen nicht natürlich gegeben sind, sondern als historisch und politisch entstandene Produkte vorangegangener antagonistischer Diskurse und Praktiken existieren. Diese sind potenziell veränderbar und werden im Sozialen ständig neu vermessen. So scheint die gegebene und zunehmende, auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sowie des Sozialraums Schule zu einer ständigen Irritation, Infragestellung und durchaus auch Veränderung monolingualer schulischer Normalitäten beizutragen, ohne dass hierfür eine ‚politische Absicht‘ der Akteur*innen vonnöten wäre. Von der Norm abweichende Sprachpraktiken können zudem durch eine explizite Thematisierung und Kritik der zugrunde liegenden sprachlichen Verhältnisse auch normative, politische Positionierungen mit sich führen und nach sich ziehen. Gleichzeitig gibt es jedoch auch einen Einsatz dafür, derartige Veränderungen zu verhindern.

3. *(Mono-)Languaging*: Eine postkoloniale Perspektive auf Sprachverhältnisse und Subjektivierung

Rey Chow verwendet in *Not Like a Native Speaker. On Languaging as a Postcolonial Experience* (2014) den Begriff des *Languaging*, welcher sich in ihren Ausführungen durch eine differenz- und subjektivierungstheoretische Grundlegung mit einer rassismus- bzw. linguizismuskritischen Perspektivierung auszeichnet.⁷ Chow geht unter anderem der Frage nach, inwiefern Sprache/Sprechen in Verbindung mit dominanzgesellschaftlichen Vorstellungen des sog. ‚Native Speakers‘ diskursiv als rassistifiziertes und rassistifizierendes Merkmal – nicht zuletzt durch eine Materialisierung in den Körpern – aufgerufen wird. Es werden dabei die Verstrickungen von Kolonialismus und der Hervorbringung kolonialer Subjekte „as linguistic or languaged subjects“ (ebd., 37) erörtert und eindrucksvoll geschildert, auf welche Weise *Languaging* in postkolonialen Kontexten als

7 In Chows Werk wird kaum explizit auf das Begriffsverständnis eingegangen, eine definitivische Annäherung findet sich lediglich in einer Fußnote mit Referenz auf das Verständnis von A.L. Becker: „For Becker, the term *languaging* refers to an open-ended process that combines attunement to context, storing and retrieving memories, and communication“ (Becker 1995 in Chow 2014, 125). In den Ausführungen zeigt sich jedoch ein sehr viel breiteres, machtkritisch und subjektivierungstheoretisch gewendetes Verständnis von *languaging*, was es für die vorliegende theoretische Annäherung so interessant macht.

subjektivierende sowie rassifizierende biopolitische Ordnung wirksam wird. *Languaging* kann aus dieser postkolonialen Perspektive als komplexes Geflecht von sprachlichen Praktiken und (post)kolonialen Unterwerfungen in und durch Sprache verstanden werden, die in institutionellen Praktiken und diskursiven Repräsentationen, aber auch durch individuelle und kollektive (sprachliche und kulturelle) Aneignungen und Aushandlungen ihren Ausdruck finden. Dabei rücken Kontexte ins Zentrum, die bestimmte Praktiken des Sprechens hervorbringen, ermöglichen und verunmöglichen und unterschiedliche Hörbarkeiten mit sich bringen sowie Fragen danach aufwerfen, wie Sprachpraktiken und deren Sprecher*innen bewertet und welche Imaginationen und Projektionen dabei aufgerufen werden. Insbesondere werden dabei den mit dem Konstrukt des sog. ‚Native speakers‘ verbundenen Illusionen sprachlicher Ursprünglichkeit und Einheitlichkeit und damit der Rassismusrelevanz durch Normierung, Naturalisierung und Ethnisierung von Sprache nachgegangen.

Das Konzept des *Languaging* findet sich in einer dekolonialen Wendung auch bei Gabriela Veronelli (2015) wieder. Hier wird *Languaging* als eine fortlaufende, situierte wie diskursive Praxis verstanden, welche sich – im Gegensatz zum statischen *language* – durch Prozesshaftigkeit, Unabgeschlossenheit, Interaktion sowie eine kontingente Hervorbringung von Bedeutung durch Sprache auszeichnet.⁸ *Languaging* lässt sich nach Veronelli somit als soziale Praxis der Bedeutungskonstruktion fassen, die immer in einem bestimmten Raum zu einer bestimmten Zeit stattfindet und eingebettet und untrennbar verbunden ist mit Welt- und Selbstverständnissen. Veronellis dekolonialer Einsatz des Konzeptes ermöglicht es, einerseits die sprachenpolitischen Praktiken des Kolonialismus aus machtkritischer Perspektive in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie bestimmte Sprachverständnisse (Nicht-)Subjekte hervorbringen. Andererseits ermöglicht das Konzept eine Fokussierung kommunikativer Praktiken, die jenseits des Sprachverständnisses der Kolonialmächte verortet ist, durch welches den Kolonisierten Sprache und damit verbunden ‚Mensch-Sein‘ – etwa

8 Veronelli bezieht sich in ihren Ausführungen zu *Languaging* auf den Philosophen und Biologen Humberto Maturana, der den Begriff synonym mit der Bezeichnung „to language“ verwendet und Sprache/Sprechen als soziale Dynamik in ihrer Interaktionalität theoretisiert, dabei jedoch die Machtverhältnisse, in die diese Interaktionalität eingebettet ist, ausblendet (Maturana 1990 in Veronelli 2015, 121 ff.). In ihrer Aneignung des Konzeptes geht sie über Maturanas Verständnis eines konsensual imaginierten Raumes, der durch gegenseitige Zustimmung, Gleichheit und Kooperation geprägt ist, hinaus und macht es einer dekolonialen Perspektive durch eine Fokussierung von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen zugänglich.

aufgrund angeblich fehlender Literalität, Lexik und Grammatik – abgesprochen wurde (ebd., 116). In diesem Zusammenhang führt Veronelli den Begriff des *Monolanguaging*⁹ ein und beschreibt damit Praktiken der rassialisierenden ‚Entmenschlichung‘, welche die Asymmetrie kolonialer Machtverhältnisse in und durch einsprachige Kommunikation vor Augen führt:

„Monolanguaging“ [...] is the term I want to use to question the communicative interaction between people who perceive themselves as having a language in the full sense and animal like beings who are assumed to have no language but who can be trained to understand the former well enough to be able to follow their orders and do what they want. (Veronelli 2015, 124)

In dieser Konzeption von *Monolanguaging* handelt es sich also um die machtkritische Befragung einer Form des Kommunizierens, die in ihrer kolonialrassistischen Ausprägung den kolonisierten Anderen ‚Sprache‘ und damit verbunden Menschlichkeit gänzlich abspricht. Die Sprache der Kolonialmächte wird hier den Kolonisierten als einzig legitime Form des Kommunizierens aufgezwungen, um diese ‚besser‘ kontrollieren zu können. *Monolanguaging* beschreibt demnach ein gewaltvolles Machtverhältnis, in dem eine einsprachige Ordnung ‚Andere‘, die nicht ‚natürlicherweise‘ (oder ‚native‘ – darin zeigt sich die Rassekonstruktion) zur dominanten Gruppe der Ein-Sprachigen gehören, als Nicht-Sprachige hervorbringt.

Diese kolonialrassistische Ausprägung von *Monolanguaging* muss jedoch in einem modifizierten Verständnis auf gegenwärtige migrationsgesellschaftliche Verhältnisse übertragen werden. So lassen sich mit Dirims Konzeption von Neo-Linguizismus (2016; Dirim/Pokitsch 2018) weitaus subtilere Formen der Rassekonstruktion über das Differenzmerkmal Sprache erkennen, die sich nicht mehr (ausschließlich) durch biologistische, sondern vielmehr durch kulturalisierende Codierungen Legitimität verschaffen (vgl. Balibar 1990). Mit der Perspektive *Monolanguaging* könnte dann – in einer gegenwartsanalytischen Wendung – der Blick auf jene macht- und gewaltförmige Konstellation der hegemonialen Vormachtstellung einer (normierten) Sprache in (u.a. migrationsbedingt) mehrsprachigen gesellschaftlichen Kontexten gerichtet werden, die als offizielle oder

9 „Monolanguaging dehumanizes through the erasure of communal languagings. In this sense, monolanguaging marks a significant difference between communication that is hostile but nevertheless creates a sense of recognition, and incommunicative communication; that is, communication that is one way only as it assumes the other to be silent and incapable of rational expressivity.“ (Veronelli 2015, 127).

amtliche Sprache die institutionelle und öffentliche Kommunikation eines nationalstaatlichen Raumes prägt.¹⁰ Diese erweist sich als verschränkt mit nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsvorstellungen und rassifizierenden Verflechtungen, was sich in materieller und symbolischer Hinsicht zugleich einschränkend und ermöglichend, eingrenzend und ausgrenzend, ermächtigend und erniedrigend auf Subjekte auswirkt (vgl. ausführlicher Füllekruss/Hofer-Robinson/Köck 2022). Aspekte eines gegenwärtigen (Neo-)Linguizismus drücken sich etwa durch Zuschreibungen von Minderwertigkeit, durch die Aberkennung von Legitimität eines nicht normgerechten Sprechens oder Schreibens, die Disqualifikation oder negative Bewertung des (auf bestimmte Weise) Gesprochenen und den Ausschluss oder die Segregation aufgrund (bestimmter) sprachlicher Verortungen aus. Ferner sind institutionelle und gesellschaftliche Zwänge und Erwartungen, Sprachver- und -gebote und damit zusammenhängende Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten zu nennen, welche mit Formen des *Monolinguing* einhergehen und mitunter durch diese hervorgebracht werden.

Aus subjektivierungstheoretischer Sicht handelt es sich bei *Languaging* bzw. *Monolinguing* nicht um ein deterministisches Verhältnis, in welchem soziale, nation-ethno-kulturelle und mit Rassekonstruktionen verbundene Subjektpositionen durch Machtverhältnisse und hegemoniale Diskurse festgeschrieben sind. Vielmehr vollzieht sich Subjektivierung¹¹ – durchaus vermittelt durch hegemoniale Wissensbestände – entlang von Praktiken individueller sowie kollektiver Aushandlungen und (Selbst-)Positionierungs- und Identifikationsprozessen. Die diskursiven Wissensbestände und strukturellen Apriori dieser Aushandlungskontexte stellen hierbei auf machtvoller Weise Angebote der Selbst- und Fremdpositionierung und -identifikation zur Verfügung. Durch In-Verhältnis-Setzungen können wiederum Bedeutungen sowie im weiteren Sinne auch Machtverhältnisse infrage gestellt und potenziell verschoben werden.

10 Das Konzept des *Monolinguing* lässt sich trotz einiger Gemeinsamkeiten insofern vom *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) abgrenzen, als Letzteres sich zum einen in sehr spezifischer Weise auf die Schule im bundesdeutschen Raum bezieht und eine historisch-gesellschaftlich spezifische Analyse vorlegt, wohingegen *Monolinguing*, wie es hier zum Einsatz kommt, als *allgemeinere* Perspektive zur Befragung gesellschaftlicher Kommunikationsweisen unter Dominanz einer Sprache verstanden wird. Das Konzept impliziert zudem ein spezifisches, machtkritisches Sprachverständnis, welches es wiederum ermöglicht, gesellschaftliche Konstruktionen von ‚Sprache‘ sowie deren Durchsetzung und wirkmächtige Effekte in den Blick zu nehmen.

11 Aus Platzgründen kann hier nicht genauer auf das Verständnis von Subjektivierung eingegangen werden (vgl. dazu etwa Ricken/Casale/Thompson 2019; Mecheril 2014).

Monolinguing als machtvolle Struktur des Kommunizierens und der Verortung von Subjekten in einer zugrunde liegenden binären Differenzordnung (etwa ‚Deutsch als Muttersprache‘ – ‚Deutsch als Zweitsprache‘ oder ‚einsprachig‘ – ‚mehrsprachig‘) birgt somit für Subjekte, die außerhalb der monolingualen Norm positioniert werden, auch Möglichkeiten der Ermächtigung. Dies wird bspw. an der diskursiven Figur einer (Selbst-)Ermächtigung durch das Erlernen der dominanten Sprache aus einer migrantischen bzw. nicht einsprachigen deutschen Perspektive deutlich. Vesna Bjeđać (2020) weist etwa in ihrer qualitativen Studie zu Positionierungspraktiken ‚mehrsprachiger‘ Jugendlicher darauf hin, dass sich selbstermächtigende Positionierungspraktiken vor dem Hintergrund eines Spannungsverhältnisses von Hoffnung, Befähigung, Verletzung, Zwang und Gewalt abspielen. Bezugnehmend auf ihre Analyseergebnisse und angelehnt an Spivak versteht sie „die deutsche Sprache und die Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte‘) Deutschsprecher*innen [...] als ‚enabling violation‘ [...], also als ‚befähigende Verletzung‘“ (ebd., 196). Weiter wird die Gewalt- und Machtförmigkeit von Prozessen des *Monolinguing* mit dem Begriff der epistemischen Gewalt ausgeführt:

[V]on der deutschen Sprache und der Positionierung als Deutschsprecher*in [geht] eine epistemische Gewalt aus, also eine Gewaltform, „die im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisationsform und Wirkmächtigkeit, angelegt“ (Brunner 2013, 228) ist. Gleichzeitig wird von den Jugendlichen aber in der Positionierung als Deutschsprecher*in auch eine Befähigung und Ermächtigung gesehen. Sie eröffnet ihnen Zugang zu Ressourcen, wie beispielsweise Bildung und Bildungsabschlüssen, und ermöglicht es ihnen, sich Gehör verschaffen oder unerwünschte Zuschreibungen zurückweisen zu können. (Bjeđać 2020, 196)

4. Zur Politizität migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse

Die ausgeführten subjektivierungs- und linguizismustheoretischen Dimensionen postkolonialer sprachlicher Ordnungen legen nahe, das Politische von Sprache weiter zu konzipieren, als dies in den Anmerkungen zum Politischen in Kapitel 2 angeklungen ist. Wenn davon ausgegangen wird, dass sich das Politische auch in und durch Körper manifestiert, Körper also immer auch *politische* Körper darstellen, so birgt ‚Sprache‘ und *Languaging* im Anschluss an die Ausführungen eine subjektivierungstheoretisch fassbare *politische* Dimension, die in der Produktion ‚gelanguagter‘ (‚languaged‘) Körper zum Ausdruck kommt. Diese Produktion von Körperlichkeit ist, um ein zentrales Argument dieses Artikels

nochmals zu verdeutlichen, verknüpft mit an Rassekonstruktionen anschließende Imaginationen:

Die Art und Weise anerkannten Sprechens produziert nicht allein eine Körperlichkeit, einen Habitus inkorporierter Meisterschaft, sie setzt auch jene Körper und die prototypische Imagination des Körpers (Mecheril 2003, 152 ff.) voraus, die dem legitimen Sprechen zugeordnet ist. (Mecheril/Quehl 2006, 365)

Des Weiteren vermitteln und verschieben Praktiken der Positionierung, der Anrufung, Adressierung und subjektiven Aushandlung – also subjektivierungsrelevante Prozesse im Allgemeinen – die (sprachlichen) Normen des Sozialen. ‚Sprache‘ als Distinktionsmerkmal gesellschaftlicher Differenz und Hierarchie ist demnach nicht nur auf der Ebene (der Veränderung) sozialer sprachlicher Normen, diskursiver sprachlicher Hegemonien oder institutioneller sprachlicher Routinen durch Politizität gekennzeichnet, sondern auch in Bezug auf deren Materialisierungen in und durch Subjekte(n).

Das Politische, so meine These, spiegelt sich demzufolge nicht nur in der Praxis der (aktiven oder passiven) Infragestellung der Ordnung des Sozialen wider, sondern kann mit Bezug auf das Subjekt auch in der Hervorbringung, Reflexion und Veränderung je individueller Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlicher Positionierungen ausgemacht werden.¹² Es manifestiert sich dann durchaus auch in der Beiläufigkeit subjektivierender Praktiken, etwa in der Anrufung als sprachlich fraglos oder nicht-fraglos zugehöriges Subjekt zu einem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsraum, in den Gewalterfahrungen, die mit bestimmten sprachlichen Disponiertheiten einhergehen (z. B. durch die Geringschätzung, Entwertung oder gar Kriminalisierung sprachlicher Fähigkeiten jenseits anerkannter sprachlicher Normen) oder in den Hoffnungen, durch das Erlernen der dominanten Sprache sozialen Aufstieg, Bildungserfolg oder Anerkennung zu erfahren. Das Politische, könnte man schließen, ‚schlummert‘ also nicht nur im *Sozialen*, sondern auch auf der Ebene des *Subjekts* und dessen affektiven, erfahrungsbezogenen und Handlungsmöglichkeiten einschränkenden bzw. ermöglichenden Verflechtungen mit den Ordnungen des Sozialen und tritt im Moment der *Bewusstwerdung und Befragung* dieser Zusammenhänge in Erscheinung.¹³

12 Vgl. dazu ausführlicher etwa Liebsch (2019, 34 ff.). Liebsch betont in Abgrenzung zu meiner These die Notwendigkeit, ‚gehört‘ zu werden, um als ‚politisches Subjekt‘ in Erscheinung treten zu können.

13 Ein solches Verständnis des Politischen birgt in dieser ontologischen und darin universalistisch anmutenden Annäherung durchaus eine zu befragende und implizit bleibende

Um diese Dimensionen des Politischen systematisch zu greifen, kann womöglich von einem Kontinuum ausgegangen werden: Auf der einen Seite mit einer weiten bzw. schwachen Form des Politischen, die bereits mit individuellem Bewusstsein und Infragestellungen vorherrschender Ordnungen und eigenen Verortungen darin beginnt. Auf der anderen Seite bestünde ein engeres oder stärkeres Verständnis des Politischen in einem über den Akt der Infragestellung hinausgehenden, aktiven, auf Veränderungen der allgemeinen Verhältnisse zielenden Einsatz für alternative Ordnungen und Möglichkeiten der Erfahrung und Entfaltung in diesen Ordnungen.

5. Bildungstheoretische Anknüpfungen

Ähnlich wie das oben dargestellte politische Moment in Subjektivierungsprozessen auf einer allgemeinen Ebene „weisen [auch] Bildungsprozesse als spezifische Subjektivierungsformen notwendigerweise [...] eine politische Dimension auf“ (Rangger 2021, 105). Matthias Rangger verweist dabei mit Alfred Schäfer und Ernesto Laclau auf die Besonderheit der Politizität von Bildungsprozessen, welche sich im „Augenblick des Subjekts“ (Laclau 1999 in Rangger 2021, 105) wiederfindet. Unter dem „Augenblick des Subjekts“ wird dabei eine „Transzendierung durch permanente Entscheidungsakte“ (ebd.) verstanden, womit jedoch weniger autonom-souveräne und begründete Entscheidungen Einzelner als vielmehr die „Übernahme sozialer Masken, von Subjektpositionen“ (Schäfer 2012 in Rangger 2021, 105) gemeint sind. Diese ‚Entscheidungen‘ können insofern nicht als vollständig frei, autonom oder beliebig verstanden werden, als sie stets von spezifischen historischen und gesellschaftlichen Verhältnissen kontextualisiert und bedingt sind. Die Notwendigkeit unentscheidbarer Entscheidungen verweist aber auch auf die Möglichkeit der Reflexion, des Widerstands oder der Infragestellung im Augenblick des Subjekts, worin auch das politische Potenzial von Bildung verortet werden kann. Das reflexive und Verhältnisse infrage stellende Moment kann als Ermöglichungsbedingung für politische Bildung

Differenz: Wer kann anknüpfend daran überhaupt ‚politisch sein‘ bzw. wer ist damit in der Lage, ‚politische Subjektivität‘ zu beanspruchen? Inwiefern strukturieren gesellschaftliche Ordnungen die Möglichkeit, ‚politisch handlungsfähig‘ zu sein/werden, vor und inwiefern wird diese Vorstrukturierung durch ein solches Verständnis des Politischen selbst gestützt und re-produziert? Die Fragen machen deutlich, dass die Befragungen und Theoretisierungen des Politischen immer auch selbst politisch sind.

verstanden werden. Dabei unterstreicht Rangger die Normativität reflexiver, politischer Prozesse: „Diese spezifische politische Dimension von Bildung ist stets mit einer normativen Dimension verbunden, die die etwas trivial anmutenden Fragen, *wohin es von hier aus eigentlich gehen soll* oder *wie wir eigentlich leben wollen*, konstitutiv mit Bildung verknüpft“ (ebd., Herv. i. O.). Insbesondere in der Verdeutlichung und Diskussion der ethisch-normativen Implikationen von Subjektivierungsweisen und verbundenen Reflexionen und Infragestellungen kann eine zentrale Aufgabe institutionalisierter politischer Bildungsprozesse liegen. Rassismuskritisch gewendet liegt diese Normativität etwa in der Problematisierung gewaltvoller und entwürdigender Verhältnisse.

Übertragen auf die mit postkolonialen, migrationsgesellschaftlichen Sprachenordnungen verbundenen subjektivierenden politischen Dimensionen stellt demnach das normative Reflektieren über diese Ordnungen und der eigenen Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2009) einen zentralen Aspekt einer (politischen bzw. sprach-politischen) Bildung dar. Als Gegenstände einer solchen Reflexion, welche sich sowohl auf die Arbeit mit Schüler*innen, die Ausbildung von Lehrkräften oder Pädagog*innen als auch auf informelle Bildungsprozesse beziehen lässt, lassen sich etwa Erkundungen *gegenwärtiger* Sprachenordnungen und deren Effekte ausmachen. Darüber hinaus kann das Einholen *vergänger* Kämpfe im Sinne einer Bewusstwerdung der Gewordenheit gegenwärtiger sprachlicher Verhältnisse sowie eine Auseinandersetzung mit möglichen alternativen, *zukünftigen* Sprachordnungen zum Gegenstand werden (vgl. mit Bezug auf politische Bildung Füllekruss/Mecheril 2021). Wenn dabei die zunächst unbeschriebene Normativität mit einer diskriminierungskritischen und solidarischen Idee (vgl. etwa Broden/Mecheril 2014) verbunden wird, wirft dies etwa die Frage danach auf, wie die (institutionellen, gesellschaftlichen sowie lokalen) Bedingungen so (um)gestaltet werden könnten, dass Subjekte in ihren diversen sprachbezogenen Ausgangslagen weniger Gewalt erfahren, weniger von hierarchisierenden und entwürdigenden Verhältnissen beherrscht werden oder die Legitimität der Zugehörigkeit zum dominanten ‚Wir‘ weniger zur Disposition steht. Damit verbunden sind, wie in diesem Artikel versucht wurde herauszuarbeiten, Fragen nach den Verstrickungen von Rassekonstruktionen mit der Differenzkategorie Sprache und der Relevanz und gegenseitigen Verwiesenheit von Selbst- und Fremdpositionierungen sowie den je individuellen Erfahrungswelten im Zusammenhang mit Sprache/Sprechen.

Literatur

- BALIBAR**, Étienne (1990): Kapitel 1. Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel Maurice (Hg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, S. 23–39.
- BJEGAČ**, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung. Leverkusen.
- BLASCHITZ**, Verena/Perner, Kevin/Grabenberger, Hanna/Weichselbaum, Maria/Dirim, İnci/Templ, Viktoria (2020): Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Dialekt-Standard-Kontinuum. In: Zielsprache Deutsch (2), S. 3–20.
- BOURDIEU**, Pierre/Boltanski, Luc (1975/2016): Der Fetisch Sprache. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Sprache. 1. Auflage. Hg. v. Franz Schultheis und Stephan Egger. Berlin, S. 7–42.
- BRODEN**, Anne/Mecheril, Paul (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft: Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld, S. 7–20.
- CASTRO** Varela, Maria/Khakupour, Natascha (2018): Rassismus und Sprache. In: Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt/M., S. 33–45.
- CHOW**, Rey (2014): Not like a native speaker. On languaging as a postcolonial experience. New York.
- DEAN**, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Wiesbaden.
- DIRIM**, İnci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle/Dirim, İnci/Pfaff, Nicolle/Freytag, Christine (Hg.): Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Heidelberg, S. 191–208.
- DIRIM**, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse. Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 19–62.
- DIRIM** İnci/Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93, S. 7–25.
- FÜLLEKRUSS**, David/Mecheril, Paul (2021): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2), S. 222–232. Online: <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.3> (Zugriff: 1.1.2023).
- FÜLLEKRUSS**, David/Hofer-Robinson, Michael/Köck, Johannes (2022): Zum Verhältnis von Sprache und Rassismus. Linguizismuskritische Reflexionen für die (Sozial-)Pädagogik. In: Sozialmagazin 5–6, S. 34–41.
- GOGOLIN**, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992. Münster.

- KHAKPOUR**, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim.
- KNAPPIK**, Magdalena (2018): Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- LIEBSCHE**, Burkhard (2019): Von Theorien der Subjektivität zu Praktiken politischer Subjektivierung. Responsivität, Dissens und die prekäre Lebbarkeit menschlichen Lebens. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, S. 11–47.
- MARCHART**, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin.
- MECHERIL**, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, New York, Berlin.
- MECHERIL**, Paul (2014): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Ziegler, Albert/Zwick, Elisabeth (Hg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Münster, Berlin, London, S. 159–173.
- MECHERIL**, Paul/Füllekruss, David (2023): Bildung als Entprovinzialisierung. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hg.): Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 147–161.
- MECHERIL**, Paul/Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Dies. (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a., S. 355–381.
- MESSERSCHMIDT**, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/M.
- PANAGIOTOPOULOU**, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 257–274.
- POKITSCH**, Doris/Bjegač, Vesna (2022): Die Sprache(n) des Subjekts – Subjektivierung durch, in und über Sprache. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.): Positioning the Subject. Perspektiven der Subjektivierungsforschung. Wiesbaden.
- RANGGER**, Matthias (2021): *Nie wieder* und das Politische von Bildung. Migrationsgesellschaftliche Anfragen an eine politische Bildungstheorie. In: Gensluckner, Lisa/Ralsler, Michaela/Thomas-Olalde, Oscar/Yildiz, Erol (Hg.): Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 93–114.
- RICKEN**, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel.

- ROSE**, Nadine (2016): Differenz(en) aufrufen. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden, S. 97–114.
- SCHNITZER**, Anna (2017): Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext. Weinheim, Basel.
- THOMA**, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld.
- VERONELLI**, Gabriella (2015): The coloniality of language: Race, expressivity, power and the darker side of modernity. In: *Wagadu* (13), S. 108–134.

Wegweiser einer exklusionskritischen Perspektivierung handlungsorientierter politischer Bildung

1. Problemaufriss

Politische Bildung mit einem inklusiven Anspruch muss sich damit auseinandersetzen, inwiefern ihre eigenen Konzepte Barrieren und Ausschlüsse reproduzieren, perpetuieren und/oder kritisieren. Dieser Beitrag widmet sich im Besonderen der Handlungsorientierung – hier verstanden als die Orientierung an der Befähigung zu politischem Handeln¹ – im Rahmen schulischer politischer Bildung und stellt ein politikdidaktisches Forschungsprogramm zur Analyse von In- und Exklusionsmechanismen in handlungsorientierter politischer Bildung vor.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Inklusion bzw. Exklusion in der politischen Bildung begann etwa 2015 und steht auch heute noch eher am Anfang. David Jugel, Anja Besand und Tina Hölzel (2020, 24 f.) konstatieren:

Noch immer muss politische Bildung vielerorts als Elitenprojekt, das sich oft nur an einige wenige richtet (beispielsweise an Schüler*innen des Gymnasiums), beschrieben werden, das sich zwar thematisch mit Inklusion auseinandersetzen will, jedoch nicht ausreichend dem inklusiven Anspruch gerecht wird. Nicht nur die Praxis politischer Bildung muss hier kritisiert werden, denn trotz erster fachdidaktischer Ansätze (vgl. ebd.; Hölzel/Jahr 2019) hat auch der fachwissenschaftliche Diskurs um inklusive politische Bildung bisher nur vereinzelt qualitativ umfängliche (fachdidaktische) Beiträge hervorgebracht.

Sabine Achour und Susanne Wagner (2019) bestätigen dies in ihrer bundesweiten Studie zu politischer Bildung an Schulen empirisch. Sie stellen fest, dass

1 Es wird ein breites Verständnis *politischen Handelns* zugrunde gelegt, das sich durch die Ausrichtung auf eine strukturelle Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse charakterisieren lässt. Um das Politische im Sozialen sichtbar zu machen, wird es idealtypisch von *sozialem Handeln* abgegrenzt, das stärker von einem harmonisierenden Weltbild geprägt und auf die Bereitstellung von Hilfen ausgerichtet ist.

Schüler*innen des Gymnasiums im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schulformen qualitativ und quantitativ die vielfältigeren Angebote politischer Bildung erhalten (Achour/Wagner 2019, 188). Da an Gymnasien immer noch eher Schüler*innen mit höherem kulturellem Kapital vertreten sind, scheint politische Bildung an Schulen keine kompensatorische Funktion zu erfüllen, stattdessen gilt: „Wer hat, dem wird gegeben“ (ebd.).

Der Diskurs um *handlungsorientiertes* Lernen in schulischer politischer Bildung beinhaltet bereits ohne explizit inklusiven Anspruch Kontroversen. So finden sich in fachdidaktischen Kompetenzmodellen z.T. sehr unterschiedliche Charakterisierungen politischer Handlungsfähigkeit (z.B. GPJE 2004, Reinhardt u. a. 2004, Detjen u. a. 2012, de Moll u. a. 2013). Auch die Frage danach, welches Bürger*innenleitbild (reflektierte*r Zuschauer*in, Interventionsbürger*in, Aktivbürger*in) angemessen ist, hat die Fachdebatte der politischen Bildung beschäftigt (z.B. Pohl 2019a, kritisch Salomon 2012). Im Fokus der Forschung stehen überdies Fragen nach dem Verhältnis von sozialem und politischem Lernen bzw. Handeln (z.B. Widmaier 2013; Wohnig 2017) oder der Angemessenheit von Lernen durch reales politisches Handeln bzw. in politischen Aktionen im Kontext von Schule (z.B. Pohl 2019b).

Aus gesellschaftskritischer Perspektive wird diskutiert, inwiefern das Lernen politischen Handelns einer Selbstdesillusionierung angesichts multipler abstrakter Handlungsaufforderungen bei geringen realen Handlungsspielräumen (v.a. für junge Menschen) bedürfe (z.B. Hedtke 2012, Eis 2017). Eine gezielte Förderung bzw. Einforderung politischer Handlungskompetenz kann laut Bettina Lösch (2011, 118) dazu führen, dass politische Partizipation dann zu etwas wird, das als Ausgleich von strukturellen Demokratiedefiziten gewissermaßen ‚von oben‘ verordnet wird, anstatt ein ‚von unten‘ aufkommender, freiwilliger Akt zu sein. Alexander Wohnig (2020a, 90 ff.) stellt die These auf, dass sich die Anrufung von (politischem und sozialem) Engagement im Kontext politischer Bildung stets im Spannungsfeld einer neoliberalen Aktivierung zur Übernahme sozialstaatlicher Aufgaben einerseits und politisch-gesellschaftlichem Empowerment im Sinne einer politischen Selbstermächtigung andererseits bewege.

Sowohl inklusive als auch handlungsorientierte politische Bildung sind im Kontext von Schule von Widersprüchen geprägt und bislang nur wenig (empirisch) untersucht. Nachfolgend wird daher zunächst eine exklusionskritische Perspektive auf politische Bildung konturiert. Darauf aufbauend werden vier forschungsleitende ‚Wegweiser‘ vorgestellt, die Orientierung in der Analyse von

In- und Exklusionsmechanismen in handlungsorientierter politischer Bildung bieten können. Aus diesen ergeben sich verschiedene Forschungsfragen, die abschließend skizziert werden.

2. Konturen einer exklusionskritischen Perspektive auf politische Bildung

Fachdidaktische Inklusionsforschung benötigt den Begriff der Exklusion als analytischen Zugang, denn „der Ausgangspunkt einer solchen Auseinandersetzung [wie politische Bildung zu einer inklusiven Gesellschaft beitragen könnte, A.P.] kann nur eine Kritik dessen sein, ‚was der Fall ist‘ – die Vorherrschaft von Verhältnissen nämlich, die gerade nicht ‚inklusiv‘ sind, sondern vielmehr Menschen regelmäßig ‚exkludieren‘.“ (Kronauer 2015, 18)

Für die politische Bildung leitet sich daraus ab, sich selbstkritisch zu hinterfragen, inwiefern sich exkludierende gesellschaftliche Verhältnisse in fachdidaktischer Theorie und Praxis manifestieren.²

Der von Jugel, Besand und Hölzel für die politische Bildung formulierte Arbeitsbegriff von Inklusion (2020, 31) erscheint daran anschlussfähig, da er Inklusion nicht auf den Bildungsbereich oder spezifische Zielgruppen beschränkt und als fortwährende prozesshafte Aufgabe der Antidiskriminierung und Überwindung von Exklusion beschreibt:

Inklusion ist ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, Ausschluss und Diskriminierung zu überwinden und jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf der Grundlage seiner individuellen Bedürfnisse selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen.

Gleichzeitig gestaltet sich das Bemühen um inklusive Bildung stets widersprüchlich und situativ. Dies zeigt sich bspw. in sich gegenseitig ausschließenden Paradigmen inklusiver Strategien, wie Mai-Anh Bogers (2017) Ansatz der trilemmatischen Inklusion (hier stark verkürzt) veranschaulicht: Inklusion bewegt sich zwischen den Paradigmen der *Normalisierung*, des *Empowerments* und der *Dekonstruktion* – verbindet man zwei davon, muss das dritte notwendigerweise ausgeschlossen werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass „inklusive

2 Eine ähnliche Fokussierung des Exklusionsbegriffs findet sich in der Forschungsperspektive *Inclusive Citizenship Education*, wie sie Malte Kleinschmidt, Steve Kenner und Dirk Lange (2019) beschreiben.

Pädagogik nicht technologisierbar ist, sondern professionalisierungsbedürftig, da es niemals eine ‚Lösung‘ geschweige denn eine Lösung für alle* geben wird“ (Boger 2017, o.S.).³ Zudem zeigt sich hier, dass sich inklusive (politische) Bildung besonders im schulischen Kontext im Spannungsverhältnis zwischen Affirmation als Reproduktion und Anpassung an Gesellschaft einerseits und Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse andererseits bewegt.

Zentral für eine *machtsensible* exklusionskritische Perspektive ist die Unterscheidung zwischen der Wertschätzung der Individuen in ihrer Unterschiedlichkeit und der Kritik an Prozessen der Herstellung von sozialer Ungleichheit (Dederich 2017, 79). Eine Beschränkung auf Ersteres im Sinne eines harmonisierenden ‚Es ist normal, verschieden zu sein‘ kann dazu führen, dass ungleiche gesellschaftliche Ausgangslagen naturalisiert, individualisiert und kulturalisiert werden.

Die skizzierte exklusionskritische Perspektive fokussiert also Strukturen sozialer Ungleichheit als intersektionale gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse (entlang von *race, class, gender, dis/ability*), die zu Ausschlüssen führen und die Lebens- und Teilhabechancen von Individuen verringern (können). Diese sind miteinander verwoben und wirken auf unterschiedlichen sozialen Ebenen zusammen: auf den Ebenen der *Strukturen*, der *Institutionen*, der *Diskurse* und *Praktiken* sowie der *Individuen* und *Interaktionen* (Riegel 2016, 64; Gomolla 2016, 74). Ausschlüsse und Diskriminierung werden nicht als individuelles Fehlverhalten einzelner Personen verstanden, sondern basieren auf historisch gewachsenen strukturellen Verhältnissen, die in Subjektivierungsprozesse eingeschrieben sind (Lösch/Eis 2018, 512).

Positiv bewertet werden kann somit der im 16. Kinder- und Jugendbericht formulierte Anspruch an politische Bildung, „soziale Normierungen, bestehende Ungleichheitsstrukturen und durch Sozialisation habituell verinnerlichte Zuschreibungen und Rollenerwartungen sichtbar zu machen und infrage zu stellen.“ (BMFSFJ 2020, 117). Auch die widersprüchliche Anforderung der Befähigung zur Mündigkeit einerseits und der Reproduktion von Gesellschaft andererseits wird aufgegriffen und die Aufgabe *politischer* Bildung verortet „in der Offenlegung und im Um-Lernen (oder Ver-Lernen) tradiert(er), (körperlich) verinnerlichter sozialer und kultureller Normierungen, die symbolische

3 Auch Jürgen Budde und Merle Hummrich argumentieren im Rahmen ihres Ansatzes *reflexiver Inklusion* für eine Perspektive, die sich weniger an der Ausweitung des methodisch-didaktischen Spektrums orientiert, sondern „vielmehr für einen Wandel in den professionellen Orientierungen mit Blick auf soziale Ungleichheit“ (2015, 38) steht.

Machtverhältnisse widerspiegeln.“ (ebd.) Politische Bildung ist demnach selbst Bestandteil von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und muss die eigenen Verwobenheiten reflektieren.

3. Wegweiser für die Forschung zu Exklusionsmechanismen in handlungsorientierter politischer Bildung

Wegweiser 1: Gesellschaftliche Verhältnisse politischer Ungleichheit als Anlass eines vorweggenommenen Fremdausschlusses

Mit der zuvor skizzierten exklusionskritischen Perspektive werden die Ursachen ungleicher politischer Partizipation nicht auf die ‚Politikverdrossenheit‘ einer spezifischen Person(-engruppe) reduziert – die Aussagekraft dieses Begriffs ist ohnehin äußerst begrenzt (Christoph 2012) –, sondern *gesellschaftliche Verhältnisse* politischer Ungleichheit und umkämpfter Teilhabe geraten in den Blick.

Dies ist nicht selbstverständlich: Tobias Peter und Anne Waldschmidt problematisieren in einer genealogischen Analyse des Inklusionsbegriffs, dass „normative Inklusionssemantik und strukturelle Exklusionsgründe voneinander entkoppelt sind, so dass die Verfügbarkeit (vermeintlich) universeller Inklusionsschancen zur Individualisierung des Scheiterns führen kann“ (2017, 35).

Doch was ist damit gemeint?

Politische Teilhabe und Teilnahme sind in Deutschland von Strukturen sozialer Ungleichheit geprägt (z.B. Hentges 2020, 22 f.; Vetter/Remer-Bollow 2017, 289; Geißel 2012; Munsch 2011, 328–332), was das Gleichheitsversprechen von Demokratie und ihre Legitimationsbasis gefährdet. Dass sich sozioökonomische Ungleichheit in politische Ungleichheit übersetzt, ist nichts Neues und wurde in unterschiedlichen Studien immer wieder belegt (z.B. Bödeker 2012; Schäfer 2015). Dies betrifft auch junge Menschen und Jugendliche (z.B. Schneekloth/Albert 2019, 98).

Für eine der wenigen qualitativen Untersuchungen haben Johanna Klatt und Franz Walter Interviews mit 74 Menschen aus marginalisierten städtischen Quartieren in Deutschland geführt und stellen fest, dass nicht nur die eigene Bequemlichkeit, sondern auch eine kritische Selbsteinschätzung als Gründe dafür angeführt werden, nicht eigenständig etwas zu organisieren (Klatt/Walter 2011, 198). Sie resümieren, dass die Sphäre der Politik von den Befragten als etwas Elitäres angesehen werde, auf das man selbst keinen Einfluss nehmen könne (ebd., 203).

Ganz falsch liegen die befragten Personen damit nicht. In ihrer Studie zur Responsivität deutscher Politik konnte Lea Elsässer (2018, 174) aufzeigen, dass

sich die politischen Anliegen und Präferenzen der sozial und ökonomisch Bestgestellten systematisch in den Entscheidungen des Deutschen Bundestages widerspiegeln, wohingegen die unteren sozialen Klassen keine substantielle politische Repräsentation erfahren. Sie resümiert:

Das Gefühl weniger privilegierter sozialer Gruppen, kein Gehör bei den Verantwortlichen in der Politik zu finden, wird hier folglich empirisch belegt. Auch die Annahme, die massenhafte Abkehr sozial Benachteiligter vom politischen Prozess basiere auf Unzufriedenheit und Resignation, wird untermauert. (Elsässer 2018, 181)

Fragt man junge Menschen, was sie an politischem Handeln hindert, nennen die Befragten 14- bis 17-Jährigen laut der Sinus-Studie von 2020 am häufigsten, „dass sie keinen Einfluss auf das politische Geschehen haben, weil sie weder über gesellschaftlichen Status noch über Macht oder Geld verfügen und weil ihnen als Minderjährige zu wenig Rechte eingeräumt werden. Viele sagen, sie könnten sich politisch (noch) nicht engagieren, da sie dafür zu jung seien“ (Calmbach u. a. 2020, 448). Dabei können die Befragten nicht als politisch desinteressiert beschrieben werden: Fragt man sie, wofür sie sich hypothetisch einsetzen würden, kommt ein breites Spektrum politischer Anliegen und Verbesserungswünsche zum Vorschein (ebd., 452).

Die Abkehr von politischer Teilnahme kann also nicht (nur) als freiwilliger Selbstausschluss aufgrund von vermeintlichem Desinteresse oder Bequemlichkeit, sondern als *vorweggenommener Fremdausschluss* verstanden werden (Kleemann-Göhring 2013, 279).

Wegweiser 2: Bedingungen politischer Handlungsfähigkeit

Der Zugang zum politischen Feld ist an Bedingungen geknüpft, die es sich aus exklusionskritischer Perspektive zu betrachten lohnt.

Analytisch fruchtbar ist ein doppeltes Verständnis von politischer Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz, wie es Helmut Bremer (2010, 186) mit Bezug zu Bourdieu darlegt: als *Fähigkeit* bzw. *Befähigung* auf der einen und *Befugnis* im Sinne einer gesellschaftlich anerkannten *Berechtigung* zu politischem Handeln auf der anderen Seite. Beide Seiten sind reziprok aufeinander verwiesen und führen zu einer spezifischen Problemlage, die in den zuvor vorgestellten Studien bereits anklang:

Gerade die Gruppen und Milieus, die aufgrund ihrer Benachteiligung am stärksten daran interessiert sein müssten, dass die allgemeinen Angelegenheiten anders geregelt sind, sehen sich dazu am wenigsten gesellschaftlich legitimiert. (Bremer 2010, 187)

Anhand einer Gegenüberstellung des Ansatzes der *Elementarisierung* von Siegfried Schiele (2012) und der *Grundbildung* von Christine Zeuner (2017) kann die unterschiedliche Bezugnahme auf Bedingungen politischer Handlungsfähigkeit illustriert werden. Beide Ansätze diskutieren, wie mehr Zugänge zu politischer Bildung geschaffen werden können:

Schiele versteht unter einer *Elementarisierung* „alle Maßnahmen, die dazu beitragen, das schwierige und komplexe Feld der Politik breiten Volksschichten zu erschließen und verständlich zu machen.“ (2012, 81) Als Ausgangspunkt des Lernens werden hier nicht die Subjekte, sondern das politische System und seine Grundzüge gesetzt. Als defizitär beschreibt Schiele nicht das politische System selbst, sondern die Bürger*innen, von welchen viele „völlig desinteressiert am politischen Leben“ (2012, 82) seien oder keine Lust hätten, die Komplexität des politischen Geschehens zu durchdringen. Das Problem der mangelnden Reichweite politischer Bildung wird individualisiert; strukturelle und institutionelle Defizite des politischen Systems bzw. politischer Bildung werden nicht in den Blick genommen. Deutlich wird dies auch, wenn Schiele spezifische Fehlannahmen von Bürger*innen umreißt, die er als Ursachen für den versperrten Weg zum Politischen deutet. Dazu gehört bspw. die „demokratiegefährdende“ (Schiele 2012, 84) Fehlannahme, dass die Bürger*innen politisch ohnmächtig seien (ebd., 84 f.).

Im Kontrast dazu steht der Ansatz der *politischen Grundbildung* von Zeuner. Grundbildung stellt zunächst einmal kein fachdidaktisches Konzept dar, sondern entstammt der Alphabetisierungsarbeit für Erwachsene (Zeuner 2017, 34). Mit Grundbildung ist die Vermittlung von Fähigkeiten gemeint, die man benötigt, um in der Gesellschaft sozial, politisch und ökonomisch handeln zu können (ebd., 37). Zeuners Verständnis von Grundbildung geht jedoch über funktionale und instrumentelle Aspekte hinaus: Sie versteht darunter auch, dass durch Reflexion Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickelt wird, sodass Menschen lernen, mit gesellschaftlichen Widersprüchen umzugehen und die vorgefundene Realität zu verändern (ebd., 39 ff.). Eine *politische Grundbildung* ist laut Zeuner (2017, 44) erst in Ansätzen vorhanden.

Als Adressat*innen werden meist Zielgruppen aus ‚bildungsfernen‘ Milieus mit Defiziten im inhaltlichen Bereich benannt (ebd., 45). Die Curricula werden ausgehend von einem vermuteten niedrigen Kenntnisniveau gestaltet und für eine Lernüberprüfung operationalisiert (ebd.). Zeuner problematisiert diese Vorgehensweise, da politische Partizipation in Deutschland zwar sozial selektiv sei, das jedoch nicht bedeute, dass sozioökonomisch benachteiligte Menschen keine politischen Interessen hätten (ebd., 46). Sie spricht sich dafür aus, dass

für politische Grundbildung keine anderen Zielsetzungen gelten als für politische Bildung an sich, jedoch bei der Planung von Angeboten und Lernformen stärker auf bewährte didaktisch-methodische Prinzipien politischer Erwachsenenbildung wie Teilnehmer*innen-, Lebenswelt- oder Alltagsorientierung zurückgegriffen werde, um so vielfältige Exklusionserfahrungen zu berücksichtigen (Zeuner 2017, 47). Zentral sei dafür, sich in der politischen Grundbildung auf die realen politischen Verhältnisse zu beziehen, die laut Zeuner geprägt sind von „Interessen- und Machtverhältnissen, die teilweise schwer zu durchschauen sind; von gesellschaftlicher und ökonomischer Ungleichheit; von abstrakten Aufforderungen zu politischem Handeln, das aber häufig als wirkungslos erfahren wird; von raschem gesellschaftlichem, ökonomischem und sozialem Wandel, der bedrohlich wirkt, usw.“ (2017, 47 f.)

Es zeigt sich, dass Zeuner miteinbezieht, dass marginalisierte Menschen Exklusionserfahrungen machen, die in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen begründet sind und somit politische Handlungsfähigkeit beeinflussen. Diese Erfahrungen werden anerkannt, sodass strukturelle Defizite für Kritik zugänglich werden, anstatt Ursachen zu individualisieren.

Wegweiser 3: Verständnis des Politischen und von politischem Handeln

In der Studie *Unsichtbares Politikprogramm*, für welche Interviews mit 14- bis 19-jährigen Jugendlichen geführt wurden, die einen Hauptschulabschluss anstrebten, konnten Wiebke Kohl und Marc Calmbach (2012, 19) herausarbeiten, dass sich die Jugendlichen ihrer eigenen sozialen Lage bewusst sind und Problemfelder und Herausforderungen im Alltag beschreiben, einordnen und bewerten können. Bei der Bewertung von Problemlagen und der Entwicklung von Lösungsansätzen verlassen sie die individuell-subjektive Ebene jedoch nicht und nehmen ihre eigenen Anliegen als unpolitisch und gesellschaftlich irrelevant wahr (ebd.). Die politische Agenda der Jugendlichen bleibt unsichtbar, wenn sich der zugrunde liegende Politikbegriff nur auf den Politikbetrieb, Politiker*innen und Institutionen bezieht und vorwiegend Begriffe und Werte aus diesem Bereich verwendet werden (ebd., 23).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Alexander Mack und Alexander Wohnig (2019) im Modellprojekt *Politische Partizipation als Ziel politischer Bildung*. Ergebnisse einer Fallstudie mit drei Jugendlichen, die einen berufsqualifizierenden Schulabschluss im Sinne eines Hauptschulabschlusses anstreben und sich selbst als politisch desinteressiert beschreiben, zeigen, dass sich solche Methoden als geeignet erweisen, die „den SchülerInnen Möglichkeiten geben, ihre eigenen lebensweltlichen und subjektiv betreffenden Themen äußern

zu können, zu bearbeiten und dem ‚Politischen‘ in diesen Themen nachzuspüren. Dabei zeigt sich ihr spezifisch politisches Interesse, das ihnen mit einem engen Politik- und Partizipationsbegriff sonst oftmals abgesprochen wird, in dem [sic] ihre Anliegen von ihnen selbst, vor allem jedoch von Dritten als nicht politisch wahrgenommen werden“ (Mack/Wohnig 2019, 211 f.). Ein weites Verständnis des Politischen und von politischem Handeln hebt die Trennung von politisch-öffentlich und privat-persönlich auf, um politische Themen und Handeln in informellen Zusammenhängen sichtbar zu machen (Munsch 2011, 327).

Wegweiser 4: Handlungsorientierung repolitisieren

Handlungsorientiertes Lernen bzw. die Befähigung zu politischem Handeln nehmen laut Achour und Wagner (2019, 177) in schulischer politischer Bildung nur eine untergeordnete Rolle ein. Der Schwerpunkt liegt eher auf der politischen Analyse- und Urteilsfähigkeit (ebd.). Auch in handlungsorientierten Angeboten zeigt sich die Ungleichverteilung zwischen den Schulformen, bspw. werden schulfachübergreifende Formate, die Demokratie und Politik erfahrbar machen sowie Handlungskompetenzen fördern und zur Öffnung der Schule beitragen sollen, häufiger an Gymnasien als an anderen Schulformen angeboten (ebd., 178).

Schulische politische Bildung scheint somit das Problem zu spiegeln, dass marginalisierte Jugendliche ihre eigenen Interessen als unpolitisch bzw. gesellschaftlich irrelevant wahrnehmen und sich als weniger kompetent im Sinne von *befugt* zu politischem Handeln verstehen, anstatt in einem demokratisierenden Sinne kompensatorisch zu wirken (ebd., 181 f.).

Die Kontroverse darum, inwiefern politisches Lernen im Kontext von Schule durch reales politisches Handeln stattfinden kann, begann etwa in den 1970er-Jahren und setzt sich bis heute fort.⁴ Während die Kritiker*innen eine mögliche Überwältigung der Lernenden anführen, benennen die Befürworter*innen u.a. die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und eine pädagogisch begleitete Reflexion des Erfahrenen als wichtige Lerngelegenheit (Pohl 2019b, o.S.).

Aus exklusionskritischer Perspektive bekommt die Frage nach dem Einbezug realen politischen Handelns in schulisches handlungsorientiertes Lernen eine besondere Bedeutung:

Wie aber kann die politische Bildung ernst genommen werden, wenn sie sich zur Förderung einer so zentralen Fähigkeit [politischer Handlungsfähigkeit, A.P.] selbst auf

4 Für eine Übersicht der Positionen zum Lernen in politischen Aktionen seit den 1970er-Jahren bis heute siehe Wohnig (2020b, 154 f.).

Spiele und Simulationen reduziert? Problematisch ist diese Position insbesondere, wenn es um die Schaffung von Zugängen zur politischen Bildung und politischem Handeln für diejenigen geht, die hier häufig mit Barrieren konfrontiert sind. Eigene Erfahrungen mit politischer Einflusslosigkeit sowie auch deren Vermittlung im Zuge familiärer Sozialisation können verschiedene, problematische Lernprozesse evozieren. Zum einen verschärfen sie die Wahrnehmung, dass eigene Anliegen und Interessen in der Politik keine Rolle spielen (fehlende Responsivität), zum anderen können sie zu der Annahme führen, nicht berechtigt zu sein, eigene Interessen zu artikulieren. [...] Dass die Ausgangsbedingungen ungleich sind, erweitert die dominante Perspektive, dass vermeintlich mangelndes Interesse, kaum ausgeprägte Teilhabefähigkeiten und fehlendes Wissen Ursachen für ausbleibendes politisches Handeln sind. Die Problemanalyse liegt dann v.a. bei den Kindern und Jugendlichen. Für manche ist aber die Entscheidung gegen politische Involviertheit aufgrund der Erfahrung mangelnder Responsivität eine durchaus rationale, d.h. konkrete, anlass- und problembezogene Reaktion. (Achour/Gill 2020, 22)

Erste Forschungsergebnisse konnten bereits spezifische Potenziale realer Handlungserfahrungen für (marginalisierte) Jugendliche sichtbar machen. Bereits das Artikulieren eigener politischer Interessen und das Erscheinen im politischen Raum – unabhängig vom Erfolg der eigenen politischen Aktion – kann eine wichtige (Selbstwirksamkeits-)Erfahrung und Lerngelegenheit zur Nutzung des Rechts auf politische Partizipation darstellen (Mack/Wohnig 2019, 210 f.) und selbstorganisierte politische Jugendinitiativen können vielfältige politische Bildungserfahrungen eröffnen (Kenner 2021). Dafür könnte sich Schule stärker öffnen und Räume für (begleitete) Erfahrungen mit politischem Handeln schaffen – auch jenseits des Gymnasiums.

4. Die Suche beginnen

Die Wegweiser zeigen unterschiedliche Pfade mit je eigenen forschungsleitenden Fragen auf, denen bei der Analyse von In- und Exklusionsmechanismen in handlungsorientierter politischer Bildung in Theorie und Praxis (z.B. in fachdidaktischen Konzepten, Bildungsmaterialien, Lernsettings und -prozessen) nachgegangen werden kann:

- Inwiefern werden gesellschaftliche Verhältnisse politischer Ungleichheit in den Blick genommen, anstatt ungleiche politische Teilhabe zu individualisieren, naturalisieren oder kulturalisieren? (*Wegweiser 1*)
- Inwieweit werden (ungleiche) Bedingungen politischer Handlungsfähigkeit reflektiert? Wie können Exklusionserfahrungen sowie Eindrücke von Ohnmacht und fehlender Befugnis anerkannt und in politischer Bildung aufgegriffen werden? (*Wegweiser 2*)

- Wie können die Ideen, Interessen und Probleme der Lernenden als Teil des Politischen erfahrbar gemacht werden? Wie kann gemeinsam mit den Lernenden ein Verständnis des Politischen ausgehandelt werden? (*Wegweiser 3*)
- Wird handlungsorientiertes Lernen auch als *politische* Handlungsbefähigung verstanden? Inwiefern kann schulische politische Bildung ihrer kompensatorischen Funktion durch die Ermutigung und Befähigung *aller* zum politischen Handeln gerecht werden? Wie können Räume für politische Selbstwirksamkeitserfahrungen gestaltet werden? (*Wegweiser 4*)

Politische Bildung für die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen zu instrumentalisieren ist ebenso bedenklich wie die Problemlösung in einer Selbsttransformation der Benachteiligten zu verorten. Politische Bildung mit exklusionskritischem Anspruch muss sich fragen, inwiefern ihre Ansätze Ausschlüsse reproduzieren und/oder kritisieren.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- ACHOUR**, Sabine/Gill, Thomas (2020): Back to the roots: Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt/M., S. 21–35.
- BÖDEKER**, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft. Frankfurt/M.
- BOGER**, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion (1). Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> (Zugriff: 21.11.2021).
- BREMER**, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 181–192.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND** (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- CALMBACH**, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.
- CHRISTOPH**, Klaus (2012): „Politikverdrossenheit“. Online: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/61504/politikverdrossenheit?p=all> (Zugriff: 21.11.2021).
- DEDERICH**, Markus (2017): Inklusion und Exklusion. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hg.): (Re-)konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge. Opladen, S. 69–82.

- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenso, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- EIS**, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit. Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung. In: Greco, Sara Alfa/Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 22–33.
- ELSÄSSER**, Lea (2018): Wessen Stimme zählt? Dissertation. Frankfurt/M.
- GEIBEL**, Brigitte (2012): Politische (Un-)Gleichheit und die Versprechen der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (38–39), S. 32–37.
- GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG (GPJE)** (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Unter Mitarbeit von Detjen, Joachim/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Sander, Wolfgang/Weißenso, Georg. Schwalbach/Ts.
- GOMOLLA**, Mechtild (2016): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 133–155.
- HEDTKE**, Reinhold (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung. In: Polis (3), S. 16–18.
- HENTGES**, Gudrun (2020): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Einleitung. In: Dies. (Hg.): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt/M., S. 9–27.
- JUGEL**, David/Hölzel, Tina/Besand, Anja (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 23–37.
- KENNER**, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.
- KLEEMANN-GÖHRING**, Mark (2013): ‚Politikferne‘ in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, S. 276–292.
- KLEINSCHMIDT**, Malte/Kenner, Steve/Lange, Dirk (2019): Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Natarajan, Radhika (Hg.): Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden, S. 407–415.
- KOHL**, Wiebke/Calmbach, Marc (2012): Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts., S. 17–26.

- KRONAUER**, Martin (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 18–29.
- LÖSCH**, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 111–124.
- LÖSCH**, Bettina/Eis, Andreas (2018): Politische Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim, Basel, S. 502–517.
- MACK**, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Politische Partizipation mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt/M., S. 205–213.
- MOLL**, Frederick de/Kirschner, Christian/Riefling, Markus/Rodrian-Pfennig, Margit (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, S. 293–314.
- MUNSCH**, Chantal (2011): Soziales und politisches Engagement von Migrantinnen und Migranten. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 327–338.
- PETER**, Tobias/Waldschmidt, Anne (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: Sport und Gesellschaft (1), S. 29–52.
- POHL**, Kerstin (2019a): Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/299121/buergerleitbilder> (Zugriff: 21.11.2021).
- POHL**, Kerstin (2019b): Mit der Klasse zur Demo? Chancen und Gefahren realen politischen Handelns im Kontext politischer Bildung. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/299187/politisch-handeln> (Zugriff: 21.11.2021).
- REINHARDT**, Sibylle/Grammes, Tilman/Behrmann, Günther C. (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 hg. v. Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim, Basel, S. 322–406.
- RIEGEL**, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- SALOMON**, David (2012): Mündige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Bürgerleitbildern in der politischen Bildung. In: Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid (Hg.): Schöne neue Leitbilder. Frankfurt/M., S. 73–86.

- SCHÄFER, Armin** (2015): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt/M.
- SCHIELE, Siegfried** (2012): Elementarisierung als neue Strategie für Politische Bildung. In: Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwabach/Ts., S. 77–88.
- SCHNEEKLOTH, Ulrich/Albert, Mathias** (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel, S. 47–101.
- VETTER, Angelika/Remer-Bollow, Uwe** (2017): Bürger und Beteiligung in der Demokratie. Eine Einführung. Wiesbaden.
- WALTER, Franz/Klatt, Johanna** (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Bielefeld.
- WIDMAIER, Benedikt** (2013): Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: Juchler, Ingo (Hg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn, S. 43–56.
- WOHNIG, Alexander** (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.
- WOHNIG, Alexander** (2020a): Zwischen neoliberaler Aktivierung und politischem Empowerment. Politische Bildung mit dem Ziel und Gegenstand „Engagement“. In: Volontaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement 1, S. 88–101.
- WOHNIG, Alexander** (2020b): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Ders. (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen. Frankfurt/M., S. 152–165.
- ZEUNER, Christine** (2017): Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In: Menke, Barbara/Riekmann, Wibke (Hg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Unter Mitarbeit von Anke Frey. Schwabach/Ts., S. 34–55.

Diversität und Demokratie: Digitale Transformation von Demokratiebildung

Mit dem Zweifel liest man besser – zur Konvergenz von kompetentem (Online-)Lesen und „Civic Online Reasoning“

1. Einleitung

Wer sich mit der Frage beschäftigt, warum Lesen für die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung von Belang ist, wird schnell erkennen, dass sich infolge der Digitalisierung nicht nur Formen der gesellschaftlichen und politischen Massen- und Individualkommunikation komplex ausdifferenzieren begonnen haben. Diese Veränderungen gehen nicht spurlos am Konstrukt Lesekompetenz vorüber. Einige der Implikationen ergeben sich beispielsweise aus der Informationsmenge und deren Status und Herkunft. Leserinnen und Leser müssen sich aufgrund der schier Zahl an potenziell zu verarbeitenden Texten und Informationen für begründete Auswahl- und Navigationsprozesse entscheiden und dabei auch die Fehlbarkeit und Vorläufigkeit ihrer Entscheidungen antizipieren. Außerdem werden sie bei Internet-Texten damit konfrontiert, dass es Des- und Falschinformationen gibt, dass Informationen widersprüchlich sind und dass sie aus unterschiedlichen Quellen stammen und mit variierender kommunikativer Absicht in diversen Arten von Online-Angeboten zur Verfügung gestellt werden.

Was haben die Implikationen für Auswirkungen auf die Lesekompetenz? Lesekompetenz wird verschiedentlich definiert, eine dezidiert weit gefasste und bereits auf die mutmaßlichen Erfordernisse der Zukunft ausgerichtete Begriffsbestimmung fasst darunter die Fähigkeit, domänenspezifisches sowie allgemeines Wissen und Überzeugungen, eigene Fähigkeiten und lesebezogene Prozesse so zu modulieren, dass die mit dem Lesen verbundenen Ziele innerhalb eines Kontexts erreicht werden (Alexander/Disciplined Reading and Learning Research Laboratory 2012). Hervorzuheben ist an dieser Definition, dass Lesekompetenz ganz explizit mit Überzeugungen in Verbindung gebracht wird, und das bedeutet hier: mit den „epistemischen Überzeugungen“. Das sind subjektive, sich entwicklungsbedingt verändernde Theorien dazu, was Wissen ist und wie es hergestellt wird – sei es in puncto des Gegenstands von Texten, sei es dazu, wie man angemessen liest, um Wissen aus Texten zu konstruieren. Kompetentes Lesen

berücksichtigt dies und zeichnet sich dadurch aus, dass Leserinnen und Leser anerkennen, dass Wissen komplex und veränderlich ist sowie von Expert:innen und vor allem domänenspezifisch nachvollziehbar konstruiert wird. Das wiederum impliziert, dass Texte einer Prüfung bedürfen, um den Status von Aussagen zu prüfen. Kurzum: Verstehen und kritisch-evaluierender Umgang mit Texten erscheinen so unter dem Dachkonzept der Lesekompetenz.

Dass sich dieser Wandel zu einem breiteren Verständnis bereits zu vollziehen beginnt und dass es Konvergenzen gibt zwischen genuiner Lesekompetenz als domänenspezifischem Fähigkeitspotenzial auf der einen Seite sowie deren Anwendung in nicht-lesespezifischen Domänen und Kontexten auf der anderen Seite, bildet den Anlass dieses Beitrags. Es zeigt exemplarisch, dass sich in den Sozialwissenschaften längst Strömungen konturieren lassen, die für das didaktische Konstrukt Lesekompetenz nicht nur anschlussfähig, sondern mutmaßlich auch inhaltlich folgenreich sind. Der Text ist im Folgenden in einen umfassenden zweiten Abschnitt (2) und ein Fazit (3) untergliedert. Der zweite Abschnitt bildet das Herzstück des Kapitels. Er definiert ein aus dem Kontext sozialwissenschaftlichen Lesens stammendes Konstrukt – „Civic Online Reasoning“ – und entfaltet dessen Prozessverbund theoretisch und empirisch entlang dreier Prozesse mit spezifischen Funktionen.

2. „Civic Online Reasoning“ – eine komplexe, dringend nötige und unzureichend vorhandene Fähigkeit

2.1 Definition und Überblick

Der Ausgangspunkt der folgenden Darstellung ist ein Konstrukt, das im Rahmen eines ganzen Sets diagnostischer empirischer Studien in gesellschaftswissenschaftlichem Zusammenhang in den USA untersucht wurde: „Civic Online Reasoning“ (COR) – auf Deutsch nur ungenügend mit „staatsbürgerliche Online-Urteilkraft“ übersetzbar. Damit wird ein Bündel von Fähigkeiten bezeichnet, das dazu dient, soziale und politische Informationen im Internet effektiv zu suchen, zu prüfen, einzuschätzen und zu verifizieren (McGrew u.a. 2018). Ein solches Lesen weist eine deutliche Nähe zu demjenigen Lesen auf, das Faktencheckerinnen und -checker nachweislich und erfolgreich dazu nutzen, Aussagen, Quellen und Dokumente kritisch zu prüfen, um so belastbare Informationen im Internet zu verifizieren (Wineburg/McGrew 2019). Und wie auch beim Vorgehen der Faktencheckerinnen und -checker handelt es sich um einen Verbund verschiedener, der jeweiligen Zielerreichung dienender und damit lesestrategischer Prozesse.

Diese Logik eines Prozessverbunds greift die Darstellung in Tabelle 1 auf. Wie sich an ihr zeigen lässt, haben die Vorgehensweisen spezifische Funktionen, und sie lassen sich ferner eindeutig Leseprozessen zuordnen, welche in der gegenwärtigen Lesetheorie und -forschung vermehrte Aufmerksamkeit erfahren. Zentral ist, dass die Komplementarität der drei Vorgehensweisen mit ihren spezifischen Fokussierungen und Funktionen ein umfassendes Problemlösen beschreiben, welches dabei hilft, zu absicherbaren epistemischen Urteilen im Umgang mit digitalen Dokumenten zu gelangen.

Tabelle 1: Überblick über Leitfragen beim Vorgehen im Rahmen des „Civic Online Reasoning“ (eigene Darstellung, basierend auf McGrew u. a. 2018; Münchow u. a. 2020)

Leitfrage beim jeweiligen Vorgehen	Funktion der Prozesse	Bezug zu Leseprozessen
1) Was sagen andere Dokumente? (s. 2.2)	Verifikation der Aussagen über Vergleich von Dokumenten	Intertextuelle Kohärenz-(wieder)herstellung
2) Wer steckt hinter den Aussagen? (s. 2.3)	Evaluation von Dokumenten in puncto Vertrauenswürdigkeit mithilfe von Metadaten	Sourcing
3) Was sind die Beweise? (s. 2.4)	Stichhaltigkeit, Belastbarkeit und Konsistenz von Aussagen prüfen	Epistemische Validierung

Zwei Hinweise sind noch nötig, ehe sich die weitere Darstellung auf die drei Hauptprozesse des COR fokussiert. Erstens bauen Leistungen, wie sie im Zentrum des COR stehen, auf der Fähigkeit auf, einzelne Texte zu verstehen. Die typischen Prozesse des Lesens von der Worterkennung bis zum Verstehen einzelner Texte bilden demnach eine Voraussetzung, was sich auch empirisch nachweisen lässt (s. z.B. Forzani 2018). Anders formuliert: Die beim COR benötigten Fähigkeiten fußen auf dem Leseverstehen, sie erweitern dessen Anwendungsbereich, was damit zu tun hat, dass korrekt erschlossene Informationen den Ausgangspunkt weiterer Prozesse und Schritte bilden (Braasch/Scharrer 2020; Richter u. a. 2020).

Zweitens haben die in Tabelle 1 versammelten Prozesse eine Gemeinsamkeit: Es geht um *kritisch-evaluative Prüfungsvorgänge* beim Lesen, die sich freilich im Konkreten auf jeweils andere Informationen beziehen und ein tiefes Verstehen betreffen (Alexander/Disciplined Reading and Learning Research Laboratory 2012). Dennoch eint diese gezielt initiierten Prozesse, dass sie im Gesamt ein mehrdimensionales Prüfen zum Zwecke der Plausibilisierung bzw. mit dem Ziel eines Glaubwürdigkeitsurteils konturieren (Forzani 2020). Solche Prozesse sind

aus empirischer Sicht kein Unikum des Lesens digitaler Texte, sondern kommen ebenfalls beim Lesen analoger Texte vor (Cho/Afflerbach 2017). Anscheinend konstituieren solche Prozesse, die mehrheitlich auf der Basis von Laut-Denk-Protokollen von geübten Leserinnen und Lesern rekonstruierbar waren, im Gesamt einen Zielhorizont variabler und adaptiver Vorgehensweisen, auf die es auch in Zukunft ankommen wird (Stadtler 2017).

2.2 Leitfrage 1 (Prozess *Corroboration*): „Was sagen andere Dokumente?“

Eine Beispielaufgabe samt exemplarischen Befunden

Die Beispielaufgaben in diesem Abschnitt und den weiteren beiden Pendants mit exemplarischen Befunden stammen alle aus einer Studie mit Sekundarschuljugendlichen der Klassenstufen 9 bis 12 (Breakstone u.a. 2021). Diese Jugendlichen bearbeiteten an einem mit dem Internet verbundenen Rechner verschiedene Aufgaben. Sie hatten mit den konkreten Aufgabenstellungen den Hinweis erhalten, das Internet jederzeit für die Aufgabenlösungen nutzen zu können. Die Lösungen jeder Aufgabe wurden auf einer dreistufigen Skala einem Wert zugeordnet: „Fehlanwendungen“ (falsche oder irrelevante Antworten), „tendenziell richtige Antworten“ (partiell inkorrekte Antworten, darunter solche mit unvollständigen Begründungen) und „korrekte Antworten“ (korrekte Beurteilungen, Analysen und Vergleiche von Websites).

Eine erste Aufgabe verlangte es, dass die Jugendlichen die Website www.co2science.org aufsuchten. Sie sollten dazu folgenden Auftrag lösen (Breakstone u.a. 2021, Appendix B): „Ist dies eine verlässliche Quelle für Informationen über die globale Erwärmung? Du kannst Informationen auf dieser Website verwenden, oder du kannst eine neue Registerkarte öffnen und eine Internetsuche durchführen, wenn du willst.“ Die Antwort „Ja“ oder „Nein“ sollten die Jugendlichen begründen.

Ein typisches und wenig zielführendes Vorgehen bestand darin, entweder ein oberflächliches Sourcing (s. Abschnitt 2.3) zu betreiben und beispielsweise auf die URL „.org“ als vertrauenswürdigen Hinweis zu setzen oder die Informationen für die Antwort nur auf der Website selbst zu suchen. 97 % der Antworten – so viele wie bei keiner anderen Aufgabe – entfielen auf die Kategorie „Fehlanwendungen“, 1 % auf „tendenziell richtige Antworten“. Lediglich 2 % der Jugendlichen hatten korrekte Antworten geliefert wie diese: „co2science.org ist keine zuverlässige Quelle, weil sie Verbindungen zu großen Firmen hat, die die Menschen absichtlich in die Irre führen wollen, wenn es um den Klimawandel geht. Laut USA TODAY hat Exxon diese Non-Profit-Organisation gesponsert,

um irreführende Informationen über den Klimawandel zu verbreiten. Laut dem Seattle Post-Intelligencer haben viele ihrer Wissenschaftler auch Verbindungen zu Energielobbyisten.“ (Übersetzung von Breakstone u.a. 2021, 510)

Nötige Prozesse für die Aufgabenbearbeitung und deren Verortung in Lesetheorien

Die korrekte Antwort aus dem Abschnitt zuvor bemüht zwei weitere Quellen, nämlich zwei Zeitungen (USA Today und Seattle Post-Intelligencer), um die Desinformationsstrategie der Zielwebsite zu belegen. Ein solches Vorgehen wird „Corroboration“ genannt; es besteht darin, Quellen miteinander zu vergleichen und Beweise zu sammeln, welche die Aussagen stützen (Wineburg 1991). Dieses vergleichende Lesen hat gemäß der ursprünglichen Definition von Wineburg den Zweck, wichtige Inhalte über mehrere Quellen hinweg zu verifizieren, ehe man sie als plausibel oder wahrscheinlich annimmt. Solch eine Vorgehensweise ist anschlussfähig an das, was insbesondere in Modellen des intertextuellen Verstehens als Aufbau von integrierten mentalen Modellen beschrieben wird, nämlich die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Texten über Inferenzen dazu zu nutzen, stabile und widerspruchsfreie Repräsentationen eines Sachverhaltes zu erlangen („intertextuelles Integrieren“, Philipp 2020), z.B. zu Aussagen zur Erderwärmung auf verschiedenen Websites oder über die Organisation CO₂Science.

Das intertextuelle Integrieren als das Bemühen darum, aus verschiedenen Texten zu einer kohärenten Gesamtvorstellung zu gelangen, erfordert neben den Prozessen des Leseverstehens und der Mustererkennung beim Vergleich von Aussagen (Alexander/Disciplined Reading and Learning Research Laboratory 2020) vor allem auch die metakognitive Überwachung und generell in hohem Maße die exekutiven Funktionen. Dadurch wird es möglich, gezielt nach Informationen zu suchen (also die inhibitorische Unterdrückung zu nutzen), die Beiträge einzelner Informationen und Texte zu erkennen (Wechsel des Fokus der Aufmerksamkeit) und das sich verändernde mentale Modell mit neuen Informationen anzureichern (Aktualisierung des Arbeitsgedächtnisses; Follmer/Sperling 2020).

2.3 Leitfrage 2 (Prozess *Sourcing*): „Wer steckt hinter den Aussagen?“

Eine Beispielaufgabe samt exemplarischen Befunden

Die zweite hier vorzustellende Aufgabe bezog sich auf das Sourcing und hatte folgenden Wortlaut (übernommen aus dem Appendix B der Studie; Breakstone u.a. 2021): „Stell dir vor, du recherchierst über Waffenkontrolle und findest die folgenden Webseiten.“ Die erste Webseite lautete auf den Titel „Zehn Mythen

zur Waffenkontrolle“ und hatte keinen namentlich erwähnten Autor, allerdings war am Ende der Website ein Hinweis zu finden: „Copyright Oktober 1994, NRA Institute for Legislative Action. Dies ist die elektronische Version der Broschüre ‚10 Mythen der Waffenkontrolle‘, die von der NRA verteilt wird.“ Sie nahm eine einseitige Perspektive auf den Gegenstand „Waffenkontrolle“ ein und enthielt diverse Zitate von verschiedenen Quellen, auf die sie sich stützte. Die zweite Website war eine Wikipedia-Seite zum Thema Waffenpolitik in den USA. Die Aufgabe bestand darin, sich zu entscheiden und schriftlich zu erklären, welche der beiden Websites die bessere Wahl sei, mit der eigenen Recherche zu beginnen. Außerdem sollten die Jugendlichen ihre Wahl erklären und sich in ihrer Antwort auf beide Websites beziehen.

Diese Aufgabe lösten auf der Stufe „korrekte Anwendung“ 1 %, auf Stufe „tendenziell richtige Antworten“ 7 %, und Antworten der Kategorie „Fehlantworten“ gaben 92 %. Um die auffällig geringe Quote an korrekten Lösungen erklärbar zu machen, lohnt sich ein Blick auf die theoretischen Anforderungen dessen, was als Sourcing bezeichnet wird.

Nötige Prozesse für die Aufgabenbearbeitung und deren Verortung in Lesetheorien

Für die korrekte Beantwortung der Frage zur besser geeigneten Website zum Start einer Recherche in der Studie von Breakstone u. a. (2021) konnten sich die Testpersonen auf zweierlei Arten von Informationen über die jeweiligen Websites stützen: Zum einen enthielt die Website als solche Hinweise zur Quelle (verstanden als kontextueller Ursprung von Aussagen wie Urheber:innen, Erscheinungskontext etc.), die man als lesende Person dazu nutzen kann, die Perspektive der jeweiligen Quelle (verstanden als übergreifende interpretative Sicht auf einen Sachverhalt seitens der Quelle) zu rekonstruieren (s. dazu im Überblick Barzilai/Weinstock 2020). Es geht also um das Erkennen, dass es bedeutungsrelevant ist, wer was wo wie geäußert und in Umlauf gebracht hat, was auch für eingebettete Quellen innerhalb von Dokumenten gilt, z. B. die Belege in Wikipedia-Texten. Dies bezeichnet man als „Sourcing“, ein Sammelbegriff für jene mentalen Prozesse, die sich auf Quelleninformationen (Metadaten) beziehen, z. B. das Erkennen und Memorieren, das Beurteilen und Interpretieren (Scharrer/Salmerón 2016).

Zum anderen wird dieses Sourcing benötigt, um die Frage nach der mutmaßlichen Eignung von konkreten Dokumenten für einen definierten Zweck zu beantworten, wozu es teils weitere Recherchen über diese Dokumente braucht. Darin deutet sich ein weiterer Zweck bzw. eine weitere Funktion des Sourcings jenseits des angemessenen Verstehens mit eigenen Interpretationen an, nämlich

diejenige, Metadaten zum Gegenstand von relevanzbezogenen Auswahlprozessen zu machen (Scharrer/Salmerón 2016).

In aktuellen Modellen des Lesens, z.B. sehr prominent im „Discrepancy-Induced Source Comprehension Model“ (DISCM; Braasch/Kessler 2021), ist Sourcing integraler Bestandteil. Das DISCM geht davon aus, dass gerade bei inhaltlich widersprüchlichen Aussagen aus Dokumenten die Folge ein Kohärenzproblem ist, welches sich in kognitiver Dissonanz äußert, etwa dass sich die beiden Websites zum Thema Waffenkontrolle in den USA inhaltlich widersprechen. Das Sourcing wird dann dazu genutzt, die Widersprüche über die Metadaten zu plausibilisieren, etwa dadurch, dass Personen interpretieren, dass eine Waffen-Lobbyorganisation einen Sachverhalt anders darstellt als eine offene Enzyklopädie. Das Sourcing dient also einem übergeordneten Ziel, in diesem Fall dem Versuch, Kohärenz wiederherzustellen. Mittels Sourcing werden Metadaten und Textinhalte zu einer Einheit: dem Dokument, bei dem Inhalte und Metadaten miteinander zu betrachten sind (Goldman/Scardamalia 2013).

2.4 Leitfrage 3 (Prozess *epistemische Validierung*): „Was sind die Beweise?“

Eine Beispielaufgabe samt exemplarischen Befunden

Die dritte exemplarische Aufgabe sah vor, dass die Jugendlichen einen Facebook-Post des Users „I on Flick“ ansehen sollten, der einen vermeintlichen Beweis für einen Wahlbetrug der Demokratischen Partei bei den 2016er Vorwahlen der US-Präsidentschaftswahl zeigte. Die Jugendlichen sollten einschätzen, ob dieses Video starke Belege für den Wahlbetrug lieferte, und ihre Antwort begründen (Breakstone u. a. 2021, Appendix B).

Mehr als die Hälfte der Jugendlichen bejahte dies, ein weiteres Viertel war skeptisch, konnte aber seine Antwort nicht kohärent begründen – damit waren 77 % der Antworten der Stufe „Fehlanwendungen“ zuzuordnen. Knapp 14 % der Antworten waren tendenziell richtig, und lediglich 9 % waren korrekt. Die nachstehende Antwort ist hierfür ein Paradebeispiel: „Es liefert nicht genug Beweise, weil wir nicht wissen, wer die Leute in dem Video sind, und wer die Leute sind, die das Video gemacht haben. Es wird sehr wenig Kontext und Information gegeben, außer dem Ort und dem kurzen Kommentar, der Behauptungen aufstellt, um uns zu überzeugen.“ (Breakstone u.a. 2021, 510)

Nötige Prozesse für die Aufgabenbearbeitung und deren Verortung in Lesetheorien

Bei der Entscheidung, ob man gegebenen Aussagen vertrauen sollte, handelt es sich um das, was als „epistemische Validierung“ bezeichnet wird. Mit dem

Validieren ist gemeint, dass Leserinnen und Leser – sei es automatisch, sei es gezielt – die Konsistenz von Aussagen überprüfen, nämlich vor allem in Hinblick auf Widerspruchsarmut zu eigenem Vorwissen, eigenen (epistemischen oder inhaltlichen) Überzeugungen oder auch zum Inhalt des bislang Gelesenen (Richter u.a. 2020). Solche Prozesse des Vergleichs mit Aussagen, um ihre Gültigkeit zu prüfen, gelten aus lesetheoretischer Hinsicht als besonders anspruchsvoll, weil sie eine möglichst adäquate Bemessungsgrundlage brauchen, um ihrem Ziel, einem tiefen Verständnis des Sachverhalts, nahezu kommen (Münchow u.a. 2020). Entsprechend postuliert die Lesetheorie, vor allem das „Two-Step Model of Validation“ (TSMV; Richter u.a. 2020), dass solche Validierungsprozesse mehrdimensional sind und verschiedene Bezugspunkte kennen. Die obige Beispielantwort zeigt, dass die Validierung sich auf die Einschätzung stützt, dass das Video zu wenig Informationen sowohl zum Inhalt als auch zum Kontext offeriert und dass auch einfache Behauptungen wie unter dem Kommentar nicht genügen, die Beweiskraft zu erhöhen. Insofern zeigt diese Replik deutlich, dass hier mehrere Einschätzungen dazu genutzt wurden, die Plausibilität zu prüfen und in diesem Fall korrekt zu negieren.

3. Fazit

Wer kompetent liest, liest kritisch. Das ist gewissermaßen die Essenz des vorliegenden Beitrags: Mit dem Zweifel liest man besser. Der Beitrag hat mittels sozialwissenschaftlicher Überlegungen gezeigt, dass sich die Lesekompetenz dahingehend zu verändern beginnt: Kritisch-evaluative, das Tiefenverstehen von Aussagen und Quellen betreffende Prozesse werden das Spektrum der Lesefähigkeiten unter dem Dachkonzept „Lesekompetenz“ erweitern. Solche Prozesse wirken nötig, um als Filter und als Basis für Gewichtungen von Aussagen zu fungieren, und die drei hier fokussierten Prozessgruppen – Corroboration (quellenvergleichendes, genaues Lesen), Sourcing (Metadaten erkennen und kritisch nutzen), Validierung (Aussagen auf ihre Gültigkeit prüfen) – sind nicht nur in aktuellen Lesetheorien wichtige Konstituenten. Sie werden in dem hier zu Zwecken der Konvergenz-Konturierung von Lesekompetenz im Allgemeinen und digitalem Lesen in sozialwissenschaftlichen Kontexten im Besonderen konsultierten „Civic Online Reasoning“ (COR) sogar als dessen Kernkompetenzen, also als Rückgrat des Konstrukts bezeichnet (McGrew u.a. 2018). Es gibt mithin eine substanzielle theoretische Schnittmenge von Lesekompetenz und COR.

Empirisch gesehen besteht darüber hinaus hoher Handlungsdruck, denn die zur Illustration herbeigezogene Studie von Breakstone u. a. (2021) hat verstörend deutliche Ergebnisse erbracht, nach denen ein kritisch-evaluatives Lesen in digitalen Settings bei älteren Jugendlichen die absolute Ausnahme bildet. Für die Zivilgesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist das eine ernst zu nehmende Bedrohung. Für die (integrative) Leseförderung ergibt sich daraus ein reiches und dringendes Betätigungsfeld.

Literatur

- ALEXANDER**, Patricia A. (2012): Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. Reading into the Future: Competence for the 21st Century. In: *Educational Psychologist* (4), S. 259–280.
- ALEXANDER**, Patricia A. (2020): Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. Relational Reasoning, The Bedrock of Integration within and across Multiple Representations, Documents, and Perspectives. In: van Meter, Peggy N./List, Alexandra/Lombardi, Doug/Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York, S. 401–424.
- BARZILAI**, Sarit/Weinstock, Michael (2020): Beyond Trustworthiness. Comprehending Multiple Source Perspectives. In: van Meter, Peggy N./List, Alexandra/Lombardi, Doug/Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York, S. 123–140.
- BRAASCH**, Jason L. G./Scharrer, Lisa (2020): The Role of Cognitive Conflict in Understanding and Learning from Multiple Perspectives. In: van Meter, Peggy N./List, Alexandra/Lombardi, Doug/Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York, S. 205–222.
- BRAASCH**, Jason L. G./Kessler, Erica D. (2021): Working toward a Theoretical Model for Source Comprehension in Everyday Discourse. In: *Discourse Processes* (5–6), S. 449–467.
- BREAKSTONE**, Joel/Smith, Mark/Wineburg, Sam/Rapaport, Amie/Carle, Jill/Garland, Marshall/Saavedra, Anna (2021): Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. In: *Educational Researcher* (8), S. 505–515.
- CHO**, Byeong-Young/Afflerbach, Peter (2017): An Evolving Perspective of Constructively Responsive Reading Comprehension Strategies in Multilayered Digital Text Environments. In: Israel, Susan E. (Hg.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, S. 109–134.
- FOLLMER**, D. Jake/Sperling, Rayne A. (2020): The Roles of Executive Functions in Learning from Multiple Representations and Perspectives. In: van Meter, Peggy N./List, Alexandra/Lombardi, Doug/Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York, S. 297–313.
- FORZANI**, Elena (2018): How Well Can Students Evaluate Online Science Information? Contributions of Prior Knowledge, Gender, Socioeconomic Status, and Offline Reading Ability. In: *Reading Research Quarterly* (4), S. 385–390.

- FORZANI**, Elena (2020): A Three-Tiered Framework for Proactive Critical Evaluation during Online Inquiry. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (4), S. 401–414.
- GOLDMAN**, Susan R./Scardamalia, Marlene (2013): Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. In: *Cognition and Instruction* (2), S. 255–269.
- MCGREW**, Sarah/Breakstone, Joel/Ortega, Teresa/Smith, Mark/Wineburg, Sam (2018): Can Students Evaluate Online Sources? Learning from Assessments of Civic Online Reasoning. In: *Theory and Research in Social Education* (2), S. 165–193.
- MÜNCHOW**, Hannes/Richter, Tobias/Schmid, Sebastian (2020): What Does It Take to Deal with Academic Literature? Epistemic Components of Scientific Literacy. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Pant, Hans Anand/Toepper, Miriam (Hg.): *Student Learning in German Higher Education: Innovative Measurement Approaches and Research Results*. Wiesbaden, S. 241–260.
- PHILIPP**, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim.
- RICHTER**, Tobias/Münchow, Hannes/Abendroth, Johanna (2020): The Role of Validation in Integrating Multiple Perspectives. In: van Meter, Peggy N./List, Alexandra/Lombardi, Doug/Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York, S. 259–275.
- SCHARRER**, Lisa/Salmerón, Ladislao (2016): Sourcing in the Reading Process. Introduction to the Special Issue. In: *Reading and Writing* (8), S. 1539–1548.
- STADTLER**, Marc (2017): The Art of Reading in a Knowledge Society. Commentary on the Special Issue on Models of Multiple Text Comprehension. In: *Educational Psychologist* (3), S. 225–231.
- WINEBURG**, Samuel S. (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology* (1), S. 73–87.
- WINEBURG**, Samuel S./McGrew, Sarah (2019): Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More when Evaluating Digital Information. In: *Teachers College Record* (11), S. 1–40.

Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture

1. Einleitung

In dem vorliegenden Artikel wird die Frage thematisiert, mit welcher didaktischen Rationalität Tweets zum Gegenstand des Deutschunterrichts gemacht werden können, mit denen politische Diskurse manipuliert bzw. rekontextualisiert werden sollen und in denen zu diesem Zweck bspw. mit Falschinformationen oder Verfahren des Framings gearbeitet wird.

In welcher Weise Diskurse zu gesellschaftspolitisch relevanten Themen mithilfe von Hashtags auf Twitter beeinflusst werden können, wird anhand der Verwendung des Hashtags „#FFF“ – die schriftliche Kurzform für die Bezeichnung der Jugendprotestbewegung „Fridays for Future“ – in ausgesuchten multimodalen Tweets aufgezeigt, die durch die Setzung ebendieses Hashtags mit dem klimakritischen Diskurs auf Twitter verlinkt werden. Ausgehend von Ergebnissen dieser medienwissenschaftlichen und -semiotischen Fallanalyse sollen die sprachdidaktischen Bildungspotenziale herausgearbeitet werden, die die Thematisierung solcher der Lebenswelt Jugendlicher entnommenen kommunikativen Phänomene und Strategien bereithalten. Mit der von uns in dem vorliegenden Artikel vorgeschlagenen Thematisierung von in sozialen Netzwerken gebräuchlichen sprachlich-kommunikativen Strategien und Verfahren entsprechen wir der didaktischen Forderung, nach der sich der im Unterricht thematisierte „Schrift- und Mediengebrauch [...] an realitätsadäquaten Handlungssituationen“ (Hurrelmann 2009, 38) junger Menschen richten sollte. Wir schließen mit der Wahl unseres Unterrichtsgegenstandes aber nicht nur an das Mediennutzungsverhalten Jugendlicher an, auch wird mit dem Hashtag „#FFF“ der viel beachtete und wirkungsmächtige Diskurs der globalen Jugendprotestbewegung gegen die menschengemachte Klimakatastrophe zum Unterrichtsthema, sodass die Interessen der jugendlichen Schülerschaft gezielt adressiert werden.

Wir gehen davon aus, dass die Reflexion über solche in politischen und protestbewegten Netzdiskursen anzutreffenden kommunikativen Strategien, Praktiken und Strukturen einen Beitrag zur Herstellung des von Habermas als Leitvorstellung gesetzten „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjektes“ (Hurrelmann 2009, 28) in der literalen Institution Schule leisten kann.

2. Bildung – Literalität – Digitalität

Wenn wir in Anlehnung an die Literaturdidaktikerin Hurrelmann das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt als Ziel schulischer Bildung postulieren, stellt sich die Frage, was die Schule und insbesondere der Deutschunterricht bei der (Aus-)Bildung dieses Handlungssubjekts in einer digital vernetzten literalen Kultur beitragen kann. Die Frage stellt sich umso dringender, nimmt man zur Kenntnis, dass in der digitalen Kommunikation des World Wide Webs insbesondere lebensweltliche Gewissheiten darüber, welche Sachverhalte als wahr gelten und zum Wissensvorrat einer Gesellschaft gehören sollen, herausgefordert werden. Die nicht zuletzt durch die Buch- und Verlagskultur und den Journalismus geprägte „Hierarchie der Wissensanbieter“ wird im Internet bzw. in den sozialen Netzwerken infrage gestellt¹, weil sich dort „Wissensansprüche und Verfahren des Wirklichkeitszugangs“ pluralisieren (vgl. Neuberger u. a. 2019, 178). Die Plattformen und digitalen Netzwerke wollen, „anders als die klassischen Medien, für die Verbreitung von wahrheitssensiblen, also täuschungsanfälligen kommunikativen Inhalten keine Haftung übernehmen“ (Habermas 2021, 498). So werden insbesondere in den sozialen Netzwerken reihenweise Behauptungen mit konkurrierenden und häufig unvereinbaren Wahrheitsansprüchen und ohne Qualitätskontrollen in die gesellschaftliche Kommunikation eingespeist; zudem ist ein Verwischen der Grenze zwischen lebensweltlich verbürgter oder wissenschaftlich geprüfter *Wahrheit* auf der einen und *Meinung* auf der anderen Seite beobachtbar. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der Mikrobloggingdienst Twitter zu erwähnen, in dem nicht nur Fake News oder die seit der Trump-Administration bekannten sog. „alternativen Fakten“ weitverbreitet sind, sondern in denen politische und protestbewegte Akteur:innen

1 Dass etwa die zentralen Aktivist:innen umwelt- und klimaschutzbezogener Protestbewegungen „nicht in ausreichendem Maße Zugang zu den wichtigen Medien“ (Haß 1991, 330) und damit den für ihre Ziele relevanten hierarchisch höherstehenden Wissensanbietern hätten, lässt sich daher anders als noch in den 1980er- und 1990er-Jahren nicht mehr feststellen.

jeglicher Couleur versuchen, Narrative zu etablieren, die ihre jeweiligen politischen Agenden befördern sollen.

In der Konsequenz wird die Beurteilung darüber, welche Aussagen dem Geltungsanspruch der Wahrheit genügen, also qua Konsens als Wissen zu gelten haben, an die Nutzer:innen des Internets delegiert. Diese tragen die Verantwortung, die von bekannten und unbekanntem, von vertrauenswürdigen und der Erfahrung nach weniger zuverlässigen User:innen auf sozialen Netzwerken wie Twitter, Facebook u. a. getroffenen Aussagen und die damit erhobenen Wahrheitsansprüche zu überprüfen. In der direkten Auseinandersetzung mit eben diesen User:innen kann die Geltung strittiger Wahrheitsansprüche zurückgewiesen werden, ein Prozess, in dem die wechselseitig unterstellte Annahme der Diskursteilnehmer:innen, ihr Handeln an einer idealen Kommunikationssituation zu orientieren, enttäuscht werden kann. Die strittigen Wahrheitsansprüche können aber auch in einer von den Anforderungen des kommunikativen Alltagshandelns entlasteten Anschlusskommunikation mit Dritten – beispielsweise im Schulunterricht mit den Mitschüler:innen – thematisiert werden. Eine solche Thematisierung etwa im Kontext schulischer Bildung kann „zweckorientierte Erarbeitungsphasen“ erforderlich machen, in denen „durch Lehrervortrag, Textarbeit oder andere Lehrverfahren effizient [thematisch einschlägiges, Anm. F.B./O.G.] Grundlagenwissen“ vermittelt wird (Werner 1996, 57).

Wenn es Aufgabe des Deutschunterrichts ist, u. a. solche sprach- und mediendidaktischen Kompetenzen zu fördern, die geeignet sind, Schülerinnen und Schülern zu gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten – im Sinne von Hurlmann und Habermas – in einer digital vernetzten Kultur zu formen, dann – so die Annahme – müssen auch Äußerungen aus dem World Wide Web Gegenstand des Deutschunterrichts sein, deren Geltungsanspruch, wahr zu sein, zum Gegenstand diskursiver Aushandlung gemacht werden kann. Die Überprüfung und mögliche Zurückweisung von Geltungsansprüchen können indes nicht wie selbstverständlich auf Grundlage lebensweltlich geteilter „Hintergrundüberzeugungen“ (Habermas 1995, 191) erfolgen, allein, weil von dem Vorhandensein solcher innerhalb einer Gesellschaft breit geteilten Gewissheiten in einer funktional ausdifferenzierten (vgl. Vogt 2002, 17 f.) und durch die sozialen Netzwerke mit ihren Filterblasen und Echokammern fragmentierten Gesellschaft (s. o.) nur noch bedingt die Rede sein kann. Kompetente Rezipierende problematischer Aussagen sehen sich somit vor die Aufgabe gestellt, ihren den Wahrheitsanspruch einer Aussage kritisierenden Argumenten auf andere Weise Geltung zu verschaffen. Dazu können die thematisch einschlägigen Erkenntnisse der nur vermeintlich „eingekapselten“ wissenschaftlichen Expertenkulturen

(vgl. Habermas 1995, 484) kommunikativ nutzbar gemacht werden, die nicht nur im Schulunterricht thematisiert werden, sondern die in sozialen Netzwerken durch Wissenschaftler:innen, Journalist:innen oder Aktivist:innen einer breiteren und interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Aus einer Schüler- bzw. Lernendenperspektive besteht die Herausforderung darin, solche Texte und Quellen zu identifizieren, zu verstehen und für die eigene Argumentation nutzbar zu machen.

Es ist diese rezeptionsbasierte Anschlusskommunikation, in der die argumentativen Kompetenzen der Schüler:innen gezielt gefördert und entwickelt werden können. Denn von dem argumentativen Diskurs wird die „Verständigung über strittige Wahrheits-, Richtigkeits- bzw. Wahrhaftigkeitsansprüche erwartet [...]. Im Bereich der Literalität sind dieser Ebene vor allem die Reflexion von Texterfahrung und die Anschlusskommunikation als Facetten der Lesekompetenz zuzuordnen.“ (Hurrelmann 2009, 32) Wenn in dem Zitat von Literalität bzw. Lesekompetenz gesprochen wird, dann kann damit nicht das in der Schule tradierte, aus der Buch- und Schriftkultur übernommene Konzept von Literalität gemeint sein. Vielmehr muss ein den Herausforderungen digitalisierter Gesellschaften Rechnung tragendes Konzept literaler Bildung einerseits den rezeptiven – aber auch produktiven – Umgang mit multimodalen und hypertextuellen Äußerungen theoretisch berücksichtigen; außerdem muss die angesprochene Transformation der Wissensordnung in digital vernetzten Gesellschaften, in der insbesondere der Geltungsanspruch von Wahrheit in eine Art Belagerungszustand geraten ist, bei der Anpassung des Bildungsideals „Literalität“ an veränderte gesellschaftliche, medienkulturelle und -technische Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden. Die unterrichtliche Befassung bspw. mit Twitter trägt diesen beiden Aspekten einer *digitalen Literalität* Rechnung, die generell „wesentliche Veränderungen bei den Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern“ mit sich bringt, wie Harrison bereits im Jahr 2009 (76) bemerkt hat.

Die im Deutschunterricht durchgeführte kritische Rezeption multimodaler und hypertextuell verlinkter Tweets zu politischen und gesellschaftlich relevanten Themen sowie die kritische Überprüfung des in den Tweets erhobenen Geltungsanspruchs Wahrheit in einer argumentativ strukturierten Anschlusskommunikation, in der die Schülerinnen und Schüler ggf. ihre in der Rezeption gebildeten Wahrheitsurteile zur Disposition stellen und diese aufgrund von triftigen Argumenten auch revidieren, helfen bei der Ausbildung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts, das sich eben u. a. dadurch auszeichnet, den in kommunikativen Handlungen erhobenen Geltungsanspruch der Wahrheit in einem möglichst herrschaftsfreien Diskurs zu überprüfen. Diese Fähigkeit bildet

auch die Schnittfläche zu einer allgemeinen politischen Bildung, die das Ziel verfolgt, „Bürgerinnen und Bürgern Wissen und Kompetenzen [zu] vermitteln, mit denen sie sich ein eigenes Urteil bilden und selbstbestimmt Entscheidungen fällen können“ (BMI o.J.), und deshalb der damit eng verbundenen „Argumentations- oder Diskursfähigkeit [...] die Rolle einer Schlüsselkompetenz [zugesteht]“ (Edelmayer 2012, 111).

3. Twitter-Diskurse als Form digitaler politischer Kommunikation

Spätestens seit der US-Wahl 2008 hat sich Twitter nicht nur als ein für politische Kampagnen relevantes Medium etabliert, sondern auch ein zentraler Teil der weitergehenden öffentlichen politischen Kommunikation (außerhalb der Parlamente) hat sich in die Tweet- und Diskursstruktur verlagert (vgl. Stolee/Caton 2018, 152). Nahezu alle politischen Akteur:innen (Berufspolitiker:innen, Parteien, Ministerien, Interessenverbände etc.) verfügen über eigene Twitter-Accounts und treten darüber öffentlich einsehbar mit anderen Akteur:innen in Kontakt, reagieren auf deren Tweets und werden selbst in einem offenen Diskurs retweetet, verlinkt oder kommentiert. Dabei zeichnet sich die (politische) Kommunikation durch ein hohes Maß an Aktualität und Schnelligkeit, eine relative Kürze der Tweets (280 Unicodezeichen), vielfache Verweisstrukturen (Hyperlinks, Hashtags, Account-Adressierungen mittels @, Zitate etc.) sowie ein hohes Maß an Multimodalität (Einsatz von Schriftzeichen, Bildern, Animationen, Videos, Audioaufnahmen etc.) aus (vgl. Dang-Anh 2019, Kap. 3.). Mittels hypertextueller Verlinkung oder anderer Bezugnahmen beziehen User:innen in ihren Tweets auf twitter-externe Diskursereignisse, d.h. im Sinne der Kritischen Diskursanalyse auf „medial groß herausgestellte Ereignisse, die Richtung und Qualität eines Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen“ (Jäger 2001, 162). Tweets können aber auch selbst Diskursereignisse konstituieren, die wiederum innerhalb und außerhalb von Twitter – etwa in Zeitungen und TV-Debatten – aufgenommen werden (vgl. Böhm 2022). Als zentrales diskurskonstituierendes Element kann im Kontext der Twitter-Kommunikation wie auch in anderen sozialen Netzwerken der mittels Doppelkreuz („#“) gekennzeichnete und gebildete Hashtag verstanden werden:

Mit einem Hashtag kann der Verfasser eines Tweets diesen thematisch indizieren und für die Mitglieder des Netzwerks auffindbar und zugänglich machen. Hashtags dienen also dazu, in die Polyphonie unzähliger Tweets zu allen möglichen Themen eine von den Nutzer*innen des Netzwerkes hervorgebrachte, gleichsam emergente Ordnung zu

bringen, dessen Ordnungsprinzip das durch den Hashtag definierte ‚Thema‘ des Tweets ist. (Böhm/Gätje 2022)

Die auf diese Weise zu einem politischen Diskursstrang verflochtenen Tweets sind dabei nicht auf den jeweiligen Nationalstaat oder Sprachraum begrenzt, sondern werden Grenzen übergreifend rezipiert und weitergeführt (vgl. Gätje 2022). Aus analytischer Perspektive stehen die mittels Hashtag induzierten Twitter-Diskurse in einem produktiven Spannungsfeld. Auf den ersten Blick weisen sie einige Merkmale der Utopie herrschaftsfreier Diskurse i. S. Habermas' (1995) auf – hervorgerufen z.B. durch geringe Zugangshürden zur Partizipation, gleiche Handlungsmöglichkeiten aller User:innen, weitgehend ausbleibende Moderation, Lenkung und Sanktion von Fehlverhalten.² Vor allen Dingen sind sie aber nicht frei von Herrschaft, wie es sich mittels des diskurstheoretischen Konzepts der Kritischen Diskursanalyse i. S. Jägers (2001) zeigen lässt (vgl. Böhm/Gätje 2022): Sie spiegeln gesellschaftliche Machtstrukturen im digitalen Raum wider. Zudem können sich insbesondere in der Vernetzung zahlreicher User:innen eigene Machtdynamiken (z.B. in Form von digitalen Graswurzelbewegungen oder Shitstorms) ausbilden, mit denen wiederum etablierte politische oder wirtschaftliche Instanzen in ihrem Handeln beeinflusst werden.

4. Twitter-Diskurse als literaler Lerngegenstand – Potenziale

Inwiefern ein politischer Twitter-Diskurs einen literalen Lerngegenstand im erläuterten Sinne darstellen kann, wird im Folgenden anhand einer Analyse ausgewählter Tweets veranschaulicht. Diese Tweets beziehen sich allesamt auf ein Diskursereignis, das dem Klimawandel- und Nachhaltigkeitsdiskurs zugewiesen wird. Hierbei handelt es sich um einen durch Fotos motivierten Twitter-externen Artikel von bild.de vom 3.10.2021. In diesem Artikel wird die Klimaaktivistin und Ikone von Fridays for Future Greta Thunberg mit antisemitischen Positionen in Verbindung gebracht. Gegenstand des vorliegenden Beitrags wird es nicht sein, zu untersuchen, ob diese Zuschreibung einer faktenbasierten Überprüfung standhält, sondern die medial-diskursiven Verfahren und Strategien in den Blick zu nehmen, mit deren Hilfe diese Zuschreibung hergestellt und plausibilisiert werden soll. In ebendieser Analyse werden Potenziale deutlich, die Twitter-Diskurse als Gegenstände des Deutschunterrichts unter der dargestellten Bildungsperspektive bieten.

2 Dies gilt, solange die einzelnen Tweets strafrechtlich relevante Grenzen nicht überschreiten.

Entscheidend ist, dass aufgrund des vorhandenen Textreichtums bei Twitter Schule und Unterricht i.d.R. keine umfassende Diskursanalyse anstreben können, sondern sich ein exemplarisches Arbeiten an ausgewählten Diskursereignissen und diskursiven Reaktionen anbietet. Dabei werden einzelne Tweets als repräsentativ für Diskurse betrachtet, weil sie Aufschluss darüber geben,

wie Einzelne oder wie Kollektive Wirklichkeiten schaffen, erfahren und erleben und wie sie das diskursiv-sprachlich bewältigen. Das heißt, man erkundet bei der Analyse solcher Texte, indem man alle Textzusammenhänge erschließt, vor allem natürlich die sprachlichen, die Zeitgebundenheit, die aktuelle Einbettung dieses Textes und der mit ihm in direkter Beziehung stehenden Texte, und legt damit diskurslinguistisch Relevantes offen. (Fix 2015, 234)

Im Folgenden werden daher lernbezogene Potenziale zunächst mit Blick auf einzelne Tweets, anschließend mit erweitertem Blick auf deren diskursive Einbettung aufgezeigt.



Abb. 1: Tweets und Textstruktur (eigene Darstellung auf Basis zweier Tweets vom 3.10.2021)

In Abbildung 1 sind zwei Tweets zu sehen, die wie alle gewählten Beispiele eine ähnliche Textstruktur aufweisen. Im visuellen Zentrum steht ein Foto, das auch in dem am selben Tag publizierten Artikel „Neuer Ärger um Klima-Ikone: Auch Greta Thunbergs Freund ist ein Israel-Hasser“ Verwendung findet. Diesem Foto vorangestellt ist ein kurzer, von den User:innen formulierter Text. Auf das Foto folgt mit „bild.de“ die Quelle, die Artikel-Überschrift sowie der unvollständige Satz „Greta Thunberg (18) und ihr fragwürdiges Verhältnis zu Israel...“,

der den weiteren Artikelinhalt zwar anteaert, aber nicht aus ihm stammt. Durch einen Mausklick auf Bild oder Text kann der vollständige Artikel auf www.bild.de aufgerufen werden.

Die diskursive Sichtbarmachung der Tweets erfolgt durch den Einsatz des Hashtags „#FFF“ – auf der rechten Seite zusätzlich durch den weiteren Hashtag „#Greta“. Ein direkter Bezug der Tweets aufeinander liegt nicht vor. Dass, wie vorliegend, textstrukturell und inhaltlich durchaus vergleichbare Tweets in dieselben Diskurse von unterschiedlichen User:innen eingeschrieben werden, ist für die politische Kommunikation bei Twitter nicht untypisch. Die parallele Analyse auffallend ähnlicher Tweets desselben politischen Diskurses bietet hierbei wenigstens zwei lernbezogene Potenziale. Dieses Vorgehen legt erstens offen, dass Twitter-Diskurse sich zwar durch eine freie Äußerung des eigenen politischen Standpunkts auszeichnen, dass sich diese Diskurse aber üblicherweise nicht nur durch einen argumentatorischen Progress und Verständigung auszeichnen (vgl. Heinrich 2021). Zweitens lenkt dieses Vorgehen den analytischen Blick auf die Relevanz von Details und kleinen Unterschieden.

In beiden Fällen wird zu Beginn des Tweets die Artikel-Überschrift reformuliert. Im Fall des in Abb. 1 links präsentierten Tweets wird die Aussage durch vier rote Ausrufezeichen verstärkt. Bei dem auf der rechten Seite abgebildeten Tweet ist einerseits „Freund“ durch „Lover“ ausgetauscht, also die Beziehung zwischen den beiden wird zu einem romantischen Verhältnis umgedeutet, dafür aber wird die Feststellung, dass dieser Lover ein Israel-Hasser sei, durch einen Austausch des Verbs (sein vs. scheinen) abgeschwächt. Der rechts stehende Tweet verlinkt zudem auch mittels URL auf den bild.de-Artikel, der links abgebildete Tweet formuliert einen Kommentar im Einklang mit der Artikelüberschrift. In beiden Beispielen erfolgt also keine kritische Reflexion oder sogar eine Distanzierung davon, dass Thunberg mit antisemitischen Positionen in Verbindung gebracht wird. Im Gegenteil, beide Tweets reproduzieren und verstärken diese Zuschreibung und tragen zur Verbreitung des Narrativs bei.

Wie aber stellen die Tweets die Verbindung der prominenten Klimaaktivistin mit antisemitischen Personen her? Sprachlich geschieht dies im rechten Tweet lediglich durch die Einbettung der von der bild.de-Redaktion formulierten Textteile in den Tweet und deren Reformulierung durch den User mit dem Namen „Hartes Geld“. Im linken Tweet verweist zudem ein kurzer Kommentar auf „#FFF-Ideologen“, die „immer mehr ihr wahres Gesicht“ zeigen würden. Ein durch Argumente gestütztes Fundament dieser Verbindung wird in beiden Tweets nicht vorgebracht. Als suggestives Argument dient stattdessen der Ausschnitt eines Fotos einer FFF-Protestkundgebung in Mailand, das im visuellen

Zentrum des in dem Tweet verlinkten bild.de-Artikels steht und den größten Raum einnimmt. Zu sehen ist eine kleine Gruppe Demonstrierender, in deren Zentrum sich Thunberg befindet. Neben ihr steht ein junger Mann, den linken Arm erhoben. Sie beide haben die Köpfe einander zugeneigt und schauen zur Seite in dieselbe Smartphonekamera, die eine dritte, nicht identifizierbare Person hält, um damit vermutlich ein Foto zu schießen. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern dieses Foto die Richtigkeit der Annahme einer Verbindung von Thunberg und Antisemitismus stützen kann. Dazu sind wenigstens zwei Fragen relevant:

- (1) Wodurch wird in dem Foto eine antisemitische Position geäußert?
- (2) Wodurch macht sich Thunberg mit dieser Position gemein?

(Ad 1) Der Mann neben Thunberg trägt einen Schal in den Farben der Flagge Palästinas, der den Schriftzug „PALESTINE“ und an einem Ende eine Abbildung der al-Aqsa-Moschee in Jerusalem zeigt. Darüber steht auf Arabisch, wie bild.de herausstellt, aber auf dem Foto nicht vollständig zu lesen ist: „Jerusalem ist die Hauptstadt Palästinas.“ Durch diesen Schal mit einer Pro-Palästina-Botschaft trägt der Schalträger ein politisch kontroverses Thema, das dezidiert keinen Klimabezug hat, in eine klimaschutzbezogene Protestveranstaltung hinein.

(Ad 2) Das Foto zeigt, wie Thunberg und der Schalträger neben ihr gemeinsam fotografiert werden. Auch wenn es sich dabei nicht um ein Selfie handelt, erinnert vieles doch stark daran: die relative Nähe zur erhöhten Kamera, die Gesichter zur Kamera gerichtet, die Köpfe aufgrund der geringen Distanz zur Kamera notwendigerweise zusammengesteckt, eine Hand zum Ausdruck der Freude erhoben. Das Pressefoto von den beiden Personen, die sich beim Fotografiertwerden einander zu beugen, *kann*, muss aber nicht, auf eine persönliche Nähe der beiden schließen lassen. Es wäre – nur am Rande bemerkt – sicherlich interessant, zu überprüfen, wie viele Fotos von Greta Thunberg, als *der* Ikone der Jugendprotestbewegung Fridays for Future, auf einer solchen Kundgebung mit anderen Individuen entstehen.

Wie sich also zeigt, ist sowohl die antisemitische Ausdeutung der politischen Position des Schalträgers als auch die Annahme einer engen Verbindung der beiden fotografierten Personen nicht in dem Foto selbst zu erkennen. Dies wird erst in der Text-Bild-Kombination innerhalb der Tweets und insbesondere durch das von bild.de forcierte Narrativ, das von den User:innen aufgegriffen und reproduziert wird, deutlich. Da der Schal als Anzeichen für das Vorhandensein von Antisemitismus gedeutet wird und Thunberg nicht nur neben dem Träger des inkriminierten Schals steht, sondern sich mit ihm in einer Vertrautheit und

Nähe suggerierenden Pose ablichten lässt, geht der erhobene Vorwurf des Antisemitismus *metonymisch* auf sie über – und nicht nur das: Weil Thunberg zudem die Gründungs- und Leitfigur von Fridays for Future ist, trifft der Antisemitismusvorwurf auch die Bewegung in ihrer Gesamtheit.

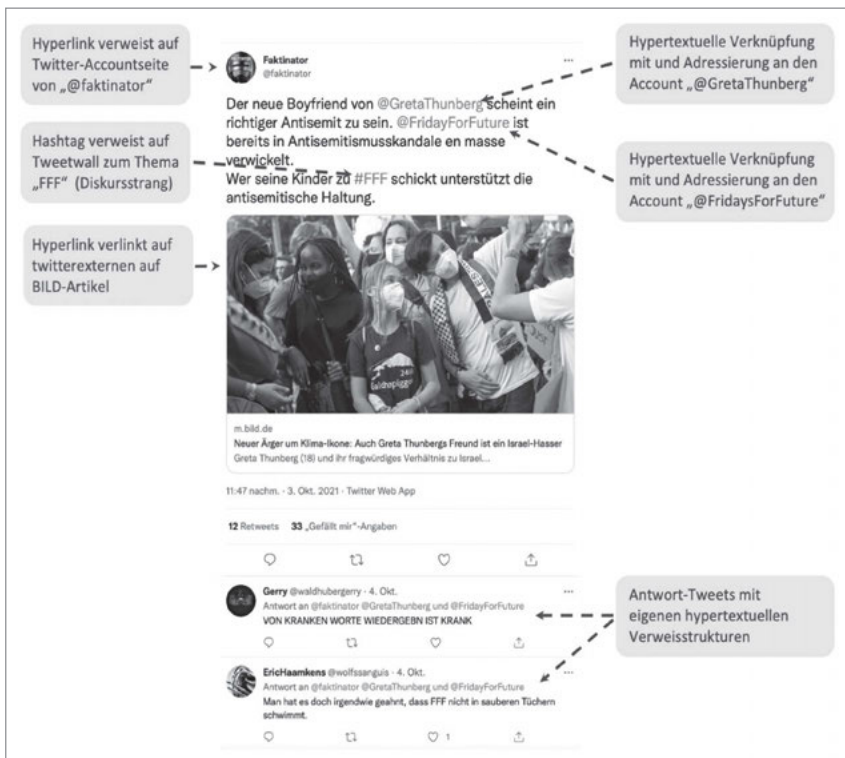


Abb. 2: Hypertextuelle Verweisstruktur eines Tweets (eigene Darstellung auf Basis eines Tweets vom 3.10.2021 und zweier Antwort-Tweets vom 4.10.2021)

Die vielfache diskursive Einbindung dieser Tweets, wie sie die Abb. 2 veranschaulicht, bietet vor diesem Hintergrund die Möglichkeit der weitergehenden Recherche, Analyse und Reflexion, die das Verständnis der Tweets in ihrem diskursiven Kontext weiter befördern. Dabei zeigt sich z.B.:

- Die Identität des Schalträgers und seine politischen Positionen sind bisher öffentlich nicht bekannt. Allerdings wird in Boulevardmedien aufgrund verschiedener Fotos bereits vor dem bild.de-Artikel aus Mailand spekuliert: „Zeigt Greta Thunberg hier ihren Freund?“ (t-online.de 2021)

- Der bild.de-Artikel greift diese Boulevard-Spekulationen auf und findet eine eindeutige Antwort. Ebenso eindeutig positioniert er sich dazu, dass die „Forderung, Jerusalem zur Hauptstadt eines palästinensischen Staates zu machen, [...] nur mit Krieg und Terror durchzusetzen [wäre]“ (bild.de 2021) und deshalb eindeutig antisemitisch sei. Zudem stellt der Artikel die Verbindung von Fridays for Future und Antisemitismus neben dem möglichen Beweisfoto durch Zitate des Politikers Volker Beck und des Historikers Michael Wolffsohn her und verweist darauf, dass es „nicht der erste anti-israelische Vorfall bei FFF“ sei. Abweichende Positionen oder eine argumentativ-abwägende Auseinandersetzung sind in dem Artikel nicht zu finden.
- Aufgegriffen und über Twitter verbreitet wird der bild.de-Artikel insbesondere von User:innen, die dem rechts-konservativen Lager i.w.S. zugerechnet werden können und sich bei Twitter primär politisch äußern. Unter den Accounts der zitierten User:innen finden sich zudem auch andere Tweets, die sich kritisch zu Klimaschutz-Politik und -Bewegungen äußern. Sie tragen zur unhinterfragten Verbreitung der bei bild.de formulierten Schlussfolgerungen bei. Der Artikel erscheint dabei, wie dargestellt, auf seine Kernaussage reduziert.
- Durch Anbindung an den „#FFF“-Diskurs und das wiederholte Aufrufen der Schlussfolgerung durch verschiedene User:innen wird der bild.de-Artikel zu einem zentralen Diskursereignis, dessen Aussage gleichzeitig weder eine Differenzierung noch eine argumentative Verhandlung erfährt.
- Die Tweets fungieren in ihrer Gesamtheit als Verstärker der bei bild.de formulierten Schlussfolgerungen und werden z.T., wie exemplarisch die zweite Antwort in Abb. 2 veranschaulicht, unhinterfragt als wahr rezipiert.
- Thunberg selbst tweetet am 1.10.2021 auf „@GretaThunberg“ über den Mailänder Klimastreik. Schalträger und Schal sind auf den verwendeten Fotos nicht zu sehen. Weder macht sie sich dort mit dem Schalträger und dessen Positionen politisch gemein, noch nimmt sie bei Twitter – etwa im #FFF-Diskurs – zu dem Vorwurf des Antisemitismus Stellung.

Der erste analytische Zugriff zeigt, dass die Tweets eine entscheidende Rolle in der diskursiven Rahmung von dokumentierten Ereignissen und Sachverhalten haben, dabei den Möglichkeitsspielraum der Interpretation der fotografierten Situation gemäß bild.de verengen und als widerspruchsfreie Multiplikatoren den von bild.de übernommenen Aussagen diskursive Sichtbarkeit verschaffen.

5. Fazit

Die skizzenhafte Analyse der von uns als Repräsentationstexte i. S.v. Fix (2015) herangezogenen Tweets und deren Verlinkung mit dem klimakritischen Diskurs der Jugendprotestbewegung durch das Setzen des Hashtags „#FFF“ hat zeigen sollen, dass der an Greta Thunberg von bild.de erhobene und sodann auf Twitter viral gegangene Vorwurf des Antisemitismus kritischer Betrachtung nur schwer standhalten kann. Solche multimodalen Tweets mit ihren mutmaßlich visuellen Evidenzen, mit ihren rhetorisch-suggestiven Verfahren und mit den erkennbaren Versuchen, ein bestimmtes Narrativ zu amplifizieren, macht sie als Unterrichtsgegenstand für den Deutschunterricht interessant. Denn nur mit solchen multimodalen Texten aus dem Digitalen können argumentativ-diskursive Fähigkeiten gefördert werden, die für die Ausbildung digitaler Literalität und eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts im Zeitalter des Internets dringend benötigt werden. Der Geltungsanspruch von Wahrheit ist in einer Gesellschaft, die viele als postfaktisch begreifen bzw. begreifen wollen, von der Schule fachübergreifend neu und entschieden in den Blick zu nehmen.

Literatur

- BILD.DE** (2021): Neuer Ärger um Klima-Ikone. Auch Greta Thunbergs Freund ist ein Israel-Hasser. Online: <https://www.bild.de/politik/ausland/politik-ausland/neuer-aerger-um-klima-ikone-auch-greta-thunbergs-freund-ist-ein-israel-hasser-77857218.bild.html> (Zugriff: 29.10.2021).
- BMI [BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT]** (o.J.): Politische Bildung. Online: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html> (Zugriff: 29.10.2021).
- BÖHM, Felix** (2022): Klimastreit zwischen Fridays for Future und FDP. Gattungsanalytische Perspektiven auf die Fortführung einer Twitter-Debatte um politische Partizipation in Talkshow und Video-Podcast. In: Höllein, Dagobert/Wieders-Lohéac, Aline (Hg.): Fridays for Future. Sprachliche Perspektiven auf eine globale Bewegung. Tübingen, S. 77–95.
- BÖHM, Felix/Gätje, Olaf** (2021): „#Merkelmussweg“ – Tweets im Wandel der Zeit. Eine schlagwort- und sprechhandlungstheoretische Analyse. In: Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Ten Elsen, Jennifer/Thiele, Felix (Hg.): recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen. Wiesbaden, S. 122–148.
- DANG-ANH, Mark** (2019): Protest twittern. Eine medienlinguistische Untersuchung von Straßenprotesten. Bielefeld.
- EDELMAYER, Erika** (2012): Das diskursfähige Subjekt. Rekonstruktionspfade einer sozialtheoretischen Denkfigur von Jürgen Habermas. Wiesbaden.

- FIX, Ulla** (2015): Die EIN-Text-Diskursanalyse. Unter welchen Umständen kann ein einzelner Text Gegenstand einer diskurslinguistischen Untersuchung sein? In: Kämper, Heidrun/Warnke, Ingo H. (Hg.): Diskurs – interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven. Berlin, Boston, S. 317–333.
- GÄTJE, Olaf** (2022): #Flugscham – Appellative Funktionen und deontische Bedeutungen in der digitalen Protestkommunikation gegen die globale Erwärmung. In: Höllein, Dagobert/Wieders-Lohéac, Aline (Hg.): Fridays for Future. Sprachliche Perspektiven auf eine globale Bewegung. Tübingen, S. 41–57.
- HABERMAS, Jürgen** (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- HABERMAS, Jürgen** (2021): Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In: Seeliger, Martin/Sevignani, Sebastian (Hg.): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? In: Leviathan Sonderband (37), S. 470–500.
- HARRISON, Colin** (2009): Digitale Literalität. Lesen, Schreiben, Wissen und Kommunikation durch Computer und Internet unterstützen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim, München, S. 73–90.
- HASS, Ulrike** (1991): Das Besetzen von Begriffen. Kommunikative Strategien und Gegenstrategien in der Umweltdiskussion. In: Liedtke, Frank/Wengeler, Martin/Böke, Karin (Hg.): Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. Opladen, S. 330–337.
- HEINRICH, Sarah-Lee** (2021): Wie die Geier. Online: <https://www.zeit.de/kultur/2021-10/gruene-jugend-sprecherin-sarah-lee-heinrich-morddrohungen-tweets-teenager> (Zugriff: 29.10.2021).
- HURRELMANN, Bettina** (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität. Weinheim, S. 21–42.
- JÄGER, Siegfried** (2001): Kritische Diskursanalyse. Duisburg.
- NEUBERGER, Christoph/Bartsch, Anne/Reinemann, Carsten/Fröhlich, Romy/Hanitzsch, Thomas/Schindler, Johanna** (2019): Der digitale Wandel der Wissensordnung. Theorierahmen für die Analyse von Wahrheit, Wissen und Rationalität in der öffentlichen Kommunikation. In: Zur Startseite: Elektronische Zeitschriftenbibliothek Universitätsbibliothek der LMU München Elektronische Zeitschriftenbibliothek Medien & Kommunikationswissenschaft: M & K 67 (2), S. 167–186.
- STOLEE, Galen/Caten, Steve** (2018): Twitter, Trump, and the Base: A Shift to a New Form of Presidential Talk? In: Signs and Society 6 (1), S. 147–165.
- T-ONLINE.DE** (2021): Der junge Mann mit Fischerhut. Zeigt Greta Thunberg hier ihren Freund? Online: https://www.t-online.de/unterhaltung/stars/id_90906208/zeigt-greta-thunberg-hier-ihren-freund-.html (Zugriff: 29.10.2021).
- VOGT, Rüdiger** (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen.
- WERNER, Johannes** (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München.

LEONIE FUNDA, SVEN THIERSCH, BJÖRN ROTHSTEIN,
ANASTASIA DRACKERT, KARIM FEREIDOONI,
TERESA TUNCEL, JUDITH VISSER

Sprache und Resonanz – Eine Programmatik zur digitalen Demokratiebildung in den sprachlichen Fächern

1. Einleitung¹

Mit der sich explosionsartig vollziehenden Digitalisierung verändern sich nicht nur soziale und pädagogische, sondern auch demokratische und politische Handlungs- und Kommunikationsformen (Vowe 2020). Diese bringen neue gesellschaftliche Herausforderungen mit sich und stellen auch die schulische Demokratiebildung vor neue Fragen. Lehrende werden sowohl im fachlichen als auch im öffentlichen Diskurs als Verantwortliche adressiert, die Schüler:innen zum kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien zu erziehen und entsprechend selbst „digitalisierungsbezogene Kompetenzen“ in Aus- und Weiterbildung zu erwerben, um Heranwachsende auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten (van Ackeren u.a. 2019, 108). Wird dabei häufig zunächst an relevante Kenntnisse und Fähigkeiten für die Arbeitswelt gedacht, zeigt sich immer mehr, dass es dabei auch um „Kompetenzen in der digitalen Welt“ zur Wahrung und Weiterentwicklung demokratischer Lebensstile und -formen in Schule und Unterricht geht, wie es sich bspw. in den Kompetenzbereichen „Kommunizieren und Kooperieren“ oder „Analysieren und Reflektieren“ dokumentiert (KMK 2016, 16 ff.).

Mit diesen bildungspolitischen Ansprüchen werden Bildungsinstitutionen und insbesondere die Schule zunehmend im Bereich der sprachlichen Bildung herausgefordert: In der heutigen (digitalen) Migrationsgesellschaft kann die schriftsprachliche Bildung nicht notwendigerweise auf bereits vorhandenen

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2040 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. Alexandra Warda gilt unser Dank für ihre unverzichtbare Hilfe bei der formalen Erstellung des Aufsatzes.

Kenntnissen des Deutschen (bspw. Alphabetisierung, Literalisierung und Fachsprachenaneignung) aufsetzen, sondern muss diese gegebenenfalls selbst – etwa in Lexik und Grammatik – vermitteln (Rösch 2017), was nicht nur für den Bildungserfolg von Schüler:innen im deutschen Bildungssystem entscheidend ist, sondern auch für ihre gesellschaftliche und demokratische Partizipation.

In diesem Beitrag möchten wir ausloten, wie (Ent-)Demokratisierung, Digitalisierung und Sprache – gerade in ihrer Verschränkung – auf der Ebene der schulischen Weltaneignung und -beziehung zu bestimmen sind. Den programmatischen Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass die sprachliche Bildung eine Klammer darstellt. Sie verschränkt den demokratischen Gedanken in der schulischen Erziehung (Dewey 1916) mit der Digitalisierung und der damit verbundenen Anforderung einer Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, weil mit ihr Resonanz Erfahrungen ermöglicht werden. Demnach muss in der Schule ein resonantes Sprachbewusstsein in der digitalen Welt gefördert werden, um demokratische Werte und Lebensstile zu erhalten und weiterzuentwickeln. Bevor wir auf konkrete fachdidaktische Perspektiven und Konzepte eingehen (4.), möchten wir zunächst die Begriffe Digitalisierung, Demokratisierung und Sprache in ihrem Verweisungszusammenhang klären (2.) und an die Theorie der Resonanz nach Rosa anschließen und diese um drei Perspektiven erweitern, die unserer Meinung nach grundlegend und ursprünglich für den Aufbau demokratischer Welt- und Selbstbeziehungen in pädagogischen Kontexten sind (3.). Abschließend werden wir unsere Programmatik hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an die Schule am Beispiel der sprachlichen Unterrichtsfächer diskutieren.

2. Digitalisierung, (Ent-)Demokratisierung und Sprache

Digitalisierung und (Ent-)Demokratisierung sind zwei soziale Metaprozesse der gesellschaftlichen Entwicklung, die sich – so die These – auf unsere Sprache und Kommunikation stützen. Mit Sprache können Menschen in sogenannten Sprechakten Handlungen vollziehen, die wiederum politische und rechtliche Konsequenzen haben (können) und deren Anwendung und Verständnis des Einzelnen voraussetzend sind für gesellschaftliche und demokratische Partizipation und Gestaltung. Wenn technologisch-mediale Innovationen stets prägend für Sprachwandel gewesen sind (etwa die Erfindung von Handschrift mit Papier und Tinte, der Buchdruck, das Telefon), so ist der enge Zusammenhang zwischen Digitalisierung in Form digitaler Kommunikationsformate und

Sprache nicht weiter verwunderlich. Kommunikationswissenschaftlich betrachtet „erweitern, verändern, gestalten, ermöglichen“ dabei (digitale) Medien unsere Kommunikation und bringen neue soziale und kulturelle Formen des Zusammenlebens hervor (Krotz 2008, 43).

Wir betrachten Digitalisierung und Demokratisierung somit in einem je erweiterten Sinne: Demokratie ist mehr als eine Regierungsform. Wir verstehen sie im Anschluss an Dewey (1916) und Grammes (2020, 51 f.) als eine soziale Lebensform, die Teilhabe, Toleranz und Integration ermöglicht, wenn über sie nicht nur gesprochen, sondern sie auch praktiziert und miteinander diskutiert wird. Digitalisierung als ein sozialer Transformationsprozess ist demnach mehr als die technische Innovation und vor allem eine in sozialen Beziehungen durch Kommunikation und Interpretation strukturierte und produzierte Praxis (Mikos 2010, 32).

Beide Prozesse zeitigen dabei paradoxe Ausdifferenzierungen in der Dialektik von Veränderung und Persistenz der Gesellschaft. Die neuen technischen Möglichkeiten der Vereinfachung und Steuerung der Kommunikation und Informationsentnahme (z.B. die Auflösung der Raum-Zeit-Gebundenheit) produzieren zugleich nicht intendierte Nebenfolgen und neu zu bearbeitende Probleme in der Komplexitätssteigerung und Kontingenz gesellschaftlicher Handlungs- und Funktionssysteme – und damit auch von Schule und Unterricht (Nassehi 2019, 34; Wolf/Thiersch 2021). Kennzeichnend für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse auf sprachlicher Ebene sind dabei die Autorenanonymität, Massenadressierungsverfahren und aufgrund möglicher physischer und zeitlicher Getrenntheit fehlende Beobachtungsmöglichkeiten der rezipientenseitigen Wirkungen der Sprechakte, was prägend für digitale Umgangsformen ist und Phänomene wie Hate Speech, (Cyber-)Mobbing und Desinformation begünstigt. Besonders diese erweisen sich für demokratische Systeme als herausfordernd (Busch 2017; Oberle 2022).

Als eine „Antwort“ auf die gestiegenen Herausforderungen und auf die zunehmend eingeforderte „problemlösungs- und kommunikationsorientierte Arbeit“ auf dem Arbeitsmarkt rücken Sprach- und Kommunikationskompetenzen betreffend die Aneignung und Vermittlung demokratischer Handlungskompetenzen in digitalisierten (Schul-)Welten ins Zentrum des Interesses, weil mit ihnen vier Kompetenzen einer angemessenen digitalen Demokratiebildung verbunden sind: Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken (Hofmann/Schaeagner 2020, 164). Notwendig wird diese Kompetenzfokussierung im Bereich der Sprache und Kommunikation insbesondere vor dem Hintergrund der oben genannten neuen Kommunikationsbedingungen, deren

gesellschaftliche Aushandlung im Sinne einer kommunikativen Sicherheit vermittelnden Norm (noch) nicht erreicht ist. In der sprachlichen Bildung ist es daher erforderlich, schüler:innenseitig die Ausbildung von Kompetenzen eines sprachreflexiven Umgangs mit „Sprache in der digitalen Welt“ zu entwickeln.

Aus unserer Sicht begründet die Vermittlung der vier Kompetenzen Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken die Notwendigkeit der Ermöglichung von sprachlichen Resonanzverfahren in Schule und Unterricht. Resonanzräume als Orte der Kommunikation, Interaktion und Beziehungen bilden eine Basis, um Selbst- und Mitbestimmung sowohl im Sinne einer Kritik- und Sprachfähigkeit als auch im Anspruch von Heterogenität und Diversität unabhängig von konkreten sozialen und kulturellen Dimensionen in einer digitalen Welt zu erproben. Dem Gebrauch von digitalen Medien und den damit verbundenen Fokussierungen und Eingrenzungen der Weltaneignung und -beziehung stehen wir also nicht skeptisch gegenüber und werten die Digitalisierung auch nicht als pathologisch. Wir weisen mit unserem Programm vielmehr auf die Tatsache hin, dass mit den neuen technologischen Innovationen der Digitalisierung zugleich sprachliche Entwicklungen einhergehen, die in Schule und Unterricht zu beobachten, zu reflektieren und in der Praxis zu thematisieren sind.

3. Grundlagen und erweiterte Perspektiven des Resonanzkonzepts

Resonanz wird als analytischer und normativer Begriff in den letzten Jahren in der Soziologie, in der Pädagogik und in den Fachdidaktiken im Anschluss an die Kritische Theorie kontrovers diskutiert (z.B. Peters/Schulz 2017). In der von ihm herausgearbeiteten Beschleunigungsgesellschaft versteht Rosa Resonanz in der Weltbeziehung als Gegenbegriff zum Aggressionsmodus einer welt-distanzierten Beziehung und den damit einhergehenden Entfremdungserfahrungen, die der Mensch in der Moderne hervorgebracht hat (Rosa 2020, 37 f.). „Wir erfahren gar nicht die Dinge in ihrer phänomenalen Vielfalt, sondern nur das, was wir begrifflich, ökonomisch oder technisch an ihnen verfügbar gemacht haben. Wir sind niemals fertig mit der begegnenden Welt, aber wir begegnen ihr oft und in zunehmendem Maße so, als wären wir es“ (ebd., 114). Resonanz als Zulassen des Unverfügbaren richtet sich damit gegen eine totale Verfügbarkeit und ein verdinglichendes bzw. stummes Verfügbarmachen von Welt, die sich strukturell in den Optimierungs- und Steigerungszwängen dynamischer Stabilisierung und kulturell in einer unablässigen „Reichweitenvergrößerung“ moderner Gesellschaften Ausdruck verschaffen (ebd., 14 ff.). Bezogen auf unser Thema der

Demokratiebildung beklagt Rosa einen „Resonanzverlust“, wenn demokratische Regierungspolitik in ihrer leitenden Orientierungsfunktion für demokratische Lebensformen im Alltag als „notwendige Strukturanpassungen“ oder „alternativlose Sachzwangpolitik“ instrumentalisiert und erfahren wird (Rosa 2019, 377). Resonanz meint dabei „nicht Harmonie, nicht Einklang und nicht Konsonanz, sondern prozesshaftes Antworten, Bewegung und Berührung“ (ebd., 369). Subjekt und Welt können danach nicht als unabhängige Entitäten vorausgesetzt werden und sind in ihrer wechselseitigen Hervorbringung als resonanter Erfahrungszusammenhang zu verstehen (vgl. Rosa 2020, 37). In der Verschränkung von Akteuren mit technischen Dingen im Tun werden demzufolge individuelle und kollektive Resonanzpraktiken (re-)produziert. Auch „die Praktiken, in denen wir mit Technologien konstitutiv verwoben sind, bilden unser Menschsein und die Subjektivierungsmodi in der Gesellschaft kontinuierlich neu“ (Allert/Asmussen/Richter 2018). Im Anschluss an die Akteur-Netzwerk-Theorie werden so auch digitale Medien zu Aktanten (Latour 2010), weil ihre Existenz die Nutzung unserer Sprache, unser Handeln und unsere Weltbeziehungen und damit soziale Ordnungen und Adressierungen in Schule und Unterricht in der impliziten und expliziten Demokratievermittlung beeinflussen und verändern.

Wir schließen mit unserem Projekt zur digitalen Demokratiebildung und -vermittlung in Schule und Unterricht vor allem an die normativen Implikationen des Resonanzkonzepts an und erweitern Rosas Bestimmungen dabei um drei Perspektiven des Pragmatismus. Der Mensch wird danach als handelndes und nicht nur als ein rational denkendes und vernunftgeleitetes Wesen verstanden. Im Handeln bzw. im praktischen Tun erkennt der Mensch Zusammenhänge der Welt und des Selbst und bildet sich somit. Ist der Resonanzbegriff bei Rosa nicht klar bestimmt, so verstehen wir in unserem Beitrag Resonanz als Form der (schulischen) Aneignung und Vermittlung von Welt in und durch Beziehungen, die sich in der Perspektivübernahme, Reflective Experience und im kommunikativen Handeln entwickelt.

3.1 Resonanz als Perspektivübernahme

Resonanz als Responsivität findet sich bereits im symbolischen Interaktionismus bei George Herbert Mead. Ihm zufolge handeln wir in sozialen Interaktionen mit anderen Menschen die Bedeutungen aus, die Gegenstände (z.B. auch digitale Medien), Beziehungen und Situationen für uns haben. In diesem Hervorbringungsprozess betrachten wir die Welt und uns selbst aus der Perspektive und den Augen Anderer und interpretieren sie auf diese Art und Weise. Wir zeigen bspw. bereits in der Gestik und Mimik dem Anderen auf, wie wir sein wollen

und unser Handeln verstehen und interpretieren. Perspektivenübernahme heißt somit, die Welt und sich selbst aus dem Blickwinkel signifikanter und allgemeiner Anderer zu betrachten, um das eigene und gemeinschaftliche Handeln bewerten und reflektieren zu können. „Wir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können“ (Mead 1973, 327). Nur in sozialen Beziehungen und Interaktionen ist nach Mead sowohl gesellschaftliche Koordination und Kooperation als auch die Identitätsbildung einzelner und kollektiver Akteure möglich. Nur so kann sich sowohl unsere Persönlichkeit entwickeln als auch unsere Integration in die Gesellschaft vollziehen. Im Prozess der Perspektivübernahme (z.B. im kindlichen Rollenspiel) übernehmen wir die Haltungen und Rollenpositionen von anderen Gesellschaftsmitgliedern und üben so Norm- und Moralvorstellungen ein, deuten diese aber auch individuell vor dem Hintergrund unserer Biografie und sozialer Kontexte. Das Medium ist die Kommunikation, über Sprache und signifikante Symbole kommt es zur gemeinsamen Verständigung. In ihnen legen wir die Bedeutung für unser Handeln fest. Symbole sind solche Zeichen und Begriffe, die bei uns und bei unserem Gegenüber das gleiche Handeln auslösen, d.h. der Sinn des Symbols wird bei allen Gesellschaftsmitgliedern gleich interpretiert. Unser Symbolsystem – die Sprache – bildet somit unseren kollektiven Erfahrungsschatz (vgl. Baumgart 2008, 120 f.). In der gemeinsamen deutenden Aushandlung wird Resonanz ermöglicht und hervorgebracht.

Aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht ist für die Perspektivübernahme als Resonanzerfahrung eine gelingende Kommunikation entscheidend, die erst demokratische, digital oder analog geführte Aushandlungsprozesse ermöglicht. Voraussetzung einer gelingenden Kommunikation sind die Berücksichtigung und Ermittlung eines gemeinsamen Common Grounds von Sprecher und Hörer, Formen der sozialen und kommunikativen Aufrechterhaltung, Rückversicherung und interpretative Unterstützung sowie kognitive Sprach- und Verständnisleistungen (etwa Jakob/Konerding/Liebert 2020). Nun wird innerhalb der Philologien und der Kognitionswissenschaften Kommunikation nicht notwendigerweise auf den interpersonellen Austausch beschränkt, sondern auch auf Formen der literarischen und expositorischen medienbasierten Kommunikation bezogen, indem beispielsweise das Verstehen eines Textes als Kombination von Leserleistung und Text definiert wird (etwa Schnotz 1994). Gelingende Kommunikation mit der Möglichkeit der Perspektivübernahme kann auch durch die (sprachliche) Reflexion literarischer, fiktiver Welten erreicht werden, etwa beim Hineinversetzen in einen literarischen Protagonisten bei der Lektüre von Textpassagen in erlebter Rede (Banfield 1982). Fachdidaktisch impliziert dies die unterrichtliche Auseinandersetzung mit gelingender

Kommunikation, um Aspekte der Resonanz zu vermitteln. Das kann etwa durch die Anwendung konversationsanalytischer Methoden bei Gesprächsvignetten oder durch literaturdidaktische Verfahren erreicht werden.

3.2 Resonanz als Reflective Experience

An die Grundlagen des Pragmatismus (u. a. von Mead und Pierce) anschließend entwickelte Dewey seine Theorie der Reflective Experience, insbesondere im Erziehungs- und Bildungssystem in der sog. Dewey-Laborschule. Dewey ist so für unseren thematischen Zusammenhang besonders interessant, weil er Erziehungs- und Lernprozesse an konkrete Erfahrungen bindet. Erfahrungen bzw. Experience sind zugleich Begründung, Mittel und Ziel eines jeden Erziehungsprozesses und werden in sozialen Beziehungen hervorgebracht. Die Gemeinschaft und ihre direkten Partizipationsmöglichkeiten in den Aushandlungen über Werte und Normen stellen so die Wurzeln des demokratischen Handelns bzw. Denkens sowie der Mündigkeit und der Integration des Einzelnen in die Gemeinschaft dar. In der kontinuierlichen Weitergabe von Erfahrungen in dynamischen Prozessen sieht Dewey so die Möglichkeit zur gleichzeitigen Erneuerung und Tradierung der Gesellschaft und zur Entwicklung der Fähigkeit, mit Wandel und Veränderungen umzugehen. Entscheidend sind dabei die Qualität und die Freiheit im Austausch von (neuen) Erfahrungen und wie hier die Gemeinschaft und der Einzelne zur Entfaltung kommen können (Dewey 1916).

Für Dewey unterstützen gerade auch negative Erfahrungen den Lern- und Erziehungsprozess. Lernen durch neue, unbekannte und auch negative Erfahrungen (Irritationen, Frustrationen, Krisen) verändert Welt- und Selbstsichten und führt zur Bildung neuer Handlungskompetenzen. Das Neue entsteht so bei Dewey durch projektförmiges Experimentieren und durch – wie man heute sagen würde – forschendes Denken, Handeln und Lernen. Nur über diese unmittelbaren und möglichst viele Sinne berührenden Selbst- und Welterfahrungen, die Rosa als Resonanz bezeichnet, wird aus der konkreten auch eine reflektierende Erfahrung. „Es ist dies der Weg einer reflektierenden Erfahrung, die über negative Erfahrung und pragmatisch-experimentelle Formen einer Suche nach Problemlösungen vermittelt ist. Sie ist sowohl am Denken und Handeln Lehrender wie Lernender beobachtbar.“ (English 2005, 58) Aus einer deskriptiv linguistischen Sicht betrachtet ist die sprachliche Norm ein gesellschaftlicher, durch den Gebrauch sprachlicher Zeichen bestimmter Aushandlungsprozess (Coseriu 1971). Sie ist – wegen ihres Gebrauchscharakters – veränderbar und erfordert daher eine Art reflektierten Experimentierens, indem Sprecher*innen

mit der Situations- und Adressatenadäquatheit ihrer Ausdrucksweise fortlaufend experimentieren. Fachdidaktisch impliziert dies letztlich Formen des Forschenden Lernens im Bereich der Sprachgebrauchskritik.

3.3 Resonanz als kommunikatives Handeln

Rosa schließt mit seinem Resonanzkonzept an die Analysen der kritischen Theorie an. Er bezieht sich insofern auch auf Habermas und seine Überlegungen in den zwei Bänden zur Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1995a, b). Habermas analysiert für die moderne Gesellschaft ebenfalls eine steigende instrumentelle und erfolgsorientierte Rationalität, der im Streben nach Macht und Herrschaft Natur und Sozialität dienen müssen. Die Integration in dieses System einer starken Wirtschaft und eines starken Staates ist zwar unausweichlich erforderlich und wichtig für den Erhalt der modernen Gesellschaft. Er sieht kehrseitig aber die Gefahr der Kolonialisierung der Lebenswelt durch das System, indem direkte Kommunikation immer mehr durch Macht bzw. Geld ersetzt wird, und weist auf die Bedeutung der sozialen Integration zur Bändigung einer instrumentellen Rationalität hin. Diese kommunikative Rationalität ermöglicht – wie bei Dewey – in der argumentativen Verständigung über Normen und Werte die Mündigkeit und Freiheit in der Lebenswelt des Einzelnen. Geltungsansprüche in und über die Welt werden in der Sprechhandlung zum Ausdruck gebracht; sie werden argumentativ ausgehandelt und auf Wahrheit, Gültigkeit und Wahrfähigkeit überprüft. Kommunikationspartner*innen handeln in der gemeinsamen Bezugnahme auf die objektive, soziale und subjektive Welt diese Geltungsansprüche des Handelns aus. Die Sprache ist damit – wie bei Mead – der Schlüssel eines gemeinschaftlichen, aufeinander abgestimmten bzw. konsensuellen Handelns. Die Sprache stellt so den „Telos der Verständigung“ und Handlungskoordination dar. „Tatsächlich ist aber die sprachliche Verständigung [...] der Mechanismus der Handlungskoordination, der die Handlungspläne und die Zwecktätigkeiten der Beteiligten zur Interaktion zusammenfügt“ (Habermas 1995a, 143). In diesem Zusammenhang ist aus Sicht der Sprach- und Kommunikationswissenschaften zwischen mindestens zwei grundsätzlichen Funktionen menschlicher Sprache zu unterscheiden. Sprachen stellen zum einen Möglichkeiten der Kommunikation bereit (etwa Information, Verständigung, Austausch, Aushandlung), zum anderen sind sie symbolische Indikatoren mit semiotischer Funktion, was sich beispielsweise am Partizipations- und Rederecht belegen lässt: Wer darf/kann/muss in welcher Situation was mit welchem Rederecht zu/mit wem kommunizieren? Aus fachdidaktischer Perspektive gilt es folglich, Resonanz als kommunikatives Handeln unter kommunikativ-semiotischen Aspekten zu betrachten.

3.4 Schulische Implikationen der Resonanztheorie

Rosa (2019, 585 ff.) übt Kritik an den herrschenden Resonanzverhältnissen: Rationalisierung, Ökonomisierung, Optimierung und Entfremdung der zwischenmenschlichen Beziehungen (Raum, Zeit, Inhalte). Die Technologisierung und Digitalisierung des Sozialen sind somit Ausdruck und ein weiterer Motor dieser Prozesse (Rosa 2019, 151–163). Sie verstärken das verdinglichte Bewusstsein der kulturindustriellen Verwertungslogik, wie es sich besonders in unserer Sprache zeigt (schon Adorno 1971).

In diesem Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung sieht Rosa die großen, starren und bürokratisch organisierten Institutionen, wie bspw. die Schule, an der Entwicklung der „Resonanzunterdrückung bzw. -taubheit“, „Verdinglichung“ und „stummen Weltbeziehungen“ beteiligt (Rosa 2019, 663). Die strukturelle Verfasstheit der Schule und ihre sozialen bzw. pädagogischen Handlungslogiken als „Grammatik der Schule“ (Tyack/Tobin 1994) limitieren zum einen Erfahrungs- und Partizipationsmöglichkeiten (z.B. Leistungsbewertung, Inhalte), steuern und kanalisieren zum anderen auch die Integration von Reformen und Innovationen wie die Implementierung und den Einsatz des digitalen Mediums (Wolf/Thiersch 2021). Schule reproduziert so gesellschaftliche Rationalitätsbestrebungen und (ungleiche) Herrschafts- und Machtverhältnisse. Dennoch bestehen für Rosa gerade in diesen Institutionen (vgl. zur Schule als Resonanzraum Rosa/Endres 2016) in der Habitualisierung von Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata Chancen, resonante Weltbeziehungen und -erfahrungen einzurichten.

Trotz der flächendeckenden Digitalisierung von Schule und Unterricht und den damit einhergehenden Rationalisierungs-, Standardisierungs- und Ökonomisierungsprozessen (vgl. Höhne 2020) ist ein Verzicht der sozialräumlich kopräsent organisierten Schule als institutionalisierter Ort der sozialen Inklusion und Integration, an dem rollenförmige Sozialbeziehungen erprobt und Selbst- und Sozialkompetenzen ausgebildet werden, nicht zu erwarten. Schulische Bildung muss aber auf die Bedingungen digitaler Mediatisierung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen reagieren und neben der im aktuellen Diskurs fokussierten Vermittlung digitaler Kompetenzen sich insbesondere als Ort resonanter Austausch- und Anerkennungsbeziehungen verstehen. Schulische Resonanz fördert in diesem Sinne die Genese von Demokratiekompetenzen in einer digitalen Welt, weil in dieser die Perspektivübernahme, die Reflective Experience und das kommunikative Handeln zentrale Elemente einer pädagogischen Sozialität darstellen und zentrale Dimensionen zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen berührt werden: Es kommt zur Ausbildung allgemeiner

„kognitiver Fähigkeiten (u.a. Unterscheidungsvermögen, Problemlösefähigkeit, Kritik), affektiv-moralischer Haltungen (u.a. Anerkennung, Wertschätzung, Vertrauen) sowie praktisch-instrumenteller Fertigkeiten (u.a. Dialogfähigkeit, Empathie, Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Konsensfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft)“ (Veith 2010, S. 151)².

Wie nun Resonanzerfahrungen im schulischen Fachunterricht Schüler:innen dazu anregen können, ihr Selbst- und Weltverständnis in digitalen und demokratischen Kontexten zu entwickeln und die Bedingungen demokratieorientierter Kommunikation und Partizipation in und mit digitalen Technologien auszuhandeln, wollen wir im letzten Abschnitt skizzenhaft beantworten.

4. Sprache, Resonanz und digitale Demokratiebildung in sprachlichen Fächern

Grundlegend gilt der Deutschunterricht als geeigneter Ort für Resonanzerfahrungen (vgl. die Beiträge in Bismarck/Beisbart 2020), indem er als einer der Vermittlungsorte von sprachlichem und literarischem Lernen definiert ist: Umgang mit Texten, Schreiben, Sprechen, Hören und Reflexion über Sprache als Kompetenzbereiche, die allesamt in analytischer wie handlungs- und produktionsorientierter Auseinandersetzung erlernt, angewandt und reflektiert werden, sind zentrale Möglichkeiten zur Schaffung von Resonanz, indem ein Austausch mit anderen und der Welt sowie Formen der Selbstfindung möglich sind. Auch der Fremdsprachenunterricht kann – neben der Sprachmittlung – Vergleichbares leisten. Nimmt man dies als Ausgangspunkt und setzt man dies in Bezug zu digitaler Demokratiebildung, so liegt es nahe, unter Ausnutzung des weitgehenden Alleinstellungsmerkmals des sprachlichen Unterrichts – nämlich an der Thematisierung, Analyse, Erzeugung und Reflexion von sprachlich transportierter Fiktionalität – anzusetzen und so Resonanzerfahrungen durch die Auseinandersetzung mit fiktional herbeigeführten Welten möglich zu machen, in denen „die Literatur die Funktion eines Laboratoriums [übernimmt], in dem mit der Konstruktion von andersartigen Räumen und Zeiten experimentiert wird [...] mit einem realistischen Wirklichkeitsmodell“ (Rank 2014, 8). Primäre, eigene lebensweltliche Erfahrungen werden durch diese alternativ-realistisch

2 In diesem Zusammenhang diskutiert man schon länger den Beitrag von erzieherischen Konzepten der Empathie-Schulung zur Steigerung der für demokratische Kompetenzen zentralen moralischen Urteilsbildung (Plüss 2010).

dystopisch gezeichneten Erfahrungen in Form von Übernahmen der figuralen Perspektiven mit resultierender Resonanz erweitert, Werte gebildet und gegebenenfalls als Warnbotschaften des Textes interpretiert. Wie stark sprachliche Bildung, wie stark kommunikative und semiotische Aspekte von Sprache in Dystopien verhandelt werden, belegt etwa die onomastisch verursachte seelische Entwurzelung, wenn in *A Handmaid's Tale* die Figur *Offred* keinen eigenen Namen trägt, sondern als Besitz von Fred, als *Of Fred* benannt wird: Dieser Roman von Margaret Atwood erzählt die Geschichte der ihrer seelischen und körperlichen Rechte beraubten Sklavin *Offred*, die als eine der wenigen verbliebenen fruchtbaren Frauen einer postdigitalen Gesellschaft noch Kinder gebären kann und daher in den Besitz der Herrenrasse kam. Deutsch- wie fremdsprachenun-terrichtlich entstehen unmittelbar Anknüpfungspunkte an Resonanzverfahren, die hier durch die erzählerische Ich-Perspektive verstärkt werden:

My name isn't Offred, I have another name, which nobody uses now because it's forbidden. I tell myself it doesn't matter, your name is like your telephone number, useful only to others; but what I tell myself is wrong, it does matter. I keep the knowledge of this name like something hidden, some treasure I'll come back to dig up, one day. I think of this name as buried. This name has an aura around it, like an amulet, some charm that's survived from an unimaginably distant past. I lie in my single bed at night, with my eyes closed, and the name floats there behind my eyes, not quite within reach, shining in the dark. (Atwood 2017, 84)

Bedenkt man die grundlegende Bedeutung eines Vornamens für einen Menschen, so wird die Symbolkraft dieser entpersonalisierenden onomastischen Strategie deutlich und ein Resonanzraum für die identitätsstiftende Bedeutung von Namen entsteht, die die linguistische Forschung immer wieder betont und die ein entsprechend sprachreflexives Potenzial bietet:

Der RufN ist der individuellste Name [...]. Wie kaum ein Namentyp unterliegt er dem direkten Zugriff des Menschen: Eltern dürfen ihren Kindern diesen lebenslang anhaftenden Namen aussuchen. Seine Bedeutung für die Identität des Kindes kann kaum überschätzt werden. (Nübling u.a. 2015, 110 f.)

Damit symbolisieren Namen auch sprachreflexivisch die Bedeutung ihres Trägers für demokratische Partizipation: Wer nur als Besitz anderer gilt und dies auch referenziell angezeigt bekommt, hat keinerlei Chance auf Mitbestimmung.

Symbolisch wie kommunikativ wird die demokratische Bedeutung von Sprache in der Dystopie „1984“ von George Orwell verhandelt, die die Lebensgeschichte von Winston in einem totalitären technischen Überwachungsstaat erzählt – und interessanterweise zahlreichen zeitgenössischen Tendenzen

vorgreift: Beispielsweise verändert das Propagandaministerium regelmäßig die Staatsgeschichte und schafft somit Alternative Facts bzw. Fake News, die sich als problematisch für demokratische Systeme erweisen:

At this moment, for example, in 1984 (if it was 1984), Oceania was at war with Eurasia and in alliance with Eastasia. In no public or private utterance was it ever admitted that the three powers had at any time been grouped along different lines. Actually, as Winston well knew, it was only four years since Oceania had been at war with Eastasia and in alliance with Eurasia. But that was merely a piece of furtive knowledge which he happened to possess because his memory was not satisfactorily under control. Officially the change of partners had never happened. Oceania was at war with Eurasia: therefore Oceania had always been at war with Eurasia. The enemy of the moment always represented absolute evil, and it followed that any past or future agreement with him was impossible. (Orwell 1987, 36)

Wie dies digital möglich wird, wird im fast siebzig Jahre späteren Roman „The Circle“ von Dave Eggers thematisiert, der die demokratiefeindlichen Möglichkeiten sozialer Netzwerke verhandelt und somit unterrichtliche Anschlussmöglichkeiten an stellvertretend durch die Romanfiguren erlebte „reflective experience“ erlaubt:

The Circle has been devouring all competitors for years, correct? It only makes the company stronger. Already 90 percent of the world's searches go through the Circle. Without competitors, this will increase. Soon it'll be nearly 100 percent. Now, you and I both know that if you can control the flow of information, you can control everything. You can control most of what anyone sees and knows. If you want to bury some piece of information, permanently, that's two seconds' work. If you want to ruin anyone, that's five minutes' work. (Egger 2013, 487)

Auch kommunikatives Handeln lässt sich anhand der Dystopien stellvertretend erleben, wenn etwa Formen des Dog Whistlings bzw. des double speaks in 1984 sprachplanerisch verhandelt werden, indem das zuständige Ministerium eine reduzierte Sprache in Auftrag gegeben hat, die kritische Gedanken durch gezielte lexikalische Lücken verhindern soll:

Don't you see that the whole aim of Newspeak is to narrow the range of thought? In the end we shall make thought-crime literally impossible, because there will be no words in which to express it. Every concept that can ever be needed will be expressed by exactly one word, with its meaning rigidly defined and all its subsidiary meanings rubbed out and forgotten... (Orwell 1987, 55)

Die hier aufgezeigten Beispiele führen dabei recht schnell über die sprachlichen Fächer hinaus und werden aufgrund ihrer Inhalte anschlussfähig an die übrigen

Geistes-, aber auch an die Natur- und Ingenieurwissenschaften, die wesentlich zur inhaltsgebundenen Reflexion von Sprache beitragen können: Beispielsweise bieten sozialwissenschaftlich ausgerichtete Fächer (z. B. Wirtschaft-Politik, Gesellschaftslehre und Sozialwissenschaften) Möglichkeitsräume der Demokratieerziehung und -bildung, weil demokratische Regierungs- und Lebensprinzipien bzw. -formen explizite Unterrichtsgegenstände und Zielbestimmungen darstellen, die – was die obigen Beispiele belegen – auch über Sprache verhandelt werden.

Literatur

- ACKEREN** van, Isabell/Aufenanger, Stefan/Eickelmann, Birgit/Friedrich, Steffen/Kammerl, Rudolf/Knopf, Julia/Mayrberger, Kerstin/Scheika, Heike/Scheiter, Katharina/Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: *Die Deutsche Schule* 111 (1), S. 103–119.
- ADORNO**, Theodor W. (1971): *Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft. Band 10/II.* Darmstadt.
- ALLERT**, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1), S. 142–158.
- ATWOOD**, Margaret (2017): *The Handmaid's tale.* New York.
- BANFIELD**, Ann (1982): *Unspeakable Sentences. Narration and Representations in the Language of Fiction.* London.
- BAUMGART**, Franzjörg (2008): Sozialisation durch symbolische Interaktion. In: Ders. (Hg.): *Theorien der Sozialisation.* Bad Heilbrunn, S. 119–125.
- BISMARCK**, Kristina/Beisbart, Ortwin (Hg.) (2020): *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen.* Weinheim.
- BUSCH**, Andreas (2017): Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Stauber, Walter (Hg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung.* Bpb, S. 53–62.
- COSERIU**, Eugenio (1971): *Sprache. Strukturen und Funktionen. 12 Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft.* Hg. von Uwe Petersen. Tübingen.
- DEWEY**, John (1916/2011): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (hg. von Oelkers, Jürgen). Weinheim.
- EGGER**, Dave (2013): *The Circle.* New York.
- ENGLISH**, Andrea (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Benner, Dietrich (Hg.): *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 49).* Weinheim, S. 49–61.

- GRAMMES, Tilman** (2020): Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 51–53.
- HABERMAS, Jürgen** (1995a): Theorie kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.
- HABERMAS, Jürgen** (1995b): Theorie kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M.
- HÖHNE, Thomas** (2020): Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 73 (2), S. 183–196.
- HOFMANN, Jan/Schaegner, Alexa** (2020): Digital und demokratisch – was zeitgemäße schulische Bildung leisten kann. In: Friedrichsen, Mike/Wersig, Wulf (Hg.): Digitale Kompetenz. Herausforderung für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden, S. 161–169.
- JAKOB, Katharina/Konerding, Klaus-Peter/Liebert, Wolf-Andreas** (Hg.) (2020): Sprache und Empathie. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms. Berlin.
- KMK** (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategieneu2017datum1.pdf> (Zugriff: 10.2.2021).
- KROTZ, Friedrich** (2008): Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In: Thomas, Tanja (Hg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden, S. 43–62.
- LATOUR, Bruno** (2010): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Berlin.
- MEAD, George Herbert** (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- MIKOS, Lothar** (2010): Mediensozialisation als Irrweg. Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Wiesbaden, S. 27–46.
- NASSEHI, Armin** (2019): Theorie der digitalen Gesellschaft. München.
- NÜBLING, Damaris/Fahlbuch, Fabian/Heuser, Rita** (2015): Namen. Eine Einführung in die Onomastik. Tübingen.
- OBERLE, Monika** (2022): Medienkompetenz als Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Delere, Malte/Höfer, Hanna (Hg.): Medien – Demokratie – Bildung. Ethik in mediatisierten Welten. Wiesbaden, S. 117–133.
- ORWELL, George** (1987): 1984. London.
- PETERS, Christian Helge/Schulz, Peter** (Hg.) (2017): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld.
- PLÜSS, Andrea** (2010): Empathie und moralische Erziehung. Das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive. Wien u.a.

- RANK**, Bernhard (2014): Zum Beispiel die jugendliterarische Dystopie. Über die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bei der Analyse eines aktuell erfolgreichen Genres. In: *Leseräume* (1), S. 1–11.
- ROSA**, Hartmut (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt/M.
- ROSA**, Hartmut (2020): *Unverfügbarkeit*. Frankfurt/M.
- ROSA**, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim.
- RÖSCH**, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart.
- SCHNOTZ**, Wolfgang (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim.
- TYACK**, David/Tobin, William (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal* (3), S. 453–479.
- VOWE**, Gerhard (2020): Digitalisierung als grundlegender Veränderungsprozess der politischen Kommunikation. In: Borucki, Isabelle/Kleinen-von Königslöw, Katharina/Marschall, Stefan/Zerback, Thomas (Hg.): *Handbuch Politische Kommunikation*. Wiesbaden, S. 1–15.
- VEITH**, Hermann (2010): Das Konzept der Demokratiekompetenz. Impulse für die Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.): *Demokratiedidaktik*. Wiesbaden, S. 142–156.
- WOLF**, Eike/Thiersch, Sven (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (42), S. 1–21.

Demokratiebildung und politische Partizipation in der digitalen Lebenswelt fördern. Erklärvideos zwischen YouTube-Hype und traditionellem Frontalunterricht¹

1. Veränderte Kommunikationsprozesse und Informationsbedingungen

Der durch die digitalen Technologien ausgelöste Medienwandel hat die Möglichkeiten politischer Kommunikation und Information massiv ausgeweitet. Im Zuge dieser Entwicklung ist einerseits der Zugang zur politischen Willensbildung niederschwelliger geworden. Andererseits haben die traditionellen Medien einen Bedeutungsverlust als Vermittlungs- und Kontrollinstanz erfahren, da politische Akteure vermehrt unmittelbar über Social-Media-Kanäle kommunizieren (Manow 2021, 110–117).

Zwei mediale Ereignisse des Jahres 2021 haben die veränderten Rahmenbedingungen für politische Kommunikation besonders deutlich vergegenwärtigt. Zum einen wurden die Auswirkungen einer rasant zunehmenden Digitalisierung der Gesamtgesellschaft am Beispiel der am 22. April unter dem Hashtag #allesdichtmachen auf YouTube und Instagram von 53 deutschen Schauspieler*innen veröffentlichten, satirisch zugespitzten Videoclips zur Corona-Politik deutlich. Die Videos haben nicht nur eine breite öffentliche Debatte über den politischen und medialen Umgang mit der aktuellen Krise ausgelöst, sondern auch über Internet-Phänomene wie Shitstorms und Echokammern, die unter

1 Teile der folgenden Argumentation des Beitrags finden sich auch in den Aufsätzen: Brocca, Nicola/Krösche, Heike (2022): Digitale Grenzgänge? Zum Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht. In: Brocca, Nicola/Dittrich, Ann-Kathrin/Kolb, Jonas (Hg.): Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung. Innsbruck, S. 203–230; Krösche, Heike (2022): Historische Medienkompetenz und digitale Narrativität. Überlegungen zum Potential von selbstproduzierten Erklärvideos. In: Brait, Andrea/Oberhauser, Claus/Plattner, Irmgard (Hg.): Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich. Frankfurt/M., S. 130–145.

den Bedingungen der direkten Kommunikation im Web 2.0 eine eigene Dynamik entfalten (siehe z.B. Sußebach 2021).

Diese Dynamik wurde zum anderen durch die teilweise heftigen Reaktionen auf die Videobotschaft von Carolin Emcke zum Parteitag der Grünen am 11. Juni illustriert. Mit ihrer Rede wollte Emcke vor einer wachsenden gesellschaftlichen Spaltung warnen, stattdessen entfaltete sich wie eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ein Shitstorm in den sozialen Medien, an dem sich sogar deutsche Politiker beteiligt haben.

„Ein Shitstorm beschreibt eine massenhaft digital geäußerte Empörung und generiert eine themenzentrierte Öffentlichkeit.“ (Prinzing 2015, 153) Damit geht eine Verrohung der Diskussionskultur einher, die durch die Abwesenheit eines respektvollen Umgangs miteinander und das Fehlen von Argumenten gekennzeichnet ist. Es geht also, wie der Soziologe Christian Stegbauer (2018) feststellt, weniger um eine Auseinandersetzung mit Argumenten als um den Protest.

Das mediale Aufsehen um die Netzaktion #allesdichtmachen und die Videobotschaft von Carolin Emcke führen exemplarisch vor Augen, wie sich unter den Bedingungen einer beschleunigten Digitalisierung Kommunikationsprozesse und Informationsgewohnheiten verändert haben und verändern werden und welche zentrale Bedeutung Online-Portale wie YouTube und Social-Media-Kanäle wie Twitter mittlerweile im Meinungsbildungsprozess spielen. Die Veränderungen der politischen Kommunikation durch alternative Kommunikationsräume und Protestkultur im Netz haben auch Auswirkungen auf die Aufgaben und Rahmenbedingungen Politischer Bildung. Dementsprechend hat die politikdidaktische Auseinandersetzung mit der Frage, was die digitale Transformation für politische Lernprozesse bedeutet, in den vergangenen fünf Jahren eine Intensivierung erfahren (siehe z. B. Möller/Lange 2021; Barsch/Lutter/Meyer-Heidemann 2019; Sander 2017) und politikbezogene Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der digitalen Gesellschaft identifiziert (Gapski/Oberle/Staufer 2017; Oberle/Heldt 2022).

Teil der politischen Kommunikation und Meinungsbildung im digitalen Raum sind auch Erklärvideos, denn das ursprüngliche Format für kompakte Erklärungen zu abstrakten Sachverhalten oder komplexen Abläufen wird zunehmend aufgebrochen und durch politische Analysen und Argumentationen zu aktuellen Debatten ergänzt. Obwohl das Online-Format fest in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verankert ist, fand es bislang kaum politikdidaktische Beachtung. Von daher widmet sich der Beitrag dem audiovisuellen Medium der Erklärvideos und diskutiert dessen Einsatzmöglichkeiten in politischen Lehr- und Lernprozessen.

2. YouTube als Bestandteil der digitalen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

YouTube ist nach Facebook nicht nur das soziale Medium mit den meisten Nutzern weltweit (Statista 2021), sondern fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bzw. ihres alltäglichen Medienhandelns (mpfs 2021; Rat für Kulturelle Bildung 2019; Education Group 2021). In den verschiedenen, regelmäßig durchgeführten Studien zum Mediennutzungsverhalten der „Generation YouTube“ (Dander 2019) zeichnet sich eine Entwicklung zu mehr Nutzungsvielfalt ab. Zwar stellen Unterhaltungszwecke wie Videostreaming-Dienste den Hauptnutzungsgrund für das Internet und insbesondere Bewegtbildangebote dar (mpfs 2021, 46 f.), aber hinzu kommen zunehmend Bildungs- und Informationszwecke, wozu beispielsweise das Ansehen von Erklärvideos zu schulbezogenen Themen zählt (Education Group 2021, 43). Zu den beliebtesten YouTube-Genres gehören Videos von Influencer*innen, darunter auch Nachrichtenformate, die laut JIM-Studie 2021 31 % der Jugendlichen rezipieren (mpfs 2021, 48). Wissensformate und Tutorials² für Themen aus der Schule/dem Studium/der Ausbildung sind etwas weniger beliebt, haben aber dennoch ihren festen Platz in der Bewegtbildnutzung. Ergänzend dazu benennen die Volljährigen unter den Befragten „MrWissen2go“ als einen ihrer beliebtesten YouTube (ebd.).

Das gesteigerte Informationsbedürfnis der 12- bis 19-Jährigen weist die JIM-Studie 2021 nach und stellt in diesem Zusammenhang fest: „Die Kompetenz, Informationen einzuordnen und zu bewerten, ist auch für Jugendliche von zentraler Bedeutung und eine wichtige Voraussetzung für die eigene Meinungsbildung und damit für eine funktionierende Demokratie.“ (mpfs 2021, 49) Parallel dazu kam die Vodafone Stiftung im Zuge einer Befragung von 14- bis 24-Jährigen 2019 zu dem Ergebnis, dass sich junge Menschen in Deutschland regelmäßig zu politischen Themen informieren, souverän mit analogen und digitalen Informationsquellen umgehen und diese themenspezifisch auswählen (Vodafone Stiftung Deutschland 2019, 3). Das besondere Interesse der Jugendlichen gilt aktuellen Themen wie dem Klimawandel, der Coronapandemie, der Gleichberechtigung oder der Black-Lives-Matter-Bewegung (mpfs 2021, 49 f.). Nach Fernsehen und Radio stellt das Internet die wichtigste Informationsquelle für die Befragten dar und Online-Quellen wie YouTube werden noch vor

2 In früheren JIM-Studien wurde auch der Begriff Erklärvideos verwendet, der in der Studie von 2021 nicht mehr enthalten ist.

Zeitungen und Zeitschriften sowohl im Print- als auch im Online-Format genannt (ebd., 51 f.; Vodafone Stiftung Deutschland 2019, 11). Auch zur Informationssuche wird nach Suchmaschinen und Instagram vor allem auf YouTube zugegriffen (mpfs 2021, 53).

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) hat 2020 eine zusätzliche Studie zum Lern- und Freizeitverhalten von Jugendlichen in der Coronakrise durchgeführt, in der die Befragten mit einer deutlichen Mehrheit YouTube als am häufigsten genutztes mediales Lernangebot nannten (mpfs 2020, 11). Ergänzend dazu ergab eine Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Frühjahr 2021, dass 66 % der befragten Schüler*innen während der coronabedingten Schulschließungen Erklärvideos und Tutorials auf YouTube intensiver als bisher genutzt haben (Institut für Demoskopie Allensbach 2021, 42). Diese Ergebnisse werden durch die 7. Oö. Jugend-Medien-Studie bestätigt, wonach Lernprogramme und Lern-Apps 2021 deutlich häufiger zum Einsatz kamen als in den zwei Jahren davor (Education Group 2021, 66 und 114).

3. Erklärvideos – ein ambivalentes Online-Phänomen

Die statistischen Befunde belegen die veränderten Informations- und Lerngewohnheiten von Kindern und Jugendlichen und den zentralen Stellenwert des Online-Videoportals YouTube in dieser Entwicklung. Unter den verschiedenen YouTube-Genres stellen Erklärvideos ein besonders attraktives Bewegtbild-Angebot dar, das eine breite Zielgruppe anspricht. Es handelt sich dabei um eigenproduzierte audiovisuelle Online-Formate, in denen bestimmte Funktionsweisen oder abstrakte Konzepte erklärt werden (Wolf 2015a, 123). Darüber hinaus zeichnen sie sich durch die große Bandbreite und Tiefe der Themen, die Vielfalt der gestalterischen Mittel, den informellen Kommunikationsstil und die Diversität der Produzierenden aus (Wolf 2015b). Mit dieser Charakteristik unterscheidet der Medienpädagoge Karsten D. Wolf im Rahmen seiner Typologie erklärender Filme zwar Erklärvideos von Video-Tutorials, Performanz-Videos, Videoblogs, Lehrfilmen und Dokumentarfilmen, aber die Grenzen zwischen den verschiedenen Subgenres sind fließend. Insbesondere die Bezeichnung Video-Tutorial wird häufig synonym zu Erklärvideos verwendet (siehe z. B. Knaus/Valentin 2016), was mit der thematischen und gestalterischen Vielfalt der Online-Filme zusammenhängt. Beispielsweise unterscheidet Katrin Valentin (2018) zwischen protagonistischen Tutorials, gegenstandsbezogenen Tutorials,

Trickfilm-Tutorials und Screencast-Tutorials und bezieht sich damit auf Gestaltungsmittel, die genauso für die Produktion von Erklärvideos genutzt werden. Berührungspunkte gibt es zudem hinsichtlich des Merkmals der Verdichtung (ebd.). Dieses ermöglicht es, komplexe fachspezifische Inhalte wie z. B. die Europawahl oder den Parlamentarismus in kompakter, leicht verständlicher Form zu vermitteln, was entscheidend zum Erfolg des Online-Phänomens beiträgt.

Ein weiterer Faktor für die Popularität der audiovisuellen Formate besteht in dem unmittelbaren Zugang, d. h. die Inhalte können anders als im Rahmen des Fachunterrichts von Ort und Zeit unabhängig rezipiert werden. Entscheidenden Anteil an der Reichweite haben darüber hinaus die Akteur*innen der Videoplattformen, die eine breite Zielgruppe ansprechen und damit Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess nehmen. Dazu zählen Webvideoproduzenten wie Mirko Drotschmann, der auf seinem YouTube-Kanal „MrWissen2go“ neben Erklärformaten wie „Politische Themen erklärt“ oder „Bundestagswahl 2021“ auch Nachrichten („Wochenrückblicke/News“) oder Kommentare zu aktuellen Themen (#mirkosmeinung) anbietet bzw. die Kampagne YouTuber gegen Hass (#YouGeHa) initiiert hat.³ Damit geht Drotschmann deutlich über das klassische Erklärformat hinaus, mischt sich in aktuelle politische Debatten ein und trägt damit zum Meinungsbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen bei.

Obwohl oder gerade weil kommerzielle Anbieter von Erklärvideos in der Regel keine ausgebildeten Lehrkräfte sind, haben sie aufgrund ihres Alters, ihres an die Alltagskommunikation angelehnten Sprachgebrauchs und der Art und Weise der Inszenierung ein hohes Identifikationspotenzial bei Kindern und Jugendlichen. Dabei verschwimmen, wie Felix Stalder (2019, 139) es für die gemeinschaftliche Formation als einer zentralen Eigenschaft der „Kultur der Digitalität“ beschreibt, die Kategorien Information, Kommunikation und Handlung. Das Ziel von Erklärvideos ist es, Informationen bereitzustellen, wobei die handelnde bzw. kommunizierende Person miteinbezogen wird.

Mit der Diversität der Produzierenden geht bei einigen Anbietern ein problematischer Mangel an fachlicher und didaktischer Kompetenz einher, sodass die Tiefe und Qualität der Fachinhalte von kommerziellen Erklärvideos kritisch zu hinterfragen ist.⁴ Jedoch werden Erklärvideos zu politischen Sachverhalten und Prozessen zunehmend auch von Trägern politischer Bildungsarbeit wie der

3 Eine Übersicht über das Angebot von MrWissen2go unter: <https://www.youtube.com/c/MrWissen2go/featured> (Zugriff: 24.1.2022).

4 Fachlich falsche Darstellungen weist beispielsweise Christoph Kulgemeyer (2018, 9) für TheSimplePhysics nach.

Bundeszentrale für politische Bildung oder der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung produziert und angeboten.

Als problematisch für den Fachunterricht erweist sich die Form der direkten Wissensvermittlung in den webbasierten Online-Formaten, die sich aus dem Erklären als zentraler sprachlicher Handlung ergibt. Voraussetzung für gutes Erklären sind laut Christoph Kulgemeyer (2018) einerseits die Schüler*innenorientierung und andererseits die Interaktion mit den Schüler*innen. Es müssen also im Erklärprozess das Vorwissen und die Interessen der Lernenden berücksichtigt und darüber hinaus das vermittelte Fachwissen durch entsprechende Aufgaben reflektiert und angewendet werden. Im Gegensatz dazu werden die audiovisuellen YouTube-Formate überwiegend passiv konsumiert, da interaktive Elemente fehlen. Kritiker sprechen somit von „Frontalunterricht auf YouTube“ (John 2017) oder Kompetenz-Simulation, da es lediglich Ziel der Video-Produzenten sei, einen gewünschten Output zu produzieren, statt echtes Verständnis zu fördern oder zum eigenständigen Denken anzuregen (Krommer 2021). Neben der Erklärqualität von Online-Videos stellt deren zentrales Anliegen, komplexe Sachverhalte auf ein leicht verständliches Format zu reduzieren, somit eine Herausforderung für politische Lernprozesse dar, da differenzierte Begriffsdiskussionen und problemorientierte Zugänge zu politischen Phänomenen zu wenig berücksichtigt werden (können). Diese sind aber wesentlicher Bestandteil politikbezogener Kompetenzen und müssen dementsprechend Grundbedingung für politische Lehr- und Lernprozesse unter Einbeziehung von Erklärvideos sein.

4. Erklärvideos in politischen Lehr- und Lernprozessen

Als allgemeine Zielperspektive Politischer Bildung gilt unbestritten die Entwicklung politischer Mündigkeit (Detjen u. a. 2004, 9). Denn diese ist Voraussetzung, um jungen Menschen die Orientierung in modernen demokratischen Gesellschaften zu ermöglichen und sie zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen. Diese Aufgabe lässt sich auf die Orientierung in und die Teilhabe an einer digital geprägten Gesellschaft mit ihrer veränderten Debattenkultur übertragen. Damit verbunden ist das Ziel, „[d]igitale Souveränität“ bzw. die „Handlungs- und Entscheidungsfreiheit [...] in der digitalen Welt“ zu fördern (Krüger 2020, 189). Zu diesem Zweck muss eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der digitalen Transformation stattfinden, vor allem weil Kinder und Jugendliche vorwiegend digitale Kommunikationskanäle

nutzen, um ihre Interessen und Meinungen zu artikulieren. Erklärvideos sind ein maßgeblicher Bestandteil ihrer digitalen Lebenswelt und wurden während der coronabedingten Schulschließungen zunehmend im Fernunterricht eingesetzt. Jedoch zeigt sich am Beispiel von Erklärvideos „der dialektische Charakter der Möglichkeit von Bildungsprozessen in einer digitalisierten Gesellschaft“ (Ernst/Schmitt 2020, 25) bzw. das Dilemma, das im 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) hinsichtlich des digitalen Bildungsraums beschrieben wird. Denn aus der digitalen Transformation ergebe sich für die Politische Bildung einerseits die Aufgabe, Plattformen wie Facebook, YouTube und WhatsApp in politische Bildungsprozesse einzubeziehen, um deren jugendliche Nutzer*innen zu erreichen. Andererseits brauche es eine netzkritische Auseinandersetzung mit diesen webbasierten Formaten und ihren Begleiterscheinungen (ebd., 57).

Dementsprechend wird das Lernpotenzial von Erklärvideos nicht ausgeschöpft, wenn sie im Politikunterricht lediglich als digitale Erweiterung oder sogar Ersatz des Lehrer*innenvortrags verwendet werden. Stattdessen ist eine zielgerichtete didaktische und kompetenzorientierte Herangehensweise erforderlich, um Erklärvideos gewinnbringend in politische Lehr-Lern-Prozesse einzubetten. Für eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit dem populären Online-Format ist dementsprechend ein projekt- und handlungsorientierter Unterricht notwendig, in dem zunächst das Analysieren und Bewerten von Videoangeboten zu politischen Themen geübt und darauf aufbauend eine angeleitete Selbstproduktion durch Schüler*innen ermöglicht wird (vgl. Kulgemeyer 2018). Bei der kritisch-analytischen Beschäftigung mit den Videos stehen nicht allein die fachlichen Inhalte und deren Zuverlässigkeit im Vordergrund, vielmehr sollten vor allem die Qualität der Erklärungen und die verwendeten gestalterischen Mittel betrachtet werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Rolle der Produzent*innen und ihrer (ggf. ökonomischen) Interessen zu hinterfragen. Online-Formate, die sich an öffentlichen Debatten beteiligen, wie beispielsweise #mirkosmeinung, können darüber hinaus als Impulsvideo (Brocca/Krösche 2022, 210–212) für die „diskursive [...] Auseinandersetzung mit kontroversen Themen im Unterricht“ (Drerup 2021, 140) eingesetzt werden und damit die passiv rezipierende Nutzung aufbrechen. Das Impulsvideo hat ein kontroverses gesellschaftliches Problem zum Gegenstand, das die Schüler*innen unter fachdidaktischer Anleitung zum kritisch-reflexiven Denken und zur eigenen Urteilsbildung anregt. Im Sinne der Problemorientierung bietet sich in diesem Zusammenhang darüber hinaus die Thematisierung der veränderten Rahmenbedingungen für politische Kommunikation im digitalen Raum an.

Erst wenn das analytische Verständnis für das Online-Phänomen und seine Rahmenbedingungen gefördert wurde, kann zur aktiv gestaltenden Selbstproduktion und damit zu politischem kommunikativem Handeln angeregt werden. Voraussetzung dafür sind detaillierte Überlegungen zur Zielgruppe des Videos (ebd., 11). Werden selbst produzierte Erklärvideos dann auch verfügbar gemacht bzw. geteilt, können digitale Beteiligungsmöglichkeiten entstehen. Im Sinne von Steve Kenner und Dirk Lange kann es mithilfe des skizzierten Lehr-Lern-Arrangements gelingen, ein Phänomen aus der digitalen Lebenswelt der Schüler*innen aufzugreifen und mit der analogen Reflexionswelt zu verknüpfen (Kenner/Lange 2020, 188).

Letzten Endes benötigt „Bildung in der digitalen Welt“, so Harald Gapski (2019, 29), „eine enorme interdisziplinäre Anstrengung“, denn es gehe dabei einerseits um eine „persönlichkeitsbildende Perspektive“ und andererseits darum, „die informatischen Modellierungen der Welt in ihren Auswirkungen zu verstehen und solidarischen und politischen Gestaltungswillen für die digitale und soziale Welt zu zeigen“ (Gapski 2019, 29).

Literatur

- BARSCHE**, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2019): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt/M.
- BROCCA**, Nicola/Krösche, Heike (2022): Digitale Grenzgänge? Zum Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht. In: Brocca, Nicola/Dittrich, Ann-Kathrin/Kolb, Jonas (Hg.): Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung. Innsbruck, S. 203–230.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)** (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 28.12.2022).
- DANDER**, Valentin (2019): Generation YouTube: Die Zerstörung der Politik oder die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln. In: Medienimpulse (3). DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-03-19-14> (Zugriff: 28.12.2022).
- DETJEN**, Joachim/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Sander, Wolfgang/Weißeno, Georg (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- DRERUP**, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen.
- EDUCATION GROUP: OÖ. JUGEND-MEDIEN-STUDIE 2021**. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Datendien/Charts_Jugendliche_2019.pdf (Zugriff: 18.1.2021).

- ERNST**, Julian/Schmitt, Josephine B. (2020): Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube. In: *MedienPädagogik* (38), S. 21–42. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/829/942> (Zugriff: 28.12.2021).
- GAPSKI**, Harald (2019): Mehr als Digitalkompetenz. Bildung und BigData. In: *APuZ* (27–28), S. 24–29.
- GAPSKI**, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.) (2017): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH** (2021): *Lernen in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2021*. Online: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Lernen-in-Zeiten-von-Corona-Bericht.pdf> (Zugriff: 21.7.2021).
- JOHN**, Anke (2017): Wissen2go – Frontalunterricht auf YouTube. In: *Public History Weekly*, 5/2017. DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2017-9584 (Zugriff: 21.7.2021).
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. In: *DDS – Die Deutsche Schule* (2), S. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.02.05> (Zugriff: 28.12.2021).
- KNAUS**, Thomas/Valentin, Katrin (2016): Video-Tutorials in der Hochschullehre – Hürden, Widerstände und Potentiale. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): *Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. München, S. 151–181.
- KROMMER**, Axel (2021): Die Schule als Chinesisches Zimmer. Oder: Wie man Kompetenzen simuliert. Online: <https://axelkrommer.com/2021/02/21/die-schule-als-chinesisches-zimmer-oder-wie-man-kompetenzen-simuliert/> (Zugriff: 21.7.2021).
- KRÖSCHE**, Heike (2022): Historische Medienkompetenz und digitale Narrativität. Überlegungen zum Potential von selbstproduzierten Erklärvideos. In: Brait, Andrea/Oberhauser, Claus/Plattner, Irmgard (Hg.): *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich*. Frankfurt/M., S. 130–145.
- KRÜGER**, Thomas (2020): Beutelsbach 2.0 – zehn Thesen zur politischen Bildung. In: Hentges, Gudrun (Hg.): *Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 177–193.
- KULGEMEYER**, Christoph (2018): Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: *Computer + Unterricht* (109), S. 8–11.
- MANOW**, Philip (2021): *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Ein Essay*. Bonn.
- MÖLLER**, Lara/Lange, Dirk (Hg.) (2021): *Augmented Democracy in der politischen Bildung: neue Herausforderungen der Digitalisierung*. Wiesbaden.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (mpfs)** (2020): *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf (Zugriff: 28.12.2022).

- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (mpfs)** (2021): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf (Zugriff: 28.12.2022).
- ÖBERLE, Monika/Heldt, Inken** (2022): Politische Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Politikdidaktik. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster, S. 311–333.
- PRINZING, Marlis** (2015): Shitstorms: Nur Wutstürme oder begründete demokratische Proteste? In: Imhof, Kurt/Blum, Roger/Bonfadelli, Heinz/Jarren, Otfried/Wyss, Vinzenz (Hg.): Demokratisierung durch Social Media? Mediensymposium 2012. Wiesbaden, S. 153–176.
- RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG** (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Online: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (Zugriff: 28.12.2022).
- SANDER, Wolfgang** (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In: Gloe, Markus/Oefering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn. Baden-Baden, S. 129–148.
- STATISTA** (2021): YouTube. Online: <https://de.statista.com/statistik/studie/id/12089/dokument/youtube-statista-dossier/> (Zugriff: 10.1.2022).
- STALDER, Felix** (2019): Kultur der Digitalität. Berlin.
- STEGBAUER, Christian** (2018): Shitstorms. Der Zusammenprall digitaler Kulturen. Wiesbaden.
- SUSSEBACH, Henning** (2021): Shitstorm: Dreckswetter. In: Die Zeit (18). Online: <https://www.zeit.de/2021/18/shitstorm-internet-dieter-nuhr-ralf-koenig-twitter> (Zugriff: 10.1.2022).
- VALENTIN, Katrin** (2018): Video-Tutorials. Eine systematische Annäherung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Medienimpulse (4). DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-07> (Zugriff: 28.12.2022).
- VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND** (2019): Alles auf dem Schirm? Wie sich junge Menschen in Deutschland zu politischen Themen informieren. Online: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/11/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Politisches_Informationsverhalten.pdf (Zugriff: 18.1.2022).
- WOLF, Karsten D.** (2015a): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anja/Ballhausen, Thomas/Trültzsch-Wijnen, Christine/Barberi, Alessandro/Kaiser-Müller, Katharina (Hg.): Filmbildung im Wandel. Wien, S. 121–131.
- WOLF, Karsten D.** (2015b): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: merz (1), S. 30–36.

III

Diversität und Demokratie: Diskurskritische Lehramtsbildung

Professioneller Umgang mit Diversität als Bestandteil von Demokratielehre im Politikunterricht

1. Einleitung

Eine zunehmende gesellschaftliche Diversität spiegelt sich auch in heterogener werdenden Ausgangslagen unter Lernenden in Schul- und Klassengemeinschaften. Damit sind Politiklehrende mit mehr Diversität im Hinblick auf ganz unterschiedliche Differenzkategorien (z.B. Sprach- und Bildungsniveau, kultureller Hintergrund der Herkunftsfamilie, Geschlecht etc.) konfrontiert. Sie sind dabei im besonderen Maße aufgefordert, sich heterogenen Lerngruppen zu öffnen, um mit ihrer Lehre zu Inklusion und Chancengerechtigkeit in einer demokratischen Gesellschaft beizutragen (vgl. Thorweger 2019, 171). Dies stellt viele Lehrkräfte vor Herausforderungen in der Umsetzung demokratisch-politischer Bildung in Politikunterricht und Schule (vgl. ebd.). Sie sind mit der Frage konfrontiert, wie Demokratielehre in einer Gruppe mit verschiedenen Schüler:innen gelingen kann und wie diese Schüler:innen gleichermaßen als Bürger:innen in einer Demokratie befähigt werden können.

In der Ausbildung von Lehrkräften wird die Gestaltung eines inklusiven (Fach-)Unterrichts bisher nur unzureichend thematisiert (vgl. ebd., 176). Ebenso fehlt es im politikdidaktischen Diskurs um eine inklusivere politische Bildung¹ noch an empirischen Erkenntnissen zur Lehre von Politiklehrenden in derartigen Situationen. Daran knüpfe ich an und möchte mich in meinem Beitrag damit befassen, inwiefern bei Politiklehrer:innen die Voraussetzungen für einen professionellen Umgang mit Diversität in ihren Handlungsorientierungen zu Demokratielehren angelegt sind. Grundlage hierfür sind Ergebnisse aus meiner Dissertation, in der ich der Frage nachgegangen bin, *wie* Politiklehrer:innen Demokratie in Politikunterricht und Schule lehren (Kessler 2021). Sie hatte

1 Ich beziehe mich dabei auf ein weit gefasstes Verständnis eines inklusiven Politikunterrichts, bei dem Lehrkräfte sich in ihrer Lehr- und Unterrichtspraxis an alle Schüler:innen richten und sensibel sind für verschiedene Differenzen und Ausgangslagen.

zum Ziel, einen empirischen Einblick in die Demokratie-Lehrpraxis von Politiklehrer:innen in Deutschland zu geben und die hierbei zugrunde liegenden impliziten Handlungsorientierungen von Politiklehrer:innen aufzuzeigen. Ich verstehe diese gemäß der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) als implizites Wissen, das die Handlungspraxis von Lehrkräften gleichermaßen strukturiert und anleitet (ebd., 142 ff.).

Um die in diesem Beitrag fokussierte Frage zu beantworten, werde ich 1) kurz in meine Dissertation einführen und dann 2) ausgewählte Ergebnisse daraus eingehender vorstellen. Im Anschluss daran werde ich 3) verdeutlichen, welche Lehrtypen vor dem Hintergrund von Professionalitätsvorstellungen (vgl. u. a. Besand/Jugel 2015) die geeigneten Voraussetzungen für einen Umgang mit Vielfalt bereits mitbringen und bei welchen dagegen noch ein Professionalisierungsbedarf besteht. Ich schliesse hierbei an den Diskurs zu einer inklusiven politischen Bildung an.

2. Einführung in das qualitativ-rekonstruktive Forschungsprojekt ,Demokratielehre in Politikunterricht und Schule‘

In meiner Dissertation ging ich der Frage nach, über welche Handlungsorientierungen zu Demokratielehren und Demokratie Politiklehrende verfügen. Damit fokussiere ich das der Handlungspraxis zugrunde liegende implizite, atheoretische Wissen, das die Lehr- und Unterrichtspraktiken von Lehrkräften zugleich strukturiert und anleitet (vgl. Bohnsack 2017, 142 ff.). Im Anschluss an Polanyi's Verständnis von implizitem Wissen können die Lehrkräfte dieses Wissen nicht selbst explizieren; „they know more than they can tell“ (Polanyi 1966, 18).

Ziel meiner Dissertation war es, die impliziten Wissensbestände der Demokratielehrpraxis von Politiklehrenden in Politikunterricht und Schule zu rekonstruieren. Hierfür habe ich narrative Leitfadeninterviews mit 24 Lehrkräften² zu ihrer Demokratielehrpraxis geführt und diese mit der dokumentarischen Methode der Interpretation (Bohnsack 2021; Nohl 2017) ausgewertet.

Auch wenn Narrationen nicht mit dem ‚wirklichen‘ Geschehen gleichzusetzen sind, sind gemäß Schütze die Erfahrungen der Praxis doch in besonderem

2 Es handelte sich dabei um neun Lehrerinnen und 15 Lehrer aus neun verschiedenen Bundesländern im Alter von 28–65 Jahren, die an unterschiedlichen Schultypen das Fach Politik unterrichten (Gymnasium, Gesamt-/Gemeinschaftsschule, Real- und Berufsschule). Das Ziel war, möglichst verschiedene Politiklehrer:innen für eine Teilnahme zu gewinnen, um Demokratielehrpraktiken in ihrer Diversität und Breite zu erfassen.

Maße in Erzählungen und Beschreibungen eingelassen (vgl. Schütze 1987). Die erfahrene Handlungspraxis ist dabei derart an die Praxis geknüpft, dass sie von den Befragten „kaum kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann“ (Nohl 2017, 33). Entsprechend dokumentiert sich in dieser geschilderten Handlungspraxis ein implizites, atheoretisches Wissen (ebd.).

Mithilfe der dokumentarischen Methode kann dieses in zwei Schritten rekonstruiert werden: Zuerst erfolgt eine formulierende Interpretation, bei der das Gesagte inhaltlich zusammengefasst wird, und danach eine reflektierende Interpretation, bei der die Orientierungsrahmen herausgearbeitet werden (vgl. Nohl 2017, 29 ff.). In diesem zweiten Schritt geht es darum, zu analysieren, wie die Interviewpartner:innen Themen behandeln und rahmen. Dabei wird von Beginn an vergleichend vorgegangen. Es werden im Rahmen einer komparativen Analyse fallinterne und fallexterne Sequenzen, in der ähnliche Themen besprochen werden, herangezogen, um minimale und maximale Kontraste unter den Orientierungen herauszuarbeiten. Damit können die rekonstruierten Handlungsorientierungen sukzessive vom Fall gelöst und in einem Typ abstrahiert werden. Dies ermöglicht im Sinne einer induktiven Vorgehensweise eine sinngenetische Typenbildung auf Basis der rekonstruierten Orientierungen³.

Im Rahmen meiner Dissertation konnte ich eine mehrdimensionale sinngenetische Typik entwickeln, d.h. ich habe anhand der Interviews drei Typiken zu verschiedenen thematischen Dimensionen herausgearbeitet:

Typik I: Modi operandi des Demokratielehrens und damit verbundene implizite Demokratieverständnisse

Typik II: Implizites Selbstbild als Politiklehrer:in

Typik III: Modi operandi des Umgangs mit Anforderungen

Die Typik I umfasst fünf Typen, die Demokratie auf unterschiedliche Art und Weise lehren. Mit diesen ist in der Praxis jeweils ein implizites Verständnis von Demokratie verknüpft. Dieses implizite Demokratieverständnis ist dabei nicht zu verwechseln mit expliziten Unterrichtszielen oder subjektiven Theorien zu Demokratie. Diese können, müssen aber nicht unbedingt dem impliziten Demokratieverständnis entsprechen. Die Typen basieren dabei auf den durch den Vergleich vom Einzelfall gelösten Handlungsorientierungen aus Interviewsequenzen, in denen Lehrkräfte ihre Demokratielehrpraxis anhand von Beispielen beschreiben bzw. aus ihrer Praxis heraus erzählen. In der Typik II beschreibe

3 Die Vorgehensweise und Schritte in der sinngenetischen sowie relationalen Typenbildung stelle ich in Kessler 2021 (114 ff.) ausführlicher dar.

ich zwei konträre Typen des impliziten Selbstbildes als Politiklehrer:in, die sich ebenfalls in den geschilderten Demokratielehrpraktiken dokumentieren. Sie umfasst insbesondere Orientierungen zur Rolle als Politiklehrkraft und eine damit einhergehende Haltung zu Schüler:innen. Mit der Typik III erfasse ich sechs unterschiedliche Umgangsweisen mit Anforderungen, die die interviewten Politiklehrenden in Bezug auf ihren Politikunterricht wahrnehmen und die sie als einschränkend für ihre Demokratielehre erleben.

Darüber hinaus konnte ich nach dieser sinngenetischen Typenbildung fallübergreifende Verbindungen zwischen den Typen aus Typik I und denen aus Typik II feststellen. Das heißt, in der Praxis zeigt sich, dass ein Zusammenspiel aus einem spezifischen Demokratielehrmodus und einem impliziten Selbstbild Lehrpraktiken erfolgt. In den geschilderten Praktiken werden nur bestimmte Relationen deutlich; folglich spricht man hier von relationalen Typen. Das bedeutet, dass Handlungsorientierungen zur fachdidaktischen Gestaltung von Demokratielehre (Typik I) einen Sinn- oder Strukturzusammenhang bilden mit Orientierungen zur Rolle von Lehrkraft und Schüler:innen (Typik II).

Für diesen Beitrag richte ich den Blick auf die zwei unterschiedlichen impliziten Selbstbilder von Politiklehrenden, da diese Orientierungen für einen Umgang mit Diversität unter Schüler:innen zentral sind.

3. Beschreibung der Typik II: Implizites Selbstbild als Politiklehrende:r

In der Demokratielehrpraxis kommt neben einer jeweils unterschiedlichen Art und Weise, Demokratie zu vermitteln und zu lehren, auch ein implizites Selbstbild der interviewten Lehrkräfte als Politiklehrende zum Ausdruck. Ich verstehe das implizite Selbstbild in Abgrenzung zur Identität als implizites Wissen, das durch die Teilhabe und Sozialisation in kollektiven Erfahrungszusammenhängen gebildet wird und im Umgang mit der Welt und anderen zum Ausdruck kommt (vgl. Assmann 1999, 130 ff.). Das implizite Selbstbild als Politiklehrkraft umfasst Orientierungen zur Ausgestaltung der Rolle als Politiklehrer:in in Demokratie-Lehr-Lern-Prozessen, eine damit einhergehende Haltung gegenüber den Schüler:innen sowie den Umgangsmodus mit eigenen politischen Positionen als Lehrkraft.

In den geschilderten Praktiken lassen sich dabei grundsätzlich zwei konträre Typen rekonstruieren: Typ 1) der/die Demokratieexperte/in im propositionalen Sinne und Typ 2) der/die Demokratielearnbegleiter:in im performativen Sinne.

Mit diesen Bezeichnungen möchte ich markieren, dass bei dem ersten Typ die Vermittlung der eigenen Expertise zum Unterrichtsgegenstand „Demokratie“ im Vordergrund steht, während bei dem zweiten Typ die Begleitung der Demokratielernprozesse der Schüler:innen fokussiert wird. Im Folgenden sollen die zwei Typen genauer beschrieben werden. Aus Platzgründen verzichte ich hier auf eine exemplarische Illustration durch Zitate und möchte auf die ausführliche Darstellung in Kessler 2021 (202 ff.) verweisen.

Bei dem/der Demokratieexperten/in im propositionalen Sinne zeigt sich in den geschilderten Demokratielehrpraktiken, dass der/die Politiklehrer:in eine Rolle als Fachexperte/in und als Wissensvermittler:in einnimmt. Dabei wird Schüler:innen zugleich die Rolle der Unwissenden zugeschrieben, denen erst Wissen und Erkenntnisse über Demokratie vermittelt werden müssen. Damit konstruieren die Lehrkräfte Homogenität in der Klassengemeinschaft und nivellieren vorhandene Unterschiede in den Ausgangslagen ihrer Lernenden. Unterschiede werden nur zwischen Klassenstufen wahrgenommen, womit die Annahme eines linearen Wissens- und Kompetenzzuwachses über die Schuljahre einhergeht. Die geschilderten Lehrpraktiken sind durch Wissens-/Kompetenzgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler:innen geprägt.

Mit Blick auf den Umgang mit eigenen politischen Positionen fällt auf, dass diese Politiklehrenden kaum thematisieren, inwiefern ihre Lehrpraxis die Schüler:innen in ihrem politischen Denken beeinflusst. Dabei zeigt sich, dass teilweise eine explizite Abgrenzung von politischen Positionierungen erfolgt und die Lehrenden versuchen, ‚neutralen‘ Politikunterricht umzusetzen. Inwiefern auch solch ein ‚neutraler‘ Politikunterricht implizit Vorstellungen zu Demokratie und Politik vermittelt und damit Schüler:innen prägt, wird von diesen Lehrkräften jedoch nicht betrachtet.

In den Demokratielehrpraktiken, in denen der Typ des/der Demokratielehrbegleiters/in im performativen Sinne deutlich wird, nehmen Politiklehrende die Rolle des/der Unterstützers/in der Demokratielernprozesse seiner/ihrer Schüler:innen ein. Sie nehmen sich dabei mit ihrer eigenen Fachexpertise zurück und fördern stattdessen das Erarbeiten eigener Erkenntnisse durch die Schüler:innen. Im Gegensatz zum anderen Typ zeigt sich dabei, dass die Lehrkräfte Heterogenität unter ihren Schüler:innen wahrnehmen sowie individuelle Lern- und Unterstützungsbedarfe erkennen. Ihre Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen setzt an den unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler:innen an und nutzt die vorhandene Heterogenität in der Klasse/Schule. Ihre Praxis ist durch ein Streben nach einem Verhältnis auf Augenhöhe geprägt, auch wenn ihnen die Unterschiede zur Position der Schüler:innen bewusst sind. Im Vergleich

zum anderen Typ dokumentiert sich ein bewusster Umgang mit eigenen politischen Auffassungen sowie eine Form der Selbstkontrolle durch eine Demokratielehre, die die Standpunkte der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt.

Grundsätzlich zeigt sich damit – unter Bezugnahme auf die Publikation von Asbrand und Martens (2018) zur dokumentarischen Unterrichtsforschung – im Typ des/der Demokratieexperten/in im propositionalen Sinne ein instruktives bzw. transmissives pädagogisches Verständnis und im Typ des/der Demokratie-lernbegleiters/in im performativen Sinne dagegen ein konstruktivistisches Verständnis (vgl. Kessler 2021, 305/311). Da dieses pädagogische Verständnis sich in der Lehrpraxis dokumentiert, kann hier auch von einem entsprechenden beruflichen Lehrer:innenhabitus gesprochen werden (vgl. ebd., 306).

Diese zwei rekonstruierten Typen sollen im nächsten Abschnitt mit Blick auf Erwartungen an einen professionellen Umgang mit diversen Lerngruppen diskutiert werden.

4. Diskussion der Ergebnisse

Im politikdidaktischen Diskurs gibt es bereits Vorstellungen über und Erwartungen an ein professionelles Lehrer:innenhandeln im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität in Klassen- und Lerngemeinschaften (siehe u.a. Thorweger 2019, Besand/Jugel 2015). Im Folgenden möchte ich drei zentrale Erwartungen aus dem Diskurs aufgreifen und als Bewertungsfolien zur Diskussion der zwei vorgestellten Typen nutzen.

Erwartung I: Grundsätzlich wird von Lehrkräften erwartet, dass sie unterschiedliche Lernausgangslagen und damit Vielfalt als Norm anerkennen. Davon ausgehend sollen sie einen Politikunterricht gestalten, der auf die Kompetenzentwicklung aller Lernenden abzielt. Erreicht werden kann dies beispielsweise durch ein Abwechseln individueller und gemeinsamer Lernphasen, das Verwenden verschiedener Methoden und Sozialformen oder das Beteiligen der Lernenden an der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Thorweger 2019, 174).

Mit Blick auf die vorgestellten Selbstbildtypen lässt sich feststellen, dass der Unterricht der Politiklehrenden, die dem Typ des/der Demokratieexperten/in im propositionalen Sinne zuzuordnen sind, zwar durchaus abwechslungsreich ist, der Einsatz der Methoden aber nicht zum transmissiven Habitus der Lehrkräfte passt. Aufgrund der vorliegenden Inkonsistenz expliziter Ziele und Handlungsorientierungen werden schüler:innenorientierte und -aktivierende Methoden umgedeutet und gemäß dem eigenen Habitus eingesetzt. Sie entfalten damit

nicht ihre angedachte Wirkung. Bei dem zweiten Selbstbildtyp des/der Demokratiebegleiters/in im performativen Sinne zeigt sich, dass die Politiklehrenden unterschiedliche Ausgangslagen erkennen und eine hierzu passende Demokratielehre im Politikunterricht gestalten. Diese zielt auf eine Befähigung der Schüler:innen, indem ihnen möglichst viel Verantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen wird. Dennoch fällt bei diesem Selbstbildtyp auf, dass Differenzen vorrangig mit Blick auf unterschiedliche politische Positionen, politisches Wissen, das Politikverständnis und die Fähigkeit zur begründeten politischen Positionierung wahrgenommen werden. Darüber hinaus zeichnet sich eine Wahrnehmung für herkunftsbedingte kulturelle Unterschiede, unterschiedliche Sprachkenntnisse/Ausdrucksfähigkeiten und Geschlechterunterschiede bei einigen Lehrkräften ab. Die Lehrkräfte, deren Lehrpraxis dem Selbstbildtyp des/der Demokratiebegleiters/in im performativen Sinne entspricht, bringen somit im Gegensatz zu Lehrenden mit einer Lehrpraxis gemäß dem anderen Selbstbildtyp die Voraussetzungen für eine Erfüllung dieser Erwartungen an einen professionellen Umgang mit Diversität unter Schüler:innen mit; es gibt aber durchaus Qualifizierungsbedarf in der weiteren Sensibilisierung für verschiedene Diversitätsdimensionen.

Erwartung II: Eine zweite zentrale Erwartung an Politiklehrende ist, ihre Schüler:innen durch ihre Demokratielehre grundlegend in ihrer Handlungsfähigkeit zu fördern (vgl. Besand/Jugel 2015) und dabei Demokratielehre auch als Empowermentpraxis zu gestalten (vgl. u. a. Schluchter 2015, 145 ff.; Jahr 2019).

In Kessler 2021 konnte ich nachweisen, dass alle interviewten Politiklehrenden explizit das Ziel verfolgen, ihre Schüler:innen zur Teilhabe als Bürger:innen an der Demokratie zu befähigen. Der Praxis des Selbstbildtyps des/der Demokratieexperten/in im propositionalen Sinne liegt jedoch implizit die Erwartungshaltung zugrunde, dass Schüler:innen sich an Vorstellungen und Sichtweisen der Lehrkraft anpassen. Sie werden somit dazu erzogen, sich den vorherrschenden, an sie gerichteten Positionen unterzuordnen, nicht aber dazu, als Bürger:in selbstständig zu denken und zu handeln. Auch hier liegt folglich eine Inkonsistenz zwischen explizitem Ziel und Handlungsorientierung vor. Bei einer Lehrpraxis gemäß dem Selbstbildtyp des/der Demokratiebegleiters/in im performativen Sinne setzen Lehrende dagegen auf die Lernautonomie der Schüler:innen. Dabei zeigt sich, dass die Lehrenden Schüler:innen darin unterstützen, eigene politische Themen wahrzunehmen und ihre Interessen im Diskurs miteinander zu vertreten. Schüler:innen werden über ihre Beteiligungsrechte im schulischen und kommunalen Umfeld informiert sowie unterstützt, eigene Anliegen hier auszuhandeln. In den geschilderten Demokratielehrpraktiken dokumentiert

sich somit, dass die Lehrkräfte Impulse geben, Lernprozesse begleiten und bei Problemen helfen. Diese Praxis erfüllt damit im Gegensatz zum anderen Selbstbildtyp die Erwartung, die Handlungsfähigkeit der Schüler:innen durch Demokratielehre zu fördern.

Erwartung III: Grundlegend wird von den Lehrkräften gefordert, dass sie ihre „eigene (Macht-)Position“ (Vennemeyer 2019, 43) in Lehr-Lern-Prozessen reflektieren und versuchen, diese sichtbar zu machen sowie durch die Gestaltung ihres Unterrichts abzubauen.

Bei den interviewten Lehrkräften, deren Praxis dem Selbstbildtyp des/der Demokratieexperten/in im propositionalen Sinne zuzuordnen ist, kommt kein solches Problembewusstsein für die eigene (Macht-)Position als Lehrende zum Ausdruck. Sie sehen sich in einer wissenderen Position, die ihnen die Legitimation zuweist, den Schüler:innen Wissen zu vermitteln. Die Schüler:innen werden gemäß den Klassenstufen als unwissend bis teilweise wissend (oder über Erkenntnisse verfügend) wahrgenommen. Dieses asymmetrische Verhältnis wird von den Lehrkräften nicht thematisiert oder gar problematisiert. Bei Lehrkräften, deren Praxis dem zweiten Selbstbildtyp des/der Demokratielehrbegleiters/in im performativen Sinne entspricht, wird in Ansätzen solch ein Bewusstsein für die eigene (Macht-)Position als Lehrende deutlich, und zwar im Umgang mit der eigenen politischen Position in der Demokratielehre. Infolgedessen versuchen sie sich explizit zurückzunehmen und die Schüler:innen stark in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einzubeziehen sowie ihnen Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen.

Mit Blick auf alle drei Erwartungen, die im Diskurs als Anforderungen an einen professionellen Umgang mit Diversität formuliert werden, dokumentieren sich bei dem Selbstbildtyp des/der Demokratieexperten/in im propositionalen Sinne Defizite. Das heißt, eine Demokratielehrpraxis, die einem instruktiven bzw. transmissiven Lehrer:innenhabitus folgt, schafft es kaum, der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer zu entsprechen. Bei Demokratielehrpraktiken, in denen der zweite Selbstbildtyp und damit ein konstruktivistischer Lehrer:innenhabitus zum Ausdruck kommt, verfügen die Lehrkräfte dagegen über die Voraussetzungen, auch mit zunehmender Diversität umzugehen und Schüler:innen mit unterschiedlichen Ausgangslagen als Bürger:innen zu befähigen, auch wenn hier durchaus ein Sensibilisierungsbedarf für verschiedene Differenzkategorien besteht.

5. Fazit

Anhand ausgewählter Ergebnisse aus meiner Dissertation konnte ich zeigen, dass Politiklehrkräfte mit einem konstruktivistischen pädagogischen Lehrer:innenhabitus auf einen Umgang mit zunehmender Diversität grundsätzlich vorbereitet sind und ihre Handlungsorientierungen den Erwartungen an eine professionelle Lehre in heterogenen Klassen- und Lerngemeinschaften auch entsprechen. Dagegen lässt sich bei Politiklehrenden mit einem instruktivistischen bzw. transmissiven Lehrer:innenhabitus feststellen, dass sie diese Unterschiede nicht wahrnehmen und mit ihrer Lehrpraxis unterschiedliche Ausgangslagen nivellieren und damit Klassengemeinschaften homogenisieren. Sie entsprechen damit nicht den Erwartungen an einen inklusiven Politikunterricht. Es besteht somit durchaus Qualifizierungsbedarf unter den Politiklehrer:innen, auch wenn ich keine Aussage über das Ausmaß treffen kann, da die Verteilung der Selbstbildtypen unter den Lehrkräften nicht untersucht wurde.

Allgemein implizieren die Ergebnisse somit, dass pädagogische Grundhaltungen von Politiklehrenden auch die Art und Weise ihrer Demokratielehre und damit ihren Umgang mit Diversität unter Schüler:innen beeinflussen. Folglich müssen Politiklehrkräfte auch in der politikdidaktischen Lehrer:innenauf- und -fortbildung ihre pädagogischen Grundhaltungen, ihre Rolle als Lehrende und ihr Beziehungsverhältnis zu Schüler:innen reflektieren. Es kommt nicht nur darauf an, moderne Methoden für einen schüler:innenorientierten Politikunterricht zu kennen; sie erfordern in der Umsetzung einen konstruktivistischen Lehrer:innenhabitus.

Literatur

- ASBRAND**, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden.
- ASSMANN**, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in früheren Hochkulturen. München.
- BESAND**, Anja/Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 99–109.
- BOHNSACK**, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto.
- BOHNSACK**, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. 10. Aufl. Opladen, Toronto.
- JAHR**, David (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionsdebatte. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden, S. 17–33.

- KESSLER**, Stefanie (2021): Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen. Weinheim.
- NOHL**, Arnd Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. 5. Aufl. Wiesbaden.
- POLANYI**, Michael (1966): The tacit dimension. Garden City, New York.
- SCHLUCHTER**, Jan-René (2015): Medienpädagogische Empowermentpraxis als Beitrag zur politischen Bildung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 143–154.
- SCHÜTZE**, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- THORWEGER**, Jan Eike (2019): Politikunterricht in der inklusiven Schule. Wissenschaftliche und alltagsdidaktische Vorstellungen über inklusiven Politikunterricht als Zugang zur Kompetenzentwicklung von Fachlehrkräften. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden, S. 171–187.
- VENNEMEYER**, Kerstin (2019): Inklusion im Politikunterricht. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden, S. 35–49.

MARTINA KOFER

Mehrsprachigkeit in der pluralen Demokratie – Überlegungen zur Implementierung postmigrantisch-demokratischer und dominanzkritischer Perspektiven auf Sprache(n) in die Lehrer*innenbildung

1. Problemaufriss

Postmigrantische und migrationspädagogische Perspektiven auf die Debatten um Migrationsmehrsprachigkeit problematisieren schon seit einigen Jahren, dass Sprache ähnlich wie Kultur, Gender oder Class im integrations- und bildungspolitischen Diskurs als Differenzierungsmerkmal zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ (vgl. Czollek 2018) fungiert. Ausgangspunkt für diese Differenzsetzung ist die Forderung nach einer deutschen „Leitsprachigkeit“ (Roche 2017, 45), die jedoch nicht für alle gesellschaftlichen Bereiche gleichermaßen gilt und die in der Regel vorrangig mit Bezug auf das Sprechen von inferiorisierten ‚Migrations-sprachen‘ geäußert wird. Dabei zeigen aktuelle Forschungen zu den Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit, dass auch diese von einer Vorrangstellung des Deutschen überzeugt sind bzw. Differenzierungen reproduzieren und sich eher gegen ein Sprechen von mehr Sprachen im Unterricht und in der Institution Schule positionieren.

Dabei ist den (angehenden) Lehrkräften oftmals alles andere als bewusst, dass eine Hierarchisierung von Sprachen auf Sprecher*innen von ‚Migrations-sprachen‘ exkludierend wirkt und darüber hinaus mit sich bringt, dass gesellschaftliche Ungleichheit bzw. Differenzierung „durch die (verschiedenartig manifestierte) sprachliche Relevantanzsetzung von sprachlichen Differenzen [...] (re-)produziert“ (Dirim u.a. 2018, 51) wird. Das verdeutlichen und thematisieren vor allem auch essayistische und autofiktionale Texte, die in den letzten Jahren von Autor*innen mit familiärer Migrationsgeschichte in Deutschland erschienen sind und die Erfahrungen von Inferiorisierungen gerade auch in Hinblick auf Mehrsprachigkeit thematisieren (vgl. Grjasnowa 2021; Gümüşay 2020; Stokowski 2019).

Auf der Grundlage dieser Prämissen, die im Folgenden noch weiter ausgeführt werden, plädiert der Beitrag dafür, dass Sprach- und Literaturdidaktik, wie sie in Hochschule und Unterricht realisiert wird, Machtdimensionen von Sprache sowie die Entstehungsgeschichten ihrer ideologischen Rechtfertigungen kritisch hinterfragen und reflektieren sowie Prozesse der Selbstreflexion initiieren sollte. Damit knüpfe ich an die aus migrationspädagogischer Perspektive zu Recht geforderte stärkere Fokussierung von Machtverhältnissen, struktureller und institutioneller Diskriminierung, Exklusionsmechanismen und Linguizismus in der universitären Lehre an, möchte aber noch eine neue Perspektive in die Diskussion bringen, indem ich den derzeit noch immer vorrangig repressiven institutionellen und sprachpolitischen Umgang mit Migrationssprachen mit den Prinzipien einer demokratischen Wertebildung abgleiche, wie sie auch die Kultusministerkonferenz fordert. So heißt es im aktualisierten Beschluss vom 11.10.2018:

Die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der Teilhabe aller Mitglieder und das Miteinander unterschiedlicher Ethnien und Kulturen, gerade in einem Zeitalter der Migration und anderer globaler Verflechtungen, sind eine besondere Aufgabe auch der Schulen. Dazu gehört der aufklärende und sensible Umgang mit Vielfalt, das Eintreten für Partnerschaft und Solidarität in Europa und in der Welt sowie die Förderung von Empathie, Respekt, Achtung und Toleranz. Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe – auch im Spannungsfeld unterschiedlicher Rechte – reflektiert und gelebt wird. (KMK 2018, 2 f.)

Dabei gehe ich von der These aus, dass das Beharren auf dem monolingualen Habitus (Gogolin 1994) in Bildungsinstitutionen und seine repressiven Durchsetzungsmechanismen demokratischen Prinzipien widersprechen und die Schule ihrer verantwortungsvollen Aufgabe nach den Leitlinien, wie sie z.B. die KMK vorgibt, nicht gerecht wird. Dies wird umso deutlicher, wenn man Demokratie heute aus einem postmigrantischen und diversen Verständnis von Gesellschaft heraus neu definiert (vgl. Foroutan 2019). In der Konsequenz bedeutet dies auch, dass (angehenden) Lehrkräften, Schüler*innen, Schulleitungen und allen an Bildungsprozessen beteiligten Personen bewusst gemacht werden sollte, dass eine Unterdrückung und Hierarchisierung von Sprachen nicht mit demokratischen Werten wie z.B. Gleichheit und Antidiskriminierung kompatibel ist. Dies zeigt auch ein Urteil des Regierungspräsidiums Freiburg, auf das ich im nächsten Kapitel näher eingehen werde. Hier wird zunächst der vorherrschende gesellschaftliche Umgang mit Mehrsprachigkeit, wie er von reflektierten Sprecher*innen von ‚Migrationssprachen‘ wahrgenommen wird, thematisiert und aus migrationspädagogischer und dominanzkritischer Perspektive analysiert. Im Anschluss lege ich dar, wie Demokratie aus postmigrantischer Perspektive verstanden wird,

und gleiche dieses Verständnis mit sprachenpolitischen Forderungen und dem institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit ab.

Daraufhin werden aktuelle Forschungsergebnisse zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zusammengefasst, um dann näher zu bestimmen, welche Inhalte in die Lehrer*innenbildung implementiert werden sollten, um eine positive und machtkritische Perspektive auf Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften zu befördern und dahin zu wirken, dass mehrsprachliche Bildung als Teil demokratischer Bildung in einer diversitären Gesellschaft positiv angenommen wird.

2. Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit

Als Kind dachte ich lange Zeit, bilingual aufzuwachsen heißt, dass man außer Deutsch auch noch Französisch oder Englisch zu Hause spricht und nicht das, was die ‚Polacken‘ und ‚Kanaken‘ tun. ‚Bilingual‘ klang wie etwas Wertvolles, während ich als Kind das Gefühl hatte, dass meine Muttersprache etwas ist, was ich besser loswerden sollte. [...] Polnisch war gleichbedeutend mit arm, gleichbedeutend mit: besser nicht da. (Stokowski 2019, 151)

Ähnlich wie in dem hier angeführten Beispiel aus Margarete Stokowskis Essay *Sprache* zeigt sich in auffallend vielen Texten der postmigrantischen Gegenwartsliteratur, dass Sprache nach wie vor über Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zur deutschen Dominanzgesellschaft entscheidet und als „Mittel und Objekt der Konstruktion von Differenzordnungen in der Migrationsgesellschaft“ (Dirim u.a. 2018, 51; vgl. Kofer, i.Dr.) eine hohe Bedeutung hat. Diese Differenzordnung gründet – wie es Stokowski deutlich macht – auf unterschiedlichen Wertsetzungen von Sprachen, die im Wechselverhältnis zu sozialen wie kulturellen Zuschreibungen ihrer Sprecher*innen stehen. So wird Mehrsprachigkeit nicht an sich positiv oder negativ bewertet. Vielmehr hängt die Befürwortung oder Ablehnung von Mehrsprachigkeit maßgeblich von der kulturpolitischen Bewertung einer Sprache im Zusammenspiel von positiven oder negativen Konnotationen der Herkunftskultur ab.

Dass, wie Brigitta Busch es formuliert hat, „soziale Konflikte“ heute zunehmend „über Sprache ausgetragen“ (2013, 115) werden, zeigen meines Erachtens sprachpolitische Forderungen jüngerer Datums wie beispielsweise die hitzige Debatte um Deutschpflicht auf Berliner Schulhöfen im Jahr 2016, der Ruf des CDU-Politikers Peter Hauk nach ausschließlich deutschsprachigen Posts auf Facebook oder schlussendlich die Forderung Carsten Linnemanns (CDU), Kindern die Einschulung zu verwehren, solange sie kein Deutsch sprächen.

Inwiefern derartige Forderungen mit demokratischen Prinzipien zu vereinbaren sind, wird im Folgenden diskutiert.

Besonders deutlich werden die Auswirkungen dieser politischen Forderungen auf den Schulalltag an einem aktuellen Beispiel. So sorgte im Juli 2020 eine Strafarbeit für eine in Süddeutschland lebende neunjährige Schülerin für bundesweites Aufsehen. Weil das Mädchen mit ihrer Freundin auf dem Schulhof Türkisch gesprochen hatte, musste sie einen Aufsatz zum Thema „Warum wir in der Schule Deutsch sprechen“ schreiben. Nachdem eine Beschwerde der Eltern bei der Landesschulbehörde erfolglos gewesen war, erstattete der Anwalt der Eltern schließlich Anzeige. Im Oktober 2022 entschied das Regierungspräsidium Freiburg dann, dass die Strafarbeit „wegen der Benutzung der türkischen Sprache in der Unterrichtspause auf dem Schulhof rechtswidrig war“ (vgl. Unterberg 2022). Bis dato ist allerdings noch nicht klargestellt, ob hier auch gegen das Antidiskriminierungsgesetz verstoßen wurde. Denn nach Meinung des Anwalts der Familie ist es noch nicht eindeutig geklärt, ob sich das Verbot auf alle Sprachen oder lediglich auf sogenannte Migrationssprachen ihrer Sprecher*innen bezieht. Ein dienstrechtliches Disziplinarverfahren sei dazu noch im Gange (vgl. Unterberg 2022).

Der in den Medien abgedruckte Auszug der erwähnten Strafarbeit veranschaulicht dabei in beschämender Art und Weise, welche exkludierende Wirkung ein solch repressiver Umgang haben kann: „In Deutschland ist die offizielle Sprache Deutsch. Ihr wollt, dass wir Deutsch sprechen. Die Schulen sind Deutsch.“ (vgl. Unterberg 2022) Die Schülerin nimmt hier sehr deutlich die Trennungslinie wahr, die zwischen den ‚türkischen‘ Schüler*innen und dem ‚deutschen‘ Lehrpersonal und den ‚deutschen‘ Schüler*innen gezogen wird, und hat sie insofern verinnerlicht, als dass sie selbst von einem ‚deutschen‘ Ihr und einem ‚türkischen‘ Wir spricht. Gesellschaftlicher Zusammenhalt, wie er laut KMK in der Schule vorgelebt werden soll, wird so nicht erwirkt.

Von besonderer Relevanz für den zukünftigen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule könnte jedoch das Urteil sein. Denn die Strafarbeit wurde mit der Begründung als rechtswidrig eingestuft, dass „die allgemeinen Persönlichkeitsrechte der Schülerin“ mehr zählen würden als die „Ermächtigung zur Anwendung pädagogischer Erziehungsmaßnahmen“ (vgl. Unterberg 2022). Damit wird mehrsprachigen Schüler*innen das persönliche Recht zuerkannt, selbst zu bestimmen, in welcher Sprache sie kommunizieren.

Inwiefern nun weiterführend der gesellschaftliche und politische Umgang mit Mehrsprachigkeit aus einem postmigrantischen Demokratieverständnis und einer pluralen Gesellschaft äußerst fragwürdig ist, soll im folgenden Kapitel theoretisch belegt werden.

3. Die postmigrantische Perspektive einer pluralen Demokratie

Zunächst stellt sich ganz grundsätzlich die Frage, inwiefern eine mehrsprachigkeits skeptische bis mehrsprachigkeitsfeindliche Einstellung sowohl mit der europäischen gesellschaftlichen Realität als auch mit unserem Demokratieverständnis zu vereinbaren ist. An dieser Stelle ist eingangs näher zu bestimmen, was Demokratie aus einer postmigrantischen Perspektive leisten muss.

Voraussetzung für jegliche postmigrantische Gesellschaftsanalyse ist eine grundsätzliche Veränderung des Blicks auf Migrationsforschung. Diese sollte sich weg „von einer Migrant_innen beforschenden Migrantologie [...], und [hin] zu einer Forschung, die Gesellschaft insgesamt aus der Perspektive der Migration betrachtet und analysiert“ (Bojadžijev/Römhild 2014, 11), bewegen. Auf Basis dessen sieht Sybille De La Rosa die Aufgabe eines postmigrantisch gedachten Demokratieverständnisses darin, asymmetrische Machtverhältnisse, die Rassismus implizieren und eine eingeschränkte Teilnahme an „politischen Praktiken (etwa der Repräsentation)“ (2018, 211) mit sich bringen, abzubauen. Dazu gehört es, „Hierarchisierungen [von Kulturen] und Naturalisierungen aufzudecken“ (ebd., 212). Das bedeutet letztlich, „tradierte Integrationsmechanismen, wie die Orientierung an einer Nationalität, Kultur oder Sprache“ (ebd.), erstens als historische Idee einer bestimmten Imagination (Anderson 1983) und eben nicht als ‚natürliche‘ Essenz von Gemeinschaft zu verstehen, und zweitens, diese Idee als überholt für heutige europäische Gesellschaftsformationen zu akzeptieren. Mit Bezug auf Hannah Arendt (2007/1958) stellt De La Rosa die These auf, dass

Solidarität und Zusammenhalt in modernen Einwanderungsdemokratien nicht mehr durch den Bezug auf geteilte kulturelle Praktiken, wie eine nationale Sprache oder Religion, stabilisiert oder hergestellt werden kann [sic!], sondern durch die Art der Kommunikation – und das bedeutet unter anderem durch die Anerkennung der Interaktionspartner_innen als gleichwertige Menschen und die Entwicklung differenzsensibler demokratischer Praktiken, welche marginalisierten Gruppen die Artikulation ermöglichen – geschaffen werden muss. (De La Rosa 2018, 214)

Auch Udo Ohm bringt die persönliche Anerkennung als einen bedeutenden Teil von Demokratiebildung mit explizitem Bezug zum Thema Mehrsprachigkeit ins Spiel:

Wenn Demokratie dort stattfindet, wo Menschen sich wechselseitig als Personen anerkennen, dann findet Demokratiebildung dort statt, wo Schüler*innen mit ihrer besonderen Mehrsprachigkeit als Personen anerkannt werden, wo sie lernen, sich wechselseitig

als diese mehrsprachigen Personen anzuerkennen, und wo sie in den dabei entstehenden intersubjektiven Grundkonstellationen ihre personalen Identitäten entwickeln können. (Ohm 2021, 20)

Allem voran fordert die postmigrantische Perspektive das demokratische Versprechen der Gleichheit und individuellen Freiheit ein und sieht darin die Basis für eine Sicherung des Zusammenhalts der Gesellschaft (vgl. ebd., 215). In diesem Kontext lässt sich nach Katrin Huxel

die Notwendigkeit des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch [...] auch Gerechtigkeits- bzw. migrationspädagogisch begründen. [...] Gerechtigkeitstheoretisch und aus migrationspädagogischer Perspektive wird argumentiert, dass gleichberechtigte Teilhabe nicht möglich ist, wenn einzelne Akteur*innen im Feld Schule ‚nicht sprechen können‘, die eigene Sprache oder der eigene Sprachgebrauch in Bildungsinstitutionen also verboten oder als illegitim gilt. (Huxel 2018, 113)

Um gesellschaftliche Pluralität tatsächlich anzuerkennen, müsste sich folglich vom Konzept der „Migrant_innen versus Nicht-Migrant_innen“ (Foroutan 2018, 270) verabschiedet werden. Dies sorgt jedoch für gesellschaftliche Abwehrreaktionen, da sich „bisher vermeintlich klare Einheiten“ (ebd., 291) aufzulösen scheinen. So ist nach Foroutan eine widersprüchliche Haltung gegenüber den realen Konsequenzen, die das Bekenntnis für eine plurale Gesellschaft mit sich bringen, zu beobachten. Denn während einerseits die Entwicklung Deutschlands zum Einwandererland mittlerweile von großen Teilen der Gesellschaft als positiv bewertet wird, „werden [andererseits] konkrete darauf [sic!] hervorgehende Phänomene emotional abgelehnt“ (ebd.).

Eines dieser Phänomene ist die mehrsprachige Lebenswelt, die in allen gesellschaftlichen Bereichen zur offensichtlichen Realität geworden ist. So lässt sich auch in der Einstellung von (angehenden) Lehrkräften oftmals eine solch emotional ambivalente Einstellung zu Mehrsprachigkeit feststellen, obwohl Heterogenität an sich positiv bewertet wird.

4. Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Forschungen zur Einstellung (angehender) Lehrkräfte zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen sind bislang rar und stellen ein Desiderat dar (vgl. Borowski 2021, 191; Döll/Guldenschuh 2021, 69; Maak/Ricart Brede 2019, 14). Im Folgenden soll ein zusammenfassender Überblick über die

wichtigsten Forschungsergebnisse der letzten zehn Jahre gegeben werden, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Ganz allgemein wird deutlich, dass aufseiten der Bildungsakteur*innen noch Unsicherheit herrscht, ob und wie die vielfältigen Sprachen der Schüler*innen in der Schule zugelassen oder gar in den Unterricht integriert werden sollten. Auch von der jeweiligen Institution wird oftmals keine klare Linie verfolgt, die diese Unsicherheiten abmildern könnte. Adelheid Hu sieht ein

wichtiges Ergebnis von [aktuellen] integrativ ausgerichteten empirischen Forschungsarbeiten [...] darin, dass es eine gewisse Divergenz zwischen der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit von Seiten der Schüler*innen und der Sprachenpolitik der Schulen bzw. der Lehrer*innen gibt (Hu 2018, 76).

So hat eine Studie von Binanzer und Jessen (2020) ergeben, dass „den Mehrsprachigen vonseiten ihrer MitS*S mehr Wertschätzung entgegengebracht [wird] als von den Lehrkräften“ (ebd., 242). Vom Lehrpersonal wünschen sich mehrsprachige Schüler*innen vor allem mehr Wertschätzung ihrer gesprochenen Sprachen und mehr Selbstbestimmung in ihrer Anwendung (vgl. Binanzer/Jessen 2020, 242 f.). Darüber hinaus sehen ebenso einsprachige wie mehrsprachige Schüler*innen die sporadische Integration von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht als Bereicherung, „da sie überwiegend davon überzeugt sind, durch deren Thematisierung viel über Sprachen lernen zu können“ (ebd., 244).

Ergänzend dazu zeigen die Forschungsergebnisse der letzten Jahre zu Einstellungen von Lehrkräften bzw. von Studierenden gegenüber der Sprachenvielfalt von Schüler*innen, dass angehende Lehrkräfte dieser gegenüber in der Regel positiv eingestellt sind. Das an der PH Karlsruhe angesiedelte Projekt LexA (Lexical Awareness), das sich in Anlehnung an den ursprünglich britischen Ansatz der Language Awareness auf die Vermittlung von „explizite[m] Wissen über die Bedeutung und den Gebrauch lexikalischer Einheiten, sowie auf die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität für und beim Wortschatzerwerb und -gebrauch“ (Bachor-Pfeff 2021, 192) bei Lehramtsstudierenden konzentriert, hat zudem deutlich gemacht, dass angehende Lehrkräfte nicht wissen, wie sie Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integrieren können (vgl. Bachor-Pfeff 2021; Rösch 2021).

Eine Reihe von Studien (Döll/Guldenschuh 2021; Döll/Hägi-Mead/Settinieri 2017; Huxel 2018; Mast/Sachse 2021) hat jedoch beispielsweise durch die Evaluation der DaZ-Module zum Vorschein gebracht, dass die Defizitperspektive in pädagogischen Handlungskontexten in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit oftmals im Fokus steht: „Deutsch ist die Sprache,

in der Leistung erbracht werden kann und muss, damit sie anerkannt wird. Mehrsprachigkeit verursacht in dieser Perspektive vor allem die Notwendigkeit einer Förderung von Deutsch.“ (Huxel 2018, 111) Die Auswertung des Projekts StuPa*LinZ (Studentische Perspektiven auf Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit sowie Störungen des Sprachgebrauches, des Sprechens und der Kommunikationsfähigkeit – Linz) an der PH Oberösterreich hat darüber hinaus ergeben, dass „Ein- und Erstsprachler*innen [...] automatisch eine höhere Kompetenz im Deutschen zugeschrieben“ (Döll/Guldenschuh 2021, 74) wird. Dabei ist auffällig, dass einige Studierende auch Lehrkräften mit Migrationsgeschichte kritisch gegenüberstehen, weil sie der Meinung sind, dass diese keine ausreichenden Sprachkompetenzen vorweisen, um Deutsch unterrichten zu können (vgl. ebd.).

Mast und Sachse (2021) haben die Einstellungen von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Sprachheilpädagogik an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg untersucht. Auch hier wird deutlich, dass Lehrkräfte der Sprachenvielfalt der Schüler*innen zwar positiv gegenüber eingestellt sind, jedoch skeptisch gegenüber einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht oder einer Förderung des Schriffterwerbs in der Erstsprache sind. Immerhin die Hälfte der Lehrkräfte lehnt es ab, dass andere Sprachen als Deutsch an Schulen hörbar sind. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch die Befragung von Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Mehrsprachigkeit in der Schule von Binanzer, Gamper und Köpcke (2015). Auch hier wurde Mehrsprachigkeit von den meisten angehenden Lehrkräften als individuell bereichernd eingeschätzt und Sprachförderung als wichtige Aufgabe betrachtet (vgl. ebd., 305). Jedoch waren über 75 % der Meinung, dass die Sprache des Unterrichts sich auf Deutsch beschränken und dass der Schulalltag nicht zu sehr von anderen Sprachen und Kulturen beeinflusst werden sollte (vgl. ebd., 307).

Auch die Untersuchung von Fischer u. a. (2018) kommt zu dem Ergebnis, dass angehende Lehrkräfte der Sprachenvielfalt ihrer zukünftigen Schüler*innen nicht skeptisch gegenüberstehen, es aber nur die Hälfte der Befragten als richtig erachtete, dass Herkunftssprachen auch im Unterricht gesprochen werden. „Ebenso viele sind der Meinung, dass einige Herkunftssprachen ‚einfache‘ Sprachen sind, und sehen Deutsch als komplexe Sprache an [...]“ (Fischer u. a. 2018, 172). Auffällig ist an diesem Ergebnis, dass hier aller Wahrscheinlichkeit nach unwissentlich eine Wertung und Inferiorisierung von Migrationssprachen vollzogen wird, die als aus der Kolonialzeit stammender Linguizismus bekannt ist (vgl. Dirim 2017).

Als nicht unerheblich für die Entscheidung der Lehrkraft, Migrationssprachen im Unterricht bzw. in der Institution Schule im Allgemeinen zuzulassen, sollte der Verzicht auf die umfassende Kontrolle der Unterrichtsgespräche betrachtet werden, die bei einem erlaubten mehrsprachigen Austausch und fehlenden Sprachkompetenzen der Lehrkraft auf einer reinen Vertrauensbasis beruht. Eine weitverbreitete Angst in mehrsprachigen Umgebungen ist dabei, dass in der unbekannten Sprache negativ über eine Person gesprochen werden könnte (vgl. Oomen-Welke 1997, 34). Dieses Misstrauen gegenüber Anderssprechenden wurde von Haviland als „linguistic paranoia“ (2003, 771) bezeichnet.

Auch meine Erfahrungen als Dozentin in der Lehrer*innenbildung spiegeln die Ergebnisse der genannten Studien in großen Teilen wider. So wurde in den Diskussionen und Aufgaben der Seminare zum Thema Mehrsprachigkeit ebenfalls deutlich, dass hier zwar eine wohlmeinende Offenheit gegenüber Pluralität und Vielfältigkeit grundsätzlich gegeben ist, nicht aber eine kritische Reflexion der eigenen (sprach-)dominanten Position bzw. der vermeintlich ‚natürlichen‘ ‚Leitsprachigkeit‘ durch die ‚Muttersprachler*innen‘ getätigt wird.

Im Rahmen meines Seminars zum Thema „Mehrsprachliche Bildung im Deutschunterricht“ sollten die Studierenden einen Essay zu eigenen Erfahrungen mit und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit verfassen, nachdem sie den schon oben zitierten Text *Sprache* von Margarete Stokowski und Auszüge aus dem Roman *Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern* (2016) von Marica Bodrožić gelesen hatten. Beide Texte setzen sich mit den Reaktionen ihrer sozialen Umwelt auf die ‚Migrationssprachen‘ der Protagonistinnen während ihrer Kindheit und Adoleszenz und entsprechenden Diskriminierungserfahrungen auseinander.

In den Essays der Studierenden zeigten sich sehr ambivalente Einstellungen und Erfahrungen. So berichtet eine Studentin von einer Konfliktsituation an ihrer früheren Arbeitsstelle, die sich ergab, weil zwei Mitarbeiter*innen im Pausenraum Türkisch miteinander sprachen, was von den anderen, des Türkischen nicht mächtigen, Mitarbeiter*innen kritisiert wurde. Zuvor war die Regel vereinbart worden, dass Deutsch als Kommunikationssprache genutzt werden sollte. Die Studierende berichtet davon, dass die nicht Türkisch sprechenden Mitarbeiter*innen sich ausgegrenzt gefühlt hätten und dass sie selbst es als respektlos empfunden hätte, dass in einer Sprache gesprochen wurde, die nicht alle verstünden, auch wenn die türkischsprachigen Mitarbeiter*innen sich nach eigener Auskunft über belanglose Alltagsthemen unterhalten hätten. Die Studierende beendet ihren Bericht damit, dass sie bis heute nicht sicher sei, ob ein Verbot der türkischen Sprache, das als Konsequenz folgte, die richtige Lösung für

die Situation war. Hier zeigt sich zunächst ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber den ‚anderssprachigen‘ Kolleg*innen, da die Möglichkeit des geheimen ‚Ablästers‘ in Betracht gezogen wurde, wie es oben schon mit dem Begriff der „linguistic paranoia“ definiert wurde. Dirim und Mecheril sehen im Umgang mit solchen sprachlichen Konfliktsituationen, wie er von der Studierenden geschildert wurde, „hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen“ widergespiegelt: So gilt es als „legitim, dass Mitglieder der natio-ethno-kulturell privilegierten Gruppe sich ‚beleidigt‘ fühlen, wenn in Hörweite in einer nichtdeutschen Sprache gesprochen wird“ (Dirim/Mecheril 2016, 454). Dass sich die Studentin lange Zeit mit der Frage beschäftigt hat, ob ein Verbot der ‚anderen‘ Sprache die richtige Lösung war, verdeutlicht vor allem die eigene emotionale Involviertheit und die Unsicherheit, die bei (angehenden) Lehrkräften rund um das Thema Mehrsprachigkeit in der schulischen wie beruflichen Praxis vorherrscht.

Ein zweites Beispiel aus meinem Seminar zeigt, dass angehende Lehrkräfte jedoch auch mit Offenheit und Kreativität auf eine mehrsprachige Lernsituation reagieren können, indem sie beispielsweise Arbeitsmigrant*innen die Lerninhalte auch in einer *Lingua franca* vermitteln wollen, die Schule jedoch einen monolingualen Unterricht anordnet. Die Studentin, die ihre Schüler*innen gerne auch in der gemeinsamen Sprache Englisch unterrichtet hätte, war sehr frustriert darüber, dass sie auf diese Weise darin gehindert wurde, den Lernstoff *allen* Schüler*innen bestmöglich zu vermitteln.

Eine dritte Studentin berichtet schließlich von eigenen Erfahrungen, die sie mit der Beurteilung von Sprachen als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ – in diesem Fall der russischen Sprache – gemacht hat. Diese empfindet es als „keine Seltenheit in der Gesellschaft [...], dass das Verwenden von Sprachen östlichen Ursprungs auf Feindseligkeit und Abneigung stößt [...] [und] Kriege und Gesetzesbrüche mit ihnen assoziiert [werden]“.

Diese Beispiele zeigen, dass angehende Lehrkräfte entweder selbst Abwehrhaltungen gegen die Auflösung klarer Zugehörigkeitsordnungen und ihrer sprachlichen Repräsentationen empfinden oder aber, dass solche durch Vorgesetzte auf sie zurückwirken. Das letzte Beispiel zeigt zudem, dass Lehramtsstudierende auch selbst Erfahrungen von Inferiorisierungen durch Sprache gemacht haben können und insofern entsprechend sensibilisiert oder auch „auf der Hut“ sind. Diese eigenen Erfahrungen müssen jedoch nicht immer eine Reflexion von Sprachhierarchien und gesellschaftlicher Bewertung von Sprache(n) auslösen. Vielmehr können Mehrsprachige, die Abwehrhaltungen oder gar Sanktionen gegen das Sprechen von Migrationssprachen gemacht haben, auch selbst eine repressive Haltung Mehrsprachigkeit gegenüber übernehmen und reproduzieren.

Anhand der hier genannten Forschungsergebnisse und eigenen Erfahrungen wird deutlich, dass, wie İnci Dirim und Paul Mecheril betonen,

die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit nicht auf die Frage reduziert werden [darf], wie die Sprache der Mehrheit erworben wird. Gleichermaßen wichtig ist es, dass Pädagog*innen in schulischen wie in außerschulischen Feldern sich theoretische Kenntnisse über die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprache aneignen. (Dirim/Mecheril 2010, 100)

Auf Basis dieser neu erworbenen theoretischen Kenntnisse müsste daraufhin das eigene Lehrer*innenhandeln in sprachlich heterogenen Lerngruppen reflektiert werden. Dies setzt meines Erachtens zunächst einmal die Reflexion eigener Erfahrungen im gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit, die möglicherweise bis in die Kindheit zurückreichen, sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit voraus. Ziel ist es, mit entsprechender professioneller Unterstützung der Seminarleiter*innen an den Universitäten die eigenen Ideologien und vertretenen Zugehörigkeitsordnungen zu hinterfragen und eine Haltung zu entwickeln, zu der es nicht nur gehört, auf der Unterrichtsebene ‚andere‘, wertschätzende und produktive Unterrichtspraktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln, sondern vielmehr eine postmigrantische und plural demokratische Perspektive auf Gesellschaft einzunehmen, sich mit dieser zu identifizieren und sich von den alten binären Zugehörigkeitsordnungen zu distanzieren. Im folgenden Kapitel sollen auf Basis dieser Prämissen einige Konsequenzen und Leitlinien für die zukünftige Lehrer*innenprofessionalisierung genannt werden, die zu einer positiven Veränderung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden beitragen könnten.

5. Konsequenzen und Leitlinien für die Lehrer*innenprofessionalisierung

Die grundlegende Herausforderung für Lehrkräfte besteht meines Erachtens darin, dass sie ihre Einstellungen dazu, wer und was das ‚Wir‘ unserer Gesellschaft ausmacht, reflektieren müssen, um ein gesellschaftsadäquates Verständnis einer pluralen Demokratie, die auf Gleichheit und Gleichberechtigung *aller* Mitglieder basiert, zu entwickeln. Das bedeutet unter anderem, den Blickwinkel auf die Unterrichtsgemeinschaft zu verändern.

In einer konsequent gelebten plural-demokratischen Lernumgebung gäbe es keine Minderheits-‚Anderen‘ mehr, die sich einem vermeintlichen natio-ethno-

kulturellen ‚Mehrheits-Wir‘ anpassen müssen. Dazu gehört auch die Einsicht, dass die Sprache(n) des Unterrichts von den vermeintlich ‚Anderen‘ mitgestaltet wird/werden. Dies setzt auf der Seite der Lehrkraft voraus, zu akzeptieren und zu bejahen, dass nicht nur *ihre* Sprache das gesellschaftliche Wir repräsentiert, sondern in allererster Linie die Sprache(n) der Schüler*innen. Es geht also darum, die privilegierte Machtposition als i. d. R. weiß-europäische Lehrkraft aufzugeben, die jeweilige Lerngruppe als postmigrantische Normalität anzunehmen und in ein dialogisches Miteinander zu treten. Ein Ziel des gemeinsamen Lernens auf Augenhöhe sollte es daher sein, die Lerngruppe zu einem Selbstverständnis einer *postmigrantischen Allianz* im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu führen, welche auf einem solidarischen und gleichwertigen Verständnis von Kulturen, Religionen und eben auch Sprachen beruht. Dabei ist nach Stjepandić und Karakayali

[d]ie Idee der postmigrantischen Allianz [...] von der Annahme geleitet, dass, wenn Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen gemeinsam Widerstand gegen Rassismus und Diskriminierung leisten, gemeinsam Rechte und Positionen aushandeln und für eine plurale Gesellschaft eintreten, dann nicht, weil es um Fürsorge und Verteidigung geht, um Paternalismus und Selbstaufwertung [...] (Foroutan 2016a: 58), sondern weil es um die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft geht, mit einer Vorstellung von Gerechtigkeit und einem demokratischen Gleichheitsanspruch. (Stjepandić/Karakayali 2018, 240)

Damit die Bildung einer solchen postmigrantischen Allianz in der Praxis gelingen kann, ist vor allem „ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit“ aufseiten der (zukünftigen) Bildungsakteur*innen nötig, das dazu führen soll, dass „institutionell wie (inter-)subjektiv verankerte Normalitätsvorstellungen sowie normabweichende Zuschreibungen“ (Karakayali u. a. 2017, 224) revidiert werden. Nach Sebastian Barsch bedeutet Reflexion,

praxisrelevanten Fragestellungen mit einem theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten Repertoire zu begegnen, um die eigenen Haltungen, aber auch das eigene methodische Tun in schulischen Praxisfeldern zu analysieren und zu bewerten. Reflexionskompetenz soll damit auch dazu dienen, das eigene professionelle Handeln auf den permanenten Wandel, dem das System Schule sowohl hinsichtlich der SchülerInnen-schaft als auch der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen unterliegt, abzustimmen. (Barsch 2017, 77)

Ziel sollte daher u. a. sein, bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ein kritisches Bewusstsein für Sprachhierarchien und -ideologien zu schaffen. Um dies zu erreichen, plädieren Sprach- und Literaturdidaktiker*innen, die aus einer migrationspädagogischen Perspektive argumentieren, dafür, die bisher überwiegend

sprachdidaktische Ausrichtung der universitären Lehre in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit, wie sie beispielsweise in den DaZ-Modulen realisiert wird, um „eine sprachpolitische Perspektivierung“ (Rösch/Bachor-Pfeff 2021, 10) zu erweitern. Dies würde nach Nazli Hodaie bedeuten,

sich der Vielschichtigkeit migrationsgesellschaftlicher sprachlicher Phänomene bewusst zu werden; sprachliche Normalitätsvorstellungen, Sprachideologien und sprachideologisch motivierte Sprachenpolitiken zu erkennen und in Frage zu stellen; die Herstellung sprachlicher Binaritäten und die damit verbundene Konstruktion von Zugehörigkeitsverhältnissen wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen; und sich mit gesellschaftlicher (Macht-)Dimension der Sprache(n) auseinanderzusetzen. (Hodaie 2021, 55)

Heidi Rösch plädiert in diesem Sinne für das Konzept einer *mehrsprachlichen Bildung*, das beinhaltet, die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit „um soziolinguistische Perspektiven, die in Konzepten wie Hetero- und Diglossie, Linguizismus, monolingualer Habitus, Linguistic Landscape oder rassistischer Sprachgebrauch aufscheinen“ (Rösch 2021, 34), zu erweitern.¹ Dabei betrachtet es Rösch als notwendig, dass „die Hochschule als Sprach(en)landschaft gestaltet wird, indem multi-, inter- und translinguale Lehr-Lern-Settings gestaltet werden, Linguizismus reflektiert und festgefahrene Sprachpositionierungen probierend bewusst gemacht und überwunden werden“ (ebd., 38). Dabei versteht sich mehrsprachliche Bildung nicht komplementär zu Konzepten und zur Sensibilisierung für sprachliche Bildung, „sondern vielmehr als seine sprachpolitisch akzentuierte didaktische Umsetzung“ (Rösch/Bachor-Pfeff 2021, 10). Eine solch umfassende Reform der Lehrer*innenprofessionalisierung braucht freilich Zeit und ist als ein auf längere Zeit angelegtes Projekt zu betrachten. Als kurzfristige Handlungsoption ist es wichtig und ebenfalls zielführend, Lerngelegenheiten in den Seminaren bzw. in den Curricula zu schaffen. So hat beispielsweise die Studie von Nele Fischer und Timo Ehmke zu „Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht“ (2019) ergeben, dass positive Veränderungen der Einstellungen von Studierenden zu Mehrsprachigkeit durch vielfältige Lerngelegenheiten im Rahmen ihres Studiums erwirkt werden konnten. Die Autor*innen vermuten, dass der Moment der Reflexion während des neuen Wissenserwerbs zu sprachlicher Heterogenität

1 Nach Heidi Rösch ist „Mehrsprachliche Bildung [...] als Empowerment für DaZ-Erwerbende und Lingualisierte und als Gegenmodell zum monolingualen Prinzip“ zu verstehen, die „Migrationsmehrsprachigkeit, translinguale Praxen und das Phänomen der Lingualisierung“ mitberücksichtigt (Rösch 2021, 38).

dazu beiträgt, eigene Überzeugungen positiv zu verändern (ebd., 429). Das im Jahr 2000 initiierte Forschungsprojekt „BeliefsMatter. Überzeugungen angehenden Lehrkräfte über Mehrsprachigkeit in der Schule“ fokussiert ebenfalls „den Einfluss von Lerngelegenheiten auf Überzeugungen über Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ (Borowski 2021, 200). Die Ergebnisse des Projekts stehen derzeit noch aus.

Die Konzeption von Lerngelegenheiten sollte dabei aus meiner Perspektive betrachtet zumindest die folgenden drei Faktoren berücksichtigen:

1. *Wertschätzung der pluralen Gesellschaft*

Die positive Einstellung gegenüber pluralen Gesellschaften mit all ihren Konsequenzen und Umbrüchen von bisher vermeintlich festen Ordnungsparametern ist eine wesentliche Voraussetzung für die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. So ist die Studie von Hachfeld u. a. (2012) zu dem Ergebnis gekommen, dass vor allem das Maß an „multikulturellen Überzeugungen“, welche die Lehrkräfte vertreten, dazu beiträgt, Unterricht möglichst offen und vorurteilsfrei zu gestalten (ebd., 114). Die sogenannten „multikulturellen Überzeugungen“ lassen sich m. E. besonders gut durch die Arbeit mit multiperspektivischen Texten der postmigrantischen Literatur, die einen Perspektivwechsel bewirken, vornehmen.

2. *Einbezug der Perspektive der Mehrsprachigen*

Um Misstrauen und Vorbehalte gegenüber Mehrsprachigkeit abzubauen und Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, sollte die Perspektive der Mehrsprachigen in die Lernangebote miteinbezogen werden. Dadurch wird zugleich ein Identifikationsangebot für diejenigen geschaffen, die selbst mehrsprachig sind. Hier sollte jedoch berücksichtigt werden, dass der Erwerb einer neuen Sprache bzw. gesellschaftliche Negativreaktionen auf Mehrsprachigkeit und/oder mangelnde Sprachkompetenz der Dominanzsprachen mit Empfindungen wie Scham und Angst (vgl. Hu u. a. 2018, 194) einhergegangen sein können und möglicherweise traumatisch erlebt wurden. Mehrsprachige Studierende sollten daher nicht dazu gedrängt werden, eigene Erfahrungen preiszugeben.

Um die Perspektive von mehrsprachigen Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte einzubeziehen, bieten sich essayistische und autofiktionale Texte als Diskussionsgrundlage an, die positive wie negative Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit thematisieren. Diese schaffen durch ihren fiktionalen Charakter die notwendige Distanz zu möglichen traumatischen Erfahrungen von Studierenden und zu emotionalen Abwehrreaktionen von (nicht mehrsprachigen) Studierenden ohne familiäre Migrationsgeschichte (vgl. Özayli/Ortner 2015, 213).

3. *Selbstkritische Reflexion der eigenen Verwobenheit in Machtverhältnisse*

Wenn man davon ausgeht, dass für die Ausübung von Sprachmacht in der Regel ein dialektisches Verhältnis zwischen Redner*in und Zuhörer*in Voraussetzung ist, wird nicht nur die selbstkritische Reflexion von eigenem Sprachverhalten, sondern auch von auditiven Wahrnehmungsmechanismen und daraus folgenden möglichen Negativ-Urteilen des Gehörten nötig (vgl. Aygün-Sagdic u.a. 2015, 113). Studierende müssen sich, um den eigenen Bewusstseinsprozess anzuregen, zunächst einmal selbst Wissen zu linguistischen Denktraditionen und (kultur-)politischen Verknüpfungen von (mehrsprachigem) Sprachgebrauch und Zugehörigkeitsordnungen aneignen, um „soziale bzw. subjektivierende Effekte [...] (auch in selbstreflexiver Absicht) in den Blick nehmen zu können“ (Dirim 2015, 310). Dabei geht es nicht nur darum, sich der machtpolitischen Mechanismen zu Sprache und Zugehörigkeit bewusst zu werden, sondern auch die eigene Positionierung darin kritisch zu reflektieren.

Diese Vorschläge sollen zu einer „dialogischen Veränderung“ (vgl. De La Rosa 2018, 211) der Unterrichtskultur führen, in der Sprachen einen gleichwertigen und nicht hierarchischen Rang haben und so Inferiorisierungen und Diskriminierungen von Sprecher*innen nicht nur vermieden, sondern im Sinne einer postmigrantischen Allianz auch offen kritisiert und diskutiert werden. Dies könnte schlussendlich zu einer Demokratisierung im Umgang mit Mehrsprachigkeit an Bildungsinstitutionen beitragen.

Literatur

- ANDERSON**, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London.
- ARENDT**, Hannah (2007/1958): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München.
- AYGÜN-SAGDIC**, Gülden u.a. (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld, S. 109–129.
- BARSCHE**, Sebastian (2017): Vielfalt reflektiert wahrnehmen. In: Barsch, Sebastian u.a. (Hg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster, S. 77–83.
- BIEN**, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hg.): *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*. Trier, S. 133–160.

- BINANZER, Anja/Jessen, Sarah (2020):** Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: ZfF 25 (1), S. 221–252.
- BINANZER, Anja u. a. (2015):** Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, Christian u. a. (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, S. 293–320.
- BODROŽIĆ, Marica (2016):** Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern. München.
- BOJADŽIJEV, Manuela/Römhild, Regina (2014):** Was kommt nach dem Transnational Turn? In: Labor Migration (Hg.): Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung. Berlin, S. 10–24.
- BOROWSKI, Damaris (2021):** Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In: Beck, Nina u. a. (Hg.): Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education. Tübingen, S. 191–205.
- BUSCH, Brigitta (2013):** Mehrsprachigkeit. Wien.
- CZOLLEK, Max (2018):** Desintegriert euch! München.
- DE LA ROSA, Sybille (2018):** Die postmigrantische Demokratie. In: Foroutan, Naika u. a. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Bonn, S. 207–221.
- DIRIM, İnci (2015):** Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende erweitern Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld, S. 299–316.
- DIRIM, İnci (2017):** Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik (SZfG) 9 (1), S. 7–17.
- DIRIM, İnci/Mecheril, Paul (2010):** Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u. a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, S. 99–120.
- DIRIM, İnci/Mecheril, Paul (2016):** Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim/Al, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, S. 447–462.
- DIRIM, İnci u. a. (2018):** Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, S. 51–62.
- DÖLL, Marion/Guldenschuh, Sabine (2021):** Perspektiven von Primarstufenlehramtsstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen. In: Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler, S. 61–80.
- DÖLL, Marion u. a. (2017):** „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Schule vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster, S. 203–215.

- FISCHER, Nele u.a.** (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Ehmke, Timo u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, S. 149–184.
- FISCHER, Nele/Ehmke, Timo** (2019): Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (22), S. 411–433.
- FOROUTAN, Naika** (2018): Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In: Foroutan, Naika u.a. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Bonn, S. 269–299.
- FOROUTAN, Naika** (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.
- GOGOLIN, Ingrid** (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- GRJASNOWA, Olga** (2021): Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt. Berlin.
- GÜMÜŞAY, Kübra** (2020): Sprache und Sein. Berlin.
- HACHFELD, Axinja u.a.** (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 26 (2), S. 101–120.
- HAVILAND, John B.** (2003): Some Reflections on Language and U.S. Law. In: American Anthropologist 105 (4), S. 764–774.
- HODAIE, Nazli** (2021): Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie – eine Perspektive auf Lehrer*innenbildung. In: Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler, S. 43–59.
- HU, Adelheid** (2018): Plurilinguale Identitäten. Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschung zu Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Language Education and Multilingualism (1), S. 66–84.
- HU, Adelheid u.a.** (2018): Language Awareness von Lehrkräften: Bildungsverläufe und professionelles Handeln. Online: <https://bildungsbericht.lu/artikel/language-awareness-von-lehrkraeften-bildungsverlaeufe-und-professionelles-handeln> (Zugriff: 19.5.2022).
- HUXEL, Katrin** (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (7), S. 109–121.
- KARAKAŞOĞLU, Yasemin u.a.** (2017): Interkulturelle Öffnung im Spiegel von Schulkultur. Überlegungen aus einem Theorie-Praxis-Dialog. In: Barsch, Sebastian u.a. (Hg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster, S. 217–236.
- 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/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (2.2.2023).
- KOFER**, Martina (i.Dr.): Reflexion von Sprache als Differenzkategorie in der postmigrantischen (mehrsprachigen) Literatur. In: Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (Hg.): Literarische Textualität und ästhetische Medialität in Deutsch als Zweitsprache. Spannungsfelder – Potenziale – Perspektiven. Göttingen.
- MAAK**, Diana/Ricart Brede, Julia (2019): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Wissen – Können – Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster, S. 11–20.
- MAST**, Oliver/Sachse, Steffi (2021): Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich. In: Forschung Sprache (1), S. 21–34.
- OHM**, Udo (2021): Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. In: PFLB – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (3), S. 8–22.
- OOMEN-WELKE** (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik (1), S. 33–47.
- ÖZAYLI**, Günay/Ortner, Rosemarie (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld, S. 205–219.
- ROCHE**, Jörg (2017): Sprache als Medium von (Des-)Integration. In: Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hg.): Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen, S. 45–51.
- RÖSCH**, Heidi (2021): Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In: Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler, S. 13–42.
- RÖSCH**, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (2021): Einleitung. In: Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (Hg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler, S. 7–12.
- STJEPANDIĆ**, Katarina/Karakayali, Serhat (2018): Solidarität in postmigrantischen Allianzen: Die Suche nach dem Common Ground jenseits individueller Erfahrungskontexte. In: Foroutan, Naika u. a. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Bonn, S. 237–252.
- STOKOWSKI**, Margarete (2019): Sprache. In: Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin, S. 150–155.
- UNTERBERG**, Swantje (2022): Strafarbeit für Drittklässlerin wegen Türkisch auf Schulhof war rechtswidrig. In: SPIEGEL panorama, 26.10.2022. Online: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/gerichtsprozess-strararbeit-fuer-drittklaesslerin-wegen-tuerkisch-auf-schulhof-war-rechtswidrig-vergleich-a-19c3b0c0-5e60-46ef-ad9f-1fa0205774ec> (2.2.2023).

Rassismuskritische Sprachreflexion – Auswege aus einer eurozentrischen Lehrer*innenbildung

1. Einleitung

Diversität wird zunehmend als wichtiges Merkmal sprachlicher und politischer Bildung wahrgenommen. Sie ist Grundlage von Demokratiebildung, die die Positionen und Interessen aller Gesellschaftsmitglieder berücksichtigt und ihre Partizipation ermöglicht. Diese Erkenntnis ist elementar für die Hochschulbildung, vor allem für die Lehrer*innenbildung. Sie schlägt sich jedoch (noch) keinesfalls im Curriculum nieder. Insbesondere in Bezug auf Rassismus ist hier eine eklatante Leerstelle zu verzeichnen. Die Tatsachen, dass mehr als ein Viertel der in Deutschland lebenden Menschen sowie 20 % der Studierenden einen sogenannten Migrationshintergrund haben¹ und Lehrer*innen eine zentrale pädagogische Rolle für junge Menschen und ihren Werdegang spielen, erfordern besonders dringenden Handlungsbedarf.

Die fehlende Auseinandersetzung mit Rassismus in der Lehrer*innen(aus-)bildung ist keineswegs zufällig, sondern Ausdruck des Hochschulsystems, in das Rassismus bis heute strukturell eingeschrieben ist (Kuria 2015). In diesem Beitrag sollen dieser Befund genauer betrachtet und Implikationen für eine Gestaltung von Lehrinhalten herausgearbeitet werden, die der gesellschaftlichen Vielfalt und der Zukunft sprachlicher Bildung gerecht werden sollen. Der Sprache wird in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In Lehr-Lern-Kontexten kommt ihr eine doppelte Funktion zu: Sie ist zum einen das Medium, durch das sich Wissen vermittelt, und stellt somit eine Art Werkzeug dar; sie ist zum anderen selbst Untersuchungsgegenstand, da mit und durch Sprache Diskurse hervorgebracht werden. Aufgrund ihrer zweiten Funktion ist

1 Siehe Bevölkerungsstatistik 2019: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html [Zugriff: 28.9.2021] und Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DZHW/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2017).

die Analyse von Sprache auch eine geeignete Herangehensweise, um Rassismen zu reflektieren. Wie eine sprachliche Reflexion zu diesem Zweck für eine kritische Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht werden könnte, soll exemplarisch in diesem Beitrag skizziert werden. Für den Entwurf einer rassismuskritischen Sprachreflexion wird auf das Fallbeispiel des Begriffs *Orient* zurückgegriffen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, wie das Bewusstsein und die Reflexionsfähigkeit zum Thema Rassismus gefördert werden können.

Unsere Betrachtungen stützen sich auf vorhandene Studien zu Rassismus im Hochschulsystem sowie unsere Expertise und unsere Perspektiven als wissenschaftliche Mitarbeiterin of Color und *weiß* positionierte wissenschaftliche Mitarbeiterin mit rassismuskritischem Ansatz in der Deutschdidaktik und der Soziologie, auf Beobachtungen in eigenen Lehrer*innenausbildungsseminaren sowie in unserer Tätigkeit als Diversitätsbeauftragte der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

2. Rassismus und fehlende Rassismuskritik in Hochschule und Lehrer*innenbildung

Wir definieren Rassismus (z.B. in Anschluss an Stuart Hall 2000) als historisch gewachsenes machtvolleres Unterscheidungssystem zugunsten *weißer*² Menschen, in dem Menschen durch biologistische oder kulturalisierende Zuschreibungen in unterscheidbare und unterschiedlich wertvolle ‚Rassen‘ oder ‚ethnische Gruppen‘ kategorisiert werden. Rassismus fungiert als Rechtfertigung für Ausbeutung, Gewalt und Diskriminierung. Er ist ein Strukturierungsmerkmal der Gesellschaft, das nicht nur alle Menschen, sondern alle Gesellschaftsbereiche und Institutionen betrifft – auch die Hochschule ist kein rassismulfreier Raum. Eine wichtige Rolle spielt hier die epistemische Form von Rassismus, d.h. rassistische Wissensproduktion.

Europäische Universitäten sind historisch als *weiße* machtvollere Räume zu verstehen, in denen Rassismus bis heute in Form von Marginalisierung nicht-*weißen* Wissens und nicht-*weißer* Geschichte und einer Kanonisierung durch

2 Die im Artikel verwendeten Begrifflichkeiten „BIPoC“ (Black, Indigenous and People of Color) und „*weiß*“ sind als sozialpolitische Positionierungen zu verstehen. Um die unsichtbare Norm von Weißsein innerhalb rassistischer Machtverhältnisse sichtbar zu machen, wird einer gängigen Praxis rassismuskritischer Arbeiten folgend, „*weiß*“ kursiv gesetzt (Eggers u. a. 2009, 13).

überwiegend *weiße* Wissenschaftler*innen in die deutsche Hochschulbildung eingeschrieben ist. Curricula und Disziplinen sind durch einen eurozentrischen Kanon geprägt, der auch die individuelle Themen- und Textauswahl der jeweiligen Dozierenden in ihren Seminaren und Prüfungen beeinflusst und sich in Wissenschaftsverständnissen, erkenntnistheoretischen Annahmen, Theorien, Methoden und Fragestellungen in Lehre und Forschung niederschlägt (Schwarzbach-Apithy 2009; Kuria 2015; Golly 2006; Piesche 2009).

Eine Folge sind Rassifizierungen und Diskriminierungen insbesondere innerhalb von Lehrkontexten. Lehrende verwenden ethnisierende Zuschreibungen und unterstellen Sprachdefizite, die als Marker für „Andersheit“ und vermeintliche Inkompetenz fungieren (Discher/Plößer 2011, 9). Vergleichbare Rassismen, die durch Verweise auf Sprachkompetenz legitimiert werden, sind im gesamten deutschen Hochschulsystem zu finden. Dabei wird ausschließendes rassifizierendes Verhalten, z.B. Aussagen wie „Ich hätte nie gedacht, dass Sie als Ausländerin so gut formulieren können“ (Kalpaka 2015, 262), von den Dozierenden selbst teilweise als Lob oder „Ermutigung“ verstanden und die ausbleibende Dankbarkeit der Studierenden kritisiert (ebd.). Insbesondere Mikroaggressionen wie das Absprechen von Leistungen und rassistische Sprache werden oft nicht erkannt und/oder selbst (re-)produziert. Rassismuskritik obliegt häufig den wenigen BIPOC Wissenschaftler*innen oder Studierenden. Viele *weiße* Dozierende begegnen dieser Kritik mit Abwehr, nicht selten mit disziplinierenden Verweisen an ihre BIPOC Studierenden (Schwarzbach-Apithy 2009, 254). Damit wird der rassistische Status quo beibehalten und institutionalisierter Rassismus gestützt. Forschungsbefunde belegen Diskriminierungen (Klein 2014; Popal-Akhzarati 2019; Berghan u. a. 2020) beispielsweise auch in Form von benachteiligender Behandlung/Benotung (Müller/Kellmer 2011a, 6 f.) oder erschweren Zugängen zu begehrten Lehrangeboten (Kiefer 2014, 305 f.; Lang u. a. 2016, 115; Amiri 2020, 72). Studierende „mit Migrationshintergrund“ (Middendorff u. a. 2017) sind an Hochschulen – wie Wissenschaftler*innen „mit Migrationshintergrund“ (Neusel u. a. 2014)³ – statistisch unterrepräsentiert und brechen ihr Studium überdurchschnittlich häufig ab (Ebert/Heublein 2017).⁴

3 Aufgrund fehlender empirischer Daten zur Situation von BIPOC in der Hochschule lässt sich nur auf Zahlen zu ausländischen Wissenschaftler*innen bzw. Wissenschaftler*innen „mit Migrationshintergrund“ zurückgreifen. Bei Studierenden wird mittlerweile zumindest generell der „Migrationshintergrund“ erfasst.

4 Für einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand zu Rassismus in der Hochschule siehe van Lück (2020) und Fereidooni/Barasi/Doğmuş/van Lück (im Erscheinen).

Antirassistische Maßnahmen sind auf hochschulpolitischer Ebene so gut wie nicht verankert und Rassismusforschung ist nicht institutionalisiert. Sie wird vorrangig von BIPOC Studierenden und (wiss.) Mitarbeiter*innen vorangetrieben, oft unter prekären Bedingungen mit hohem persönlichem Einsatz und gegen Widerstände in der eigenen Disziplin (Sow 2014, Kessé 2018). Rassismus gehört somit zum Studien- und Hochschulalltag – die Lehrer*innenbildung ist hiervon keineswegs ausgenommen. Auch hier sind Studierende, Dozierende, Kolleg*innen, Schulleiter*innen und andere Entscheidungsträger*innen überwiegend *weiß*. Auch Studien zum Lehramtsstudium zeigen rassistische Diskriminierungen in der Uni, die sich im Referendariat und im späteren Berufsalltag als Lehrer*innen fortsetzen (Kul 2013; Wojciechowicz 2013; Fereidooni 2016).

Sprache spielt hierbei eine wichtige Rolle. So dient etwa das Konzept der „Muttersprache“ in der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung (z. B. in Österreich) der Legitimation von Ausschlüssen (Döll u. a. 2015, 185). Monolingualität kann so zu rassifizierender bzw. linguistischer Diskriminierung führen, wenn Leistungskriterien ausschließlich an die Fähigkeit von Deutsch als Erstsprache geknüpft sind (Dirim 2013, 208). Auch die Schulbuchforschung kommt zu dem Ergebnis, dass sich sprachlicher Rassismus in vielen Schulbüchern findet (Bönkost 2014; Hentges u. a. 2014; Marmer/Sow 2015).

Rassismus und Kolonialismus sind bisher weder als Lerninhalt für Lehramtsstudierende noch als zukünftiges Unterrichtsthema fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung an Universitäten in Deutschland, ganz zu schweigen von einer dringend benötigten Modellierung rassismuskritischer Fachdidaktiken (Fereidooni/Simon 2021). Als obligatorisches Thema ist Herrschafts- und Rassismuskritik bisher höchstens punktuell in der universitären Lehrer*innenbildung implementiert worden (z. B. an der Universität Bremen, Doğmuş/Karakaşoğlu 2016).⁵ Und nur ein Teil der Lehramtsstudiengänge bindet „Interkulturelle Bildung“ ein (Roth/Wolfgang 2016, 118)⁶. Insbesondere fehlt es an einer verpflichtenden Auseinandersetzung mit eurozentrischer Wissensproduktion sowie mit einer herrschaftskritischen Selbstreflexion.

5 Beispiele für dezidiert rassismuskritische, freiwillige Lehrangebote für Lehramtsstudierende sind das regelmäßige Seminar „Rassismuskritik im sozialwissenschaftlichen Unterricht“ (Ruhr Universität Bochum) von Karim Fereidooni und Jan Schedler (Buxinski u. a. 2021) oder die Veranstaltungsreihe „mittwochs um vier“, organisiert von Radhika Natarajan (Leibniz Universität Hannover), siehe: <https://www.lse.uni-hannover.de/de/lse/projekte/leibnizwerkstatt/mittwochs-um-vier/> (Zugriff: 29.9.2021).

6 Im Beitrag wurde eine systematische Recherche des deutschlandweiten Studienangebots nach Angeboten der „Interkulturellen Bildung“ auch im Lehramtsstudium durchgeführt.

3. Vorschläge für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung mit intersektionalen Anknüpfungspunkten

Wissenschaftler*innen wie die bereits zitierten Aysun Doğmuş und Yasemin Karakaşoğlu (2016), Elina Marmer (2015), Mona Massumi (2019), Karim Fereidooni (2016) und viele mehr problematisieren in ihrer Forschung fehlende Rassismuskritik in der Lehrer*innenbildung. In jüngerer Zeit haben Initiativen wie die bundesländerübergreifenden Petitionen *#BlackHistoryinDeutschland: Rassismuskritische Lehre an Schulen*⁷, die *Initiative Intersektionales Lehramt*⁸, das *Netzwerk Rassismuskritische Schulpädagogik*, Hochschulgruppen wie *EmBIPoC Kiel (Empowerment for Black, Indigenous and People of Color)* sowie das Statement „*Mehr Diversität in das Berliner Lehramtsstudium*“ von Maisha A. Auma, Audre-Lorde-Gastprofessorin der Berlin University Alliance⁹, eindringlich auf die Notwendigkeit einer verpflichtenden herrschaftskritischen Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Diskriminierungsstrukturen in der Lehrer*innenbildung hingewiesen. Auf landespolitischer Ebene legt z.B. der Landesaktionsplan gegen Rassismus des Landes Schleswig-Holstein (2021)¹⁰ u.a. die zukünftige Berücksichtigung von Diversität und Rassismus in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung fest.

Für eine rassismuskritische Professionalisierung angehender Lehrer*innen bedarf es einer grundlegenden Auseinandersetzung mit rassistischen historischen Strukturen und ihrer Verknüpfung mit eurozentrischen *weißen* Wissensinhalten. María do Mar Castro Varela plädiert für einen epistemologischen

Inwiefern die vorhandenen Angebote herrschaftskritische Auseinandersetzungen mit Rassismus beinhalten, ist eine andere Frage, die untersucht werden müsste. So bergen interkulturelle Bildungsangebote selbst die Gefahr, Rassismus zu produzieren, wenn sie keine rassismuskritische Fundierung haben (Castro Varela 2010). Selbiges gilt für Angebote unter den Stichworten Heterogenität oder Diversität (Ahmed 2012). Pädagogische Diskurse zu „Interkulturalität“ (z. B. Mecheril 2010; Castro Varela 2010), „Heterogenität“ oder „Diversity“ (Ahmed 2012) können Rassismus verschleiern oder selbst hervorbringen.

- 7 Siehe: <https://blackhistoryindeutschland.changeverein.org> (Zugriff: 29.9.2021).
- 8 Siehe: <https://initiative-intersektionales-lehramt.de/offener-brief/> (Zugriff: 29.9.2021).
- 9 In Zusammenarbeit mit der Initiative Intersektionales Lehramt der AG Kritische Perspektiven des Diversity and Gender Network der Berlin University Alliance und der AG Inklusion im Kontext von Demokratieentwicklung des Zentrums für Inklusionsforschung Berlin, siehe: https://www.berlin-university-alliance.de/commitments/diversity/_media/statement-diversitaet.pdf (Zugriff: 29.5.2022).
- 10 Siehe: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IV/Service/Broschueren/Broschueren_IV/Kriminalpraevention/landesaktionsplan_rassismus.pdf?__blob=publicationFile&cv=5 (Zugriff: 29.9.2021).

Wandel von Bildungsprozessen, der „selbstkritische Auseinandersetzungen pädagogischer Praxen“ (Castro Varela 2016, 48) mithilfe postkolonialer Perspektiven umfasst. So ist auch in der Lehrer*innenbildung zu fragen: „Wer lehrt Wie zu Wem Was [...]?“ (Schwarzbach-Apithy 2009, 252) bzw. „wer spricht (weshalb, wie) (nicht) worüber?“ (Simon 2021, 418). Wesentlicher Bestandteil dieser Auseinandersetzung mit rassistischer Wissensproduktion muss eine intersektionale Selbstreflexion der eigenen Involviertheit innerhalb dieser rassistischen, klassischen, sexistischen, ableistischen usw. Gesellschaftsstrukturen im Allgemeinen und im Bildungssystem im Speziellen sein. Auf diese Weise können nicht nur die Wissensinhalte, sondern auch die strukturellen Bedingungen von Wissensproduktion hinterfragt werden. Die intersektionale, selbstreflexive Perspektive ist hierbei elementar, um der Komplexität von Lebenserfahrungen gerecht zu werden sowie einer Reproduktion von Differenz vorzubeugen (Massumi 2019).

Die Notwendigkeit grundlegender Selbstreflexion kann durch die Herausforderungen in der Arbeit mit (angehenden) Lehrer*innen illustriert werden. Ein besonderes Augenmerk soll im Folgenden auf einige Widerstände *weißer* Teilnehmender in rassismuskritischen Lehrangeboten gelegt werden¹¹. Forschungsbefunde zu Abwehrstrategien *weißer* Lehramtsstudierender umfassen etwa das Absprechen von Rassismuserfahrungen, ein Ablenken auf andere Themen und Opferkonstruktionen *weißer* Menschen – etwa durch Diskursverschiebung auf eine vermeintliche Bedrohung von Meinungs- und Redefreiheit *weißer* Menschen an Hochschulen (Panagiotopoulou u. a. 2016, Walgenbach/Reher 2016, Hoppe u. a. 2018). Dies deckt sich mit unseren eigenen Erfahrungen als Dozierende und Referierende. *Weiß*e Lehramtsstudierende bzw. Lehrer*innen halten an verkürzten Rassismusverständnissen fest und leugnen Rassismus auf diese Weise als strukturelles Machtverhältnis. Anschaulich wird dies etwa anhand der weitverbreiteten Überzeugung, es gäbe einen „Rassismus gegen Weiße“ bzw. „Deutsche“, was eine Konstruktion *weißer* Menschen als vermeintlich „eigentliches Opfer“ ermöglicht. Diese Falschannahmen werden mit großem kognitivem Aufwand und hoher Emotionalität verteidigt. Ein hierbei besonders problematischer Aspekt sind rassistische Annahmen und Bewertungen, mit denen BIPoC Wissenschaftler*innen und Referent*innen konfrontiert werden, die darauf abzielen, ihnen die Expertise abzuerkennen. Häufigster Bezugspunkt ist das Absprechen ihrer Wissenschaftlichkeit und „Objektivität“ (Piesche 2009, Kilomba

11 In der Rassismuskritik und -forschung fand bereits eine ausführliche Auseinandersetzung mit *weißen* Abwehrmechanismen statt (z. B. Sow 2008; Eggers u. a. 2009; Messerschmidt 2010).

2013, Fereidooni 2020). In unserer Praxis hat sich gezeigt, dass hiervon vor allem BIPOC Wissenschaftlerinnen betroffen sind. Rassismus und Sexismus bilden hier eine spezifische Diskriminierungsstruktur (Bakshi-Hamm 2008, 70 f.). Eine Reflexion der eigenen Involviertheit in eurozentrische Wissensproduktion ist also gerade deshalb so wichtig, weil sie auch hegemoniale Vorstellungen von „Neutralität“ und „Objektivität“ als Mythos entlarvt (Kilomba 2013, 23 ff.).

Im Fokus: Rassismus und Sprache

Auf die Relevanz von Sprache im Hinblick auf Rassismuskritik ist bereits verwiesen worden. Im Rassismuskritik wird seit jeher die Bedeutsamkeit von Sprache für die (Re-)Produktion rassistischer Machtverhältnisse betont (Arndt/Ofuately-Alazard 2011) und etwa in der rassismuskritischen Diskursforschung fokussiert (Shooman 2014). Sprache – im hiesigen Kontext die deutsche Sprache – und ihr Sprachgebrauch bedürfen somit einer besonderen Beachtung. Sprache stellt auch die Basis jedes Unterrichts dar und ihre Relevanz ist vor allem durch Konzepte wie die durchgängige Sprachbildung vermehrt ins Bewusstsein von Bildungsakteur*innen gerückt. Umso wichtiger ist es, die Dekonstruktion von Rassismus innerhalb von Sprache als eine Schlüsselqualifikation einer rassismuskritischen Lehrer*innenbildung zu adressieren.

Bisweilen nehmen Konzepte, die die Relevanz von Sprache z.B. auf den Bildungserfolg, aber auch auf gesellschaftliche Teilhabe und hier vor allem auf die Fähigkeit, selbstständig und souverän agieren zu können, als zentralen Ausgangspunkt der Überlegungen konturieren, die durchgängige Sprachbildung von Schüler*innen und wie diese angemessen gefördert werden können, in den Fokus. Die (angehende) Lehrperson und ihr sprachlich-konzeptuelles Wissen wird bisher nur selten zum Gegenstand dieser Reflexionen gemacht (Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2019, o.S.). Im Zentrum der Rassismuskritik und rassismuskritischer Lehrer*innenbildung steht aber vor allem zunächst die (angehende) Lehrperson (Messerschmidt 2016, 63). Diese bedient sich nicht nur innerhalb der Unterrichtskommunikation ihres sprachlichen Repertoires, sondern auch bei der Entscheidung, welches Unterrichtsmaterial sie im Unterricht einsetzen möchte. Dies geschieht unter anderem auf Basis von in der Universität vermitteltem Wissen. Lässt dieses jedoch eine rassismuskritische Dekonstruktion missen, besteht das Risiko einer unkritischen Weitervermittlung rassistischen Wissens über die (angehende) Lehrperson an die Schüler*innen (Marmer/Sow 2015). Ein für den Deutschunterricht prominentes Beispiel ist *Kiezdeutsch*. In einer exemplarischen Analyse haben Maitz und Foldenauer (2015) gezeigt, wie in Schulbüchern sprachliche

Ideologien transportiert werden. Bezogen auf Kiezdeutsch zeigen sich naturalisierende rassistische Stereotype (die Verbindung von Kiezdeutsch mit vor allem türkisch, kurdisch und arabisch gelesenen Jugendliche, die als aggressiv konstruiert werden (ebd., 229)). Dadurch entsteht eine epistemische Gewaltspirale, die bei der Vermittlung durch die Universität beginnt und bei den Schüler*innen im Lehr-Lern-Kontext mündet. Ein wichtiger Ansatz, um diese epistemische Gewaltspirale durchbrechen zu können, ist, das Bewusstsein für Mechanismen und Wirkungsweisen von Sprache in der Lehrer*innenbildung herzustellen. Damit muss die Frage nach der Dekonstruktion des Eurozentrismus innerhalb der Lehrer*innenbildung also vor allem die Frage nach einer rassismuskritischen Sprachreflexion beinhalten.

Die Relevanz, im Rahmen rassismuskritischer Dekonstruktionsansätze auch einen dezidiert sprachlichen Ansatz zu postulieren, ergibt sich daraus, dass „Sprache kein neutrales Medium [ist] [...]. Vielmehr werden die gesamtgesellschaftlich relevanten Wissensbestände durch die eingesetzten sprachlichen Mittel (mit)geformt“ (Felder 2013, 168). Die daraus entstehenden (sozialen) Wirklichkeiten werden bisher in einem ungleichen Maß kritisch hinterfragt (Maitz/Foldenauer 2015). In aktuellen Diskursen lässt sich daran anknüpfend beobachten, dass z.B. der Wortschatz antirassistischer Aktivist*innen, vor allem von Rassismus betroffene Personen, häufig dem Vorwurf der links-ideologischen Färbung unterliegt, während die Standardsprache in Abgrenzung als neutral konstruiert wird. Dabei lassen sich auch im aktuellen standardsprachlichen Sprachgebrauch kolonial-rassistische Stereotype in verschiedenen Ausdrücken finden.¹²

Im Folgenden sollen daher einige mögliche Impulse für eine rassismuskritische Sprachreflexion, die in den Grenzen eigener Seminare und Workshops (unter anderem mit (angehenden) Lehrer*innen) umgesetzt wurden, dargestellt werden, um durch Rassismus strukturierende Diskurse zu dekonstruieren. Ein Beispiel, das sich an dieser Stelle besonders eignet, da es eine ganze Reihe an kolonial-rassistischem Wissen beherbergt, ist der Ausdruck *Orient*. Das davon abgeleitete Konzept des *Orientalismus*, geprägt durch den postkolonialen Theoretiker Said (2017 [1978]), postuliert eine Kritik an der diskursiven Konstruktion des *Orients* (dazu auch Keskinliç 2019).

Als Einstieg, um sich den Paradoxien dieses Konzepts nähern zu können, kann eine Impulsfrage wie *Welche Länder gehören zum sogenannten Orient?*

12 Arndt und Ofuatey-Alazard (2019) geben in einem kritischen Nachschlagwerk einen Überblick über Kontext und Bedeutung verschiedener Ausdrücke und Konzepte.

gestellt werden. Auf diese Weise wird das Vorwissen aktiviert und die Homogenisierungsmechanismen hinter diesem Konzept aufgedeckt.

Eine darauffolgende etymologische Betrachtung des Konzepts legt weitere Aspekte der Homogenisierung offen und bietet Möglichkeiten zur Problematisierung. Während der *Orient* zunächst die Regionen bezeichnete, die in der Richtung lagen, in der die Sonne aufgeht (DWDS o.D.), verschob sich die Bedeutung Mitte bzw. Ende des 18. Jahrhunderts auf *die islamische Welt* (Schmitz 2019, 485). Diese starke Verbindung zwischen *Orient* und *Islam* findet sich bis in die heutige Zeit und bedient klassische Rassifizierungs-Mechanismen. Besonders deutlich zeichnet sich hier erneut die Homogenisierung ab, die auch schon von Keskinliç kritisch bei Diskursen über den Islam angemerkt wird (2019, 39). Die starke Verbindung von Orient und Islam führt dazu, dass alle Menschen, die phänotypisch dem Orient zugeordnet werden, auch automatisch mit dem Islam assoziiert werden. Diese Form der Homogenisierung führt jedoch dazu, dass die übrigen Religionsgemeinschaften wie z.B. Ezid*innen, Alevit*innen oder auch Jüdinnen*Juden unsichtbar gemacht werden und im Konzept vom *Orient* dethe-matisiert werden. Gleichzeitig zeigt sich an dieser Stelle auch, wie Rassismus, in diesem Fall antimuslimischer Rassismus, als strukturierendes Merkmal fungiert. Es entscheidet darüber, welche Regionen der Welt einer Differenzierung *wert* sind und welche in Vermittlungskontexten weniger Priorität genießen.

Der andere Mechanismus, der sich an diesem Konzept ablesen lässt, ist die Dichotomisierung (ebd., 37). Neben dem Narrativ, dass die Menschen aus dem *Orient* das *exotische Andere* darstellen, verdichtet sich die Dichotomisierung durch die Konstruktion des Westens in Abgrenzung zum *islamischen Osten*. Wie Foucault bereits feststellt, ist „[d]er Orient [...] für das Abendland all das, was es selbst nicht ist“ (1969, 10). Jene Konstruktion im Anschluss an eine Abgrenzung vom *Fremden* lässt sich auch in aktuellen Diskursen beobachten. Das Konzept der „Leitkultur“ bspw. ist kaum mit Inhalt gefüllt, präsupponiert aber das Wissen, dass deutsche Leitkultur einen Gegensatz zur *islamischen Kultur* bilde (Keskinliç 2019, 41).

Um sich den sprachlich-konzeptuellen Wissensbeständen weiter zu nähern, ist die anschließende Betrachtung der Wortfamilie ebenfalls von Bedeutung. In diesem Beispiel ist neben *Orient* unter anderem noch *orientalisch*, *Oriental*Orientalin* und *Orientalistik* Teil der Wortfamilie. Dies scheint zunächst etwas unspektakulär, aber bei der daran anknüpfenden Betrachtung der typischen Verbindungen dieser Lexeme zeichnet sich ein deutlicheres Bild ab. Laut DWDS (o.D.) sind diese unter anderem *islamisch*, *Zauber*, *Wohlgeruch*, *Gewürz* und *Bauchtanz*. Es zeichnet sich bereits ab, dass an das Konzept *Orient* weitere

Ausdrücke geknüpft sind, die zusammen das konzeptuelle Bild einer exotischen, fremden, weit entfernten und hedonistisch motivierten Kultur entwerfen. Bilder, die so auch immer noch in alltäglichen Diskursen konstruiert werden, wenn es bspw. um orientalisches Essen oder die Bewerbung von Reisen in den *Orient* geht (Schmitz 2019, 484).

Eine rassismuskritische Sprachreflexion muss jedoch auch immer machtkritische Aspekte betrachten. Dazu gehören unter anderem die W-Fragen, die eingangs erwähnt wurden. Für die rassismuskritische Sprachreflexion bedeutet das, zu ermitteln, wessen Texte im Diskurs welche Berücksichtigung bekommen und welche Perspektiven dadurch (nicht) berücksichtigt werden (wer ist Subjekt mit Deutungshoheit und wer beschriebenes Objekt). Denn, um weiter mit Foucault zu sprechen, der Diskurs entspricht einer Praxis, durch die Wissen manifestiert wird. Dieses Wissen innerhalb des Diskurses vermittelt sich über die Sprache (Foucault 1973, 74). Durch Wiederholung eines bestimmten Sprachgebrauchs manifestiert sich eine „historisch kontingente Ordnung der Dinge“ (Bublitz 2003, 61). Die Relevanz der Reflexion der eigenen Position wird hier einmal mehr deutlich. Die zuvor erwähnte epistemische Gewaltspirale entfaltet sich durch die Wiederholung, indem eben unter anderem durch Rassismus beeinflusstes, sprachlich-konzeptuelles Wissen über die Universität an angehende Lehrer*innen und von diesen an Schüler*innen vermittelt wird, denn „Sprache ist eine symbolische Praxis, in der Kämpfe um Deutungshoheit, Entscheidungsmacht und Macht zur Durchsetzung legitimer Bezeichnungen von [...] Zusammenhängen verhandelt werden“ (Kourabas 2019, 20). Die Tradierung dieses kontingenten Wissens beeinflusst schlussendlich auch unsere Erkenntnistätigkeit (Dieckmann 1974, 211)¹³.

Gleichsam lassen sich am Konzept *Orient* intersektionale Verwobenheiten nicht nur zwischen Kategorisierungen wie *race* und Religion, sondern auch zwischen den Geschlechtern nachzeichnen. Während *die Orientalin* wahlweise als exotische Verführerin oder Opfer imaginiert wird, wird *islamischen Männern* Gewaltbereitschaft, Impulsivität etc. zugeschrieben (Keskinikliç 2019, 49–51). Auch wenn dies hier nicht vertiefend betrachtet werden kann, lassen sich hier weitere wertvolle Anknüpfungspunkte für eine intersektionale Reflexion finden.

13 Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Verhandlung von Terrorismus. Die Konstruktion von Muslim*innen als Täter*innen und die fehlende Anerkennung von rassistisch motiviertem Terrorismus hat während der Ermittlungen in den NSU-Fällen dazu geführt, dass die Opfer und deren Hinterbliebenen nicht als Opfer wahrgenommen wurden, was eine schnelle Aufklärung verhindert hat. Ein relevanter Faktor war unter anderem die sprachliche Konstruktion in öffentlichen Diskursen (mehr dazu bei Nobrega/Quent/Zipf 2021).

4. Fazit

Unsere Ausführungen haben aufgezeigt, welche Methoden für eine rassismuskritische Sprachreflexion mit intersektionalen Anknüpfungspunkten angewendet werden könnten und inwiefern sprachlich-konzeptuelles Wissen auch politisch relevantes Wissen offenlegen kann. Eine rassismuskritische Sprachreflexion ermöglicht es demnach, mittels des im Sprachgebrauch verwendeten Wortschatzes Rückschlüsse auf Überbleibsel internalisierter Rassismen zu liefern, und bietet damit hohe Anschlussfähigkeit bei einer rassismuskritischen Lehrer*innenbildung. Jedoch sollte die rassismuskritische Sprachreflexion nicht isoliert erfolgen, sondern einen von mehreren Reflexionsansätzen darstellen, die aufeinander aufbauend oder auch parallel vermittelt werden können.

Die Universität sollte angehenden Lehrer*innen daran anknüpfend den Raum geben, sich fächerübergreifend mit soziolinguistischen Inhalten auseinanderzusetzen, die den Zusammenhang von Sprache und rassistischem (und anderem diskriminierendem) Wissen konturieren. Dieses Angebot sollte jedoch nicht aus der Distanz erfolgen, sondern Anlässe bieten, in denen sich angehende Lehrer*innen ausgehend von Sprachgewohnheiten mit ihrer Rolle im sozialen, gesellschaftlichen, aber auch politischen Gefüge auseinandersetzen (Huxel 2016, 158). Rassismuskritische Sprachreflexion ist demnach keine Distanzlehre, sondern fragt danach, inwiefern sprachlich-konzeptuelles Wissen angehender Lehrer*innen Aufschluss über die eigene Position innerhalb von Differenz- und hegemonialen Machtverhältnissen geben kann.

Literatur

- AHMED**, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham.
- BAKSHI-HAMM**, Parminder (2008): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen an deutschen Hochschulen. In: *Women Center of Excellence and Science* (Hg.): *Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund*. Bonn, S. 61–74.
- BERGHAN**, Wilhelm/Papendick, Michael/Wenk, Esra/Diekmann, Isabell/Pangritz, Johanna/Demir, Zeynep/Thießen, Ann-Kathrin/Meyer zur Heide, Swantje/Rees, Jonas (2020): „Kategorisch unterschätzt und ausgeschlossen“: Wahrnehmung von und Erfahrung mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld 2019/2020. Bielefeld.
- BÖNKOST**, Jule (2014): *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. Trier.
- BUBLITZ**, Hannelore (2003): *Diskurs*. Bielefeld.
- BUXINSKI**, Darlene/Cremer, Hendrik/Gorsek, Madeleine Claire/Schinke, Lisa/Schwitalla, Karoline (2021): *Racial Profiling: Die Thematisierung der grund- und menschenrechtswidrige Praxis im sozialwissenschaftlichen Unterricht*. In: Simon, Nina/Fereidooni, Karim (Hg.):

Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden, S. 49–75.

- CASTRO** Varela, María do Mar (2010): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 117–129.
- DIECKMANN**, Walter (1974): Sprache und Ideologie – Über die Ideologiegebundenheit der Sprache und der Macht des Wortes. In: Gerhardt, Marlis (Hg.): Linguistik und Sprachphilosophie. München, S. 207–222.
- DOĞMUŞ**, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“: Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 87–105.
- DWDS** (o.D.): Orient. Online: <https://www.dwds.de/wb/Orient> (Zugriff: 5.10.2021).
- DWDS** (o.D.): orientalisches. Online: <https://www.dwds.de/wb/orientalisches> (Zugriff: 5.10.2021).
- EBERT**, Julia/Heublein, Ulrich (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulation des Sommersemesters 2014. DZHW/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover.
- FELDER**, Ekkehard (2010): Ideologie und Sprache. Einstieg. Online: <https://www.bpb.de/themen/parteien/sprache-und-politik/42737/einstieg/> (Zugriff: 11.5.2022).
- FELDER**, Ekkehard (2013): Linguistische Diskursanalyse im Forschungsnetzwerk Sprache und Wissen. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Wissen und Sprache. Wiesbaden, S. 167–198.
- FEREIDOONI**, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden.
- FEREIDOONI**, Karim/Barasi, Dennis/Doğmuş, Aysun/van Lück, Esther (im Erscheinen): DeZIM Expertise. Rassismus und Bildung mit speziellem Fokus auf Schule und Hochschule. Berlin.
- FEREIDOONI**, Karim/Simon, Nina (Hg.) (2021): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden.
- FOUCAULT**, Michel (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.
- GOLLY**, Nadine (2006): Postkoloniale Schwarze deutsche Erfahrungswelten im akademischen Kontext. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hg.): Koloniale und Postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt/M., S. 395–399.
- HENTGES**, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila (Hg.) (2014): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin.

- KESKINILIÇ, Ozan Zakariya** (2019): Die Islamdebatte gehört zu Deutschland. Rechtspopulismus und antimuslimischer Rassismus im (post-)kolonialen Kontext. Berlin.
- KESSÉ, Emily Ngubia** (Hg.) (2018): Stille Macht: Silence und Dekolonisierung – Silence, Wissen und Machtstrukturen. Berlin.
- KLEIN, Uta** (2014): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer Erhebung. In: Löw, Martina (Hg.): Vielfalt und Zusammenhalt. Frankfurt/M.
- KUL, Aysun** (2013): „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Münster, München u.a., S. 157–171.
- KURIA, Emily Ngubia** (Hg.) (2015): eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin.
- MARMER, Elina/Sow, Papa** (Hg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel.
- MASSUMI, Mona** (2019): Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 153–170.
- MERCATOR INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE** (2019). Online: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/professionalisierungsforschung-in-der-sprachlichen-bildung/> (Zugriff: 26.5.2022).
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, Aysun/Karakasoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 59–70.
- MIDDENDORFF, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas** (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bonn.
- NEUSEL, Aylâ/Wolter, Andrä/Engel, Ole/Kriszio, Marianne/Weichert, Doreen** (2014): Internationale Mobilität und Professur: Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen. Berlin.
- NOBREGA, Onur Suzan/Quent, Matthias/Zipf, Jonas** (2021): Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau: Symbolische und materielle Kämpfe entlang rechten Terrors. Bielefeld.
- PIESCHE, Peggy** (2009): Der ‚Fortschritt‘ der Aufklärung – Kants ‚Race‘ und die Zentrierung des weißen Subjekts. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. 2., überarb. Aufl. Münster, S. 30–39.
- POPAL-AKHZARATI, Karima** (2019): Inkludierte Exkludierte. Studentische Verhandlungsweisen von Rassismus und Rassismuserfahrungen. Göttingen.

- SAID**, Edward (2017/1978): *Orientalismus*. 5. Aufl. Frankfurt/M.
- SCHWARZBACH-APITHY**, Aretha (2009): Interkulturalität und anti-rassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte*. 2., überarb. Aufl. Münster, S. 247–261.
- SHOOMAN**, Yasemin (2014): „... weil ihre Kultur so ist“: Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.
- VAN LÜCK**, Esther (2020): Wissen über „die Anderen“? Eine rassismuskritische Reflexion soziologischer Wissensproduktion zum Thema Studium und Migration. In: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.): *Rassismus an Hochschulen*. Weinheim, S. 174–201.
- WISSENSCHAFTSFORSCHUNG, DZHW/DEUTSCHES ZENTRUM FÜR HOCHSCHUL- UND WISSENSCHAFTSFORSCHUNG** (2017): 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Glossar zum Hauptbericht und Sonderbericht.
- WOJCIECHOWICZ**, Anna (2013): ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwanderfamilien. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster, S. 119–132.

Deutsch- und Wertekurse als Orte sprachlicher und politischer Bildung? Perspektiven junger Geflüchteter in der österreichischen Migrationsgesellschaft

1. ‚Integration‘ durch Sprache und Werte? Einleitende Bemerkungen

Im Zuge einer europaweiten Renationalisierung kam es in den letzten Jahrzehnten zu einem „revival“ von Nationalsprachen (Wodak 2013), und das Recht, in europäische Nationalstaaten zu migrieren, sich dort aufzuhalten oder deren Staatsbürger:innenschaft zu erwerben, wurde zunehmend an Kenntnisse der jeweiligen Nationalsprache geknüpft. Die Unterschiede in den geforderten Kenntnissen der jeweiligen Nationalsprache (vgl. Hogan-Brun u.a. 2009) legen eine nicht unerhebliche staatliche Willkür bei der Definition des Zusammenhangs zwischen Sprache und Integration offen. In Österreich hat die häufige Novellierung von Integrationsgesetzen (vgl. Flubacher 2021) hohe Symbolkraft. Sie richtet sich nicht nur an Migrant:innen, sondern demonstriert auch Staatsbürger:innen, dass der Zugang zu ihrem privilegierten Status durch Unterwerfung unter die Staatsmacht verdient werden muss (vgl. Perchinig 2010, 29).

Die skizzierten rechtlichen Veränderungen sind Begleiterscheinungen einer diskursiven Verschiebung, in deren Zentrum die Topoi einer „Integration durch Sprache“ (De Cillia/Dorostkar 2013) und einer „Integration durch Leistung“ (Hofer-Robinson 2018) stehen, die um Subjekte kreisen, die als „integrationsunwillig“ (vgl. Rheindorf 2017) konstruiert werden. Dabei wird ‚Sprache‘ metonymisch für ‚Deutsch‘ verwendet und als konstitutiver Bestandteil der Nation konstruiert. Außerdem wird unterstellt, dass ‚Integration‘ eine naturgegebene Folge von Deutscherwerb ist, obwohl Studien belegen, dass auch ‚perfekte‘ Deutschkenntnisse nicht notwendigerweise zu Zugehörigkeit führen (Thoma 2022) und dass soziale Integration umgekehrt auch als Voraussetzung für gelingende Sprachaneignungsprozesse gesehen werden kann (vgl. Plutzer 2010).

Mit dem Integrationsgesetz 2017 wurden neben Deutschkursen mit dem Zielniveau B1 zudem ‚Werte- und Orientierungskurse‘ für Asylberechtigte und

subsidiär Schutzberechtigte als verpflichtender Bestandteil der sogenannten „Integrationsvereinbarung“ (BMEIA 2017) verankert. Die Kurse finden als Workshops und als Teil der Deutschkurse statt und werden vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) durchgeführt. Neben der Konstruktion von Österreich als homogener ‚Wertegemeinschaft‘ und der problematischen Verknüpfung von Sprach- mit Wertekursen (vgl. Hofer-Robinson 2018, 14) liegt der Vorstellung, dass ‚Werte‘ vermittelt werden könnten, ein instrumentelles Verständnis von Lernen und ‚Integration‘ zugrunde. Die als ‚österreichisch‘ konstruierten Werte stützen hegemoniale Strukturen, und die mit ihnen verbundene Assimilationsaufforderung „stellt das Werterepertoire Migrationsanderer als mangelhaft [...] und mit der österreichischen Gesellschaftsordnung unvereinbar“ (ebd., 17) dar.

Unser Text knüpft an diesen Betrachtungen an und geht der Frage nach, welche Erfahrungen Geflüchtete mit Sprachkursen und den darin vermittelten Werten machen und welche Perspektiven sie auf sprachliche und politische Bildung haben. Dieser Frage werden wir anhand exemplarisch ausgewählter empirischer Materialien nachgehen. Unsere Forschungen zum Thema sind noch nicht abgeschlossen. Vielmehr verfolgen wir das Ziel, erste Erkenntnisse und Anregungen für weiterführende systematische Überlegungen bereitzustellen.

2. Konturen einer kritischen sprachlichen und politischen Bildung – theoretische Skizze

Wir verbinden Demokratietheorien (u.a. Benhabib 2008; Lessenich 2019), Theorien kritischer politischer Bildung (u.a. Brand 2010; Lösch 2013) und kritische Theorien zu Sprache und Sprachvermittlung in Migrationsgesellschaften (u.a. Dirim u.a. 2018; Heinemann 2017). Die Gemeinsamkeit dieser Zugänge liegt in einem Verständnis politischer und sprachlicher Bildung, das Diskussionen, Auseinandersetzungen und Konflikte als Motor demokratischer Prozesse begreift. Der Terminus ‚kritisch‘ meint eine Perspektive, die im Anschluss an die Frankfurter Schule darauf abzielt, dass Individuen die gesellschaftspolitischen und sozialen Kontexte, in denen sie leben (müssen), verstehen und verändern können (vgl. Chilton u.a. 2010).

Besonders relevant ist ein solcher Zugang, wenn es um sprachliche Bildung in Migrationsgesellschaften geht: Die Forderung des Erlernens von Nationalsprachen steht in einem Spannungsverhältnis zur Forderung nach Anerkennung von Mehrsprachigkeit. Eine „nüchterne Pädagogik sprachlicher Vielfalt“, wie sie von Mecheril und Quehl (2015) vorgeschlagen wird, zielt einerseits auf die Schaffung

von Bildungsräumen ab, die Lernende dazu befähigen, die Nationalsprache zu erlernen, um möglichst gleichberechtigten Zugang zu einer von Sprachideologien (vgl. Rosa 2019; Thoma 2022) geprägten Gesellschaft zu erhalten. Andererseits erfordert sie die Kritik an migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Die mit dem Erlernen von Sprache(n) verbundene Frage von Anerkennung verweist auf politische Machtverhältnisse, von denen auch Deutschkurse durchdrungen sind.

Geflüchtete sind in Bezug auf rechtliche und sozio-ökonomische Bedingungen sowie Bildungs- und Lebenschancen besonders benachteiligt (vgl. Neumann u.a. 2003; Thoma/Langer 2022; Unger 2017). Dennoch kann es ihnen gelingen, Handlungsaktivität zu erhalten oder zu etablieren (Deiß 2022; Morgen/Rieker 2021). Die politische Selbstorganisation ist dabei ein Weg, um als Subjekt sichtbar zu werden und eigene Möglichkeitsräume zu erweitern (u.a. Schwirtz 2019). Im Anschluss an Dausien u.a. (2020) begreifen wir Deutschkurse als Zugehörigkeits- und Bildungsräume, die Möglichkeiten der Artikulation und damit der Selbstermächtigung eröffnen oder verschließen können und daher potenziell zentrale Räume für sprachliche und politische Bildung darstellen.

3. Method(olog)ische Anmerkungen

Kernpunkt der Interpretativen Sozialforschung, die den methodologischen Rahmen unseres Textes bildet, ist die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit durch das Verstehen sozialen Handelns und subjektiver Bedeutungen (Rosenthal 2015). Dieser Zugang ist ideal für eine kritisch-reflexive Erforschung sprachlicher und politischer Bildung, da die Perspektiven der Subjekte im Fokus stehen. Empirische Grundlage des Textes bilden drei narrative strukturierte Leitfadenterviews (Rosenthal 2015) mit geflüchteten Jugendlichen im Anschluss an Gruppendiskussionen im Kontext einer Masterarbeit (Deiß 2020).

Zum Interviewzeitpunkt (2020) lebten die interviewten Jugendlichen in einer österreichischen Stadt und hatten in den Jahren zuvor Deutschkurse besucht. Sie konnten damit aus der Retrospektive über ihre Erfahrungen sprechen. Thematisch standen Erfahrungen mit Deutschkursen im Zentrum. Die Interviewpartner waren jeweils Anfang 20 und 2015/16 mit der großen Fluchtbewegung nach Österreich gekommen. Samir war zusammen mit seiner Familie aus dem Irak gekommen und seit 2016 ständiges Mitglied des Vereins, in dem die Interviews stattfanden. Aufgrund bürokratischer Hürden gelang es ihm über mehrere Jahre nicht, sich an einer Universität einzuschreiben. Zum Zeitpunkt

des Interviews wurde ihm und seiner Familie nach mehrjähriger Wartezeit ein humanitäres Bleiberecht zuerkannt und er konnte sich für ein Wirtschaftsstudium inskribieren. Mahmud war als unbegleiteter, minderjähriger Geflüchteter aus Afghanistan gekommen. Sein Asylverfahren dauerte fünf Jahre, bevor ihm in zweiter Instanz subsidiäres Bleiberecht zuerkannt wurde. Mahmud gelang es, in eine HTL (Höhere Technische Lehranstalt) aufgenommen zu werden. Jamal kam zusammen mit seinem Bruder als unbegleiteter, minderjähriger Geflüchteter aus Afghanistan und lebte zunächst in einem Heim. Er besucht ebenfalls eine HTL und verfolgt in seiner Freizeit den Traum, Rapper zu werden. Zum Zeitpunkt des Interviews wurde Jamal und seinem Bruder in zweiter Instanz subsidiärer Schutz zuerkannt.

4. Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen

Im Folgenden werden Interpretationen zu ausgewählten Textstellen vorgestellt, in denen die Jugendlichen über ihre Erfahrungen, Perspektiven und Motivationen sprechen.

4.1 Deutschkurse als ‚Neue Welt‘

Als die Interviewerin zu Beginn nach Erfahrungen mit Deutschkursen fragt, antwortet Mahmud:

Das Leben für einen Flüchtling, das ist einfach, dass man die neue Welt, Deutschkurs ist einfach die neue Welt für die Flüchtlinge, weil [...] sie kommen, oft sie leben dann in einem Heim. Da kommt ihnen in einem Deutschkurs das ist eine neue Welt. Die Lehrerin, Mitschüler, alle. Und das war eine schöne Zeit. Unvergessliche Zeit, was man nicht vergessen kann, weil man kennt ja und hat man auch, kennt man auch gute Leute von dieser Zeit.

Sprachlich inkludiert Mahmud sich nicht in ein ‚Wir‘, sondern spricht aus einer Außenperspektive zunächst über „die Flüchtlinge“ und „sie“, und später in einem verallgemeinernden „man“. Diese Positionierung ermöglicht es ihm, aus einer Meta-Perspektive zu sprechen und gleichzeitig potenziell verletzende Aspekte, die mit seinen Erfahrungen verbunden sind, nicht thematisieren zu müssen. Den Kursen stellt Mahmud das Heim als lebensweltlichen Kontext gegenüber. Die positive Perspektive auf die Kurse begründet er mit „gute[n] Leute[n]“, die er aus dieser Zeit kennt, mit denen er möglicherweise die zuvor genannte Lehrerin und die Mitschüler:innen meint. Er präsentiert Deutschkurse als einschneidendes

Erlebnis im Leben Geflüchteter, die jenseits der Sprachaneignung einen sozialen Raum der Ermöglichung darstellen. Die Beziehungen, die er in dieser Zeit geknüpft hat, scheinen bis in die Gegenwart hin anzudauern.

Weil da hat man das Gefühl, dass man nicht alleine ist, alleine. Sondern auch die anderen, die hier kämpfen, um weiterzuleben. Um zu Deutsch lernen haben gleiche [...] also die Geschichten, so was alles sie mitgetragen haben bis hier. Und die, weil die Geschichten [...] was man erlebt hat, ist ja hart mit denen sie zu tragen und weiter zu machen.

Mehdi zeichnet das Bild einer Überlebensgemeinschaft, die durch das gemeinsame Lernen mit anderen charakterisiert ist, die sich durch eine vergleichbare Lebenssituation ‚kämpfen‘. Das Weiterleben steht in Verbindung zum Deutschlernen und wird implizit dem Weiterleben in Österreich gleichgesetzt. Konstitutiv für die Gemeinschaft im Deutschkurs sind die erlebten und ‚mitgetragenen‘ Geschichten, mit denen niemand allein ist. Auf Nachfrage erläutert er:

Wenn man in einem Flüchtlingsheim wohnt. Da sind, man teilt die Menschen, die in diesem Heim wohnen, in der Reihe, in der ahm drei Bereich. Eine, die, die kämpfen, um Deutsch zu lernen, um weiterzukommen. Um sich entwickeln. Die zweite Teil oder Gruppe oder wollen nur eigentlich durchkommen. Denn wenn es zu schwierig ist, wenn der Berg da vorne ist, da wollen sie nicht hinauf. Aber der Kämpfer, der da dann kämpfen möchte, der geht hinauf. Aber der [scil.: andere] sagt Okay, da ist meine Grenze. Das reicht mir schon. Und die anderen, die denken, ich brauche es nicht. Ich fange gar nicht an.

Mahmud kategorisiert die Heimbewohner:innen entlang der ihnen zugeschriebenen ‚Kampfbereitschaft‘: Die, die „kämpfen, um in Österreich anzukommen“, die, die „irgendwie durchkommen“, und die, die es „gar nicht erst versuchen“. Er selbst zählt sich zur ersten Gruppe und grenzt sich damit von den anderen Heimbewohner:innen ab. Eine andere Stelle im Interview zeigt, dass er sich mit seiner Einstellung zum Deutschlernen alleine im Heim fühlte. Darauf verweist auch, dass er die beiden Gruppen, denen er sich nicht zugehörig fühlt, im Plural beschreibt und den ‚Kämpfer‘ (der erst im Deutschkurs auf Gleichgesinnte trifft), im Singular belässt.

4.2 „Ungebildet in dem Bereich von Bildung“ – Kritik an pädagogischen Verhältnissen

Samir reflektiert seine Erfahrungen mit Deutschkursen in starkem Kontrast zu Mahmud:

Die Mehrheit der Lehrkräfte waren entweder ungebildet in dem Bereich von Bildung, sondern sie einfach, weil sie Deutsch als Muttersprache können, haben sie es gewählt,

weil vielleicht waren sie der Gedanke, dass es einfacher für ihnen würde, wenn sie es unterrichten. Aber es ist nicht so – in Praxis, wenn du etwas schon kannst, du weiß nicht wie es ist und warum es ist. So du wirst es nicht wirklich völlig befriedigend unterrichten, sondern du wirst es einfach wählen und du wirst es erwarten, dass die anderen es ((schnippt mit den Fingern)) von aus Logik her – [...] kapieren. Und das war benachteiligend, [...] dass ahm die Mehrheit der Lehrkräfte waren ahm ungebildet in dem Bereich von Bildung.

Er formuliert hier eine Kritik, die den Lehrer:innen Professionalität in der Deutschvermittlung abspricht und ihnen zuschreibt, den Lehrberuf lediglich aufgrund ihrer ‚Muttersprache‘ gewählt zu haben. Wie zuvor schon Mahmud konstruiert sich auch Samir als Wissender, als Experte für Sprachunterricht, der aus einer verallgemeinernden ‚du‘-Perspektive spricht. Er kritisiert die aus seiner Sicht fehlenden didaktischen Fähigkeiten der Lehrer:innen und deren mangelnde Fähigkeit, die Lernperspektive der Kursteilnehmer:innen einzunehmen. Der Terminus „ungebildet“ lässt sich als Anklage gegen die aus seiner Sicht nicht professionalisierten Lehrkräfte lesen. Darüber hinaus verweist die Begriffswahl auf einen statischen Zustand, der nicht mehr für neue Bildungsprozesse offen ist. Mit dem Terminus „benachteiligend“ verweist Samir auf den Nachteil, der Lernenden erwächst, wenn sie sprachdidaktisch ‚ungebildete‘ Lehrer:innen haben. Mit diesem Hinweis auf das Lernsetting verdeutlicht Samir sein Wissen darüber, dass Lernende nicht auf ‚natürliche‘ Weise ‚sprachbegabt‘ sind, sondern dass erst professionelle Kontexte und eine Professionalisierung von Lehrenden zur Ermöglichung von Sprachaneignung beitragen.

4.3 „Als ob es beleidigend ist“ – die Erfahrung von Infantilisierung

Samir kritisiert auch Themen, die in den Deutschkursen behandelt wurden:

Am Anfang des Lernens ahm waren die Themen, Subjekte, [...] sehr leicht zu verstehen [...] um die Sprache besser zu beherrschen. Ab dann als wir tiefer und tiefer in der Sprache reingekommen haben ahm wurden die Subjekte, limitiert [...]. Man fühlte sich ein bisschen, also ich hab mich so zumindest so gefühlt als ob ich es beleidigend ist, weil es so einfach [...] Ahm ja und ich als eine soziale Mensch, der zu argumentativ ist, ahm gibt's kein Spielraum, während des Lernens. Besonders in einer Sprache lernen. [...] Vielleicht konnte das bei dem Lernen ein bisschen benachteiligen und das innerlich nicht motiviert und seelisch nicht motiviert bist.

Samir beschreibt, dass das Niveau der Inhalte hinter der Komplexität sprachlicher Strukturen zurückblieb und kritisiert die ‚Limitierung‘ der Inhalte als ‚unverständlich‘. Er beklagt, dass er sich durch die Themen infantilisiert und in seiner intellektuellen Entwicklung gebremst fühlte. Dies begründet er vor allem

damit, dass er ein ‚sozialer‘ und ‚argumentativer‘ Mensch sei, dass also der soziale Austausch mithilfe von Argumenten große Bedeutung für ihn hat. Daneben kritisiert Samir auch die inhaltliche Orientierung an den ÖIF-Wertekursen bzw. Integrationsprüfungen:

Man konnte schon solche Inhalte innerlich verstehen vom Konzept her, aber an der Sprachkursen, die Mehrheit der Sprachkursen am Ende ahm wurden nur solche Themen, der uns überhaupt nicht treffen, diskutiert. Das war ein bisschen demotivierend, hat man aus der Mentalität aus einem Deutsch oder Sprache ahm Trainierende rausgenommen, sondern aus einer Person, der eine Integrationskurs oder irgendwas ahm Ähnliches ahm eine wie heißt das eine Re-Education kam, nicht einen Sprachkurs.

Samirs Kritik zeigt, dass die in den Deutschkursen behandelten Themen seine Lebensrealität und die seiner Peers nicht betrafen und es nicht möglich war, biografische Anschlusspunkte zu den behandelten Themen zu finden. Während Samir die Lerninhalte der Deutschkurse als „überhaupt nicht treffend, sie treffen mein Alter nicht“ (2:5/17) beschreibt, findet Mahmud die Kurse hilfreicher. Er beschreibt, dass er im Zuge des Deutscherwerbs auch Wissen zu den behandelten Themen erwerben konnte: „die Themen waren also immer unterschiedlich. Man hat’s, man hat das Gefühl bekommen, man versucht nicht nur Deutsch zu lernen, sondern auch das Thema zu verstehen“ (2:6/17–19). Dabei nennt er Demokratie und Gleichberechtigung als Themen im Deutschunterricht, die ihm besonders gut in Erinnerung geblieben sind.

Samir sieht hinter den Themen eine gezielte Strategie der Wertevermittlung. Er vermutet, dass Lehrpersonen aus den Integrationskursen für die Deutschkurse eingesetzt wurden, da diese Inhalte der Integrationskurse enthielten. In seiner Kritik bezeichnet er die ‚Mentalität‘, die aus Integrationskursen in die Deutschkurse übernommen wurde, als „Re-Education“: Mit diesem Begriff verweist er auf die kolonialistische und eurozentrische Logik, die der Wertevermittlung in den Deutschkursen anhaftet. Da Deutschkurse oftmals das einzige Bildungsangebot für Asylbewerbende über 15 Jahre in Österreich sind (Atanasoska/Proyer 2018), verweist Samirs Wunsch nach mehr Bildung nicht nur auf ein Manko innerhalb der Deutschkurse, sondern auch auf den Mangel an weiteren Bildungsangeboten.

5. Conclusio

Im Anschluss an unsere exemplarischen empirischen Analysen zu sprachlicher und politischer Bildung im Kontext von Flucht und Asyl resümieren wir nun knapp unsere Beobachtungen: Deutschkurse werden von den interviewten

Geflüchteten als inhaltlich interessant und als für das ‚Weiterleben‘ in Österreich konstitutive Orte des Lernens und sozialen Miteinanders dargestellt. Allerdings verweisen ihre Erfahrungen auch auf Infantilisierung, auf den Zwangscharakter, der mit staatlich verordneten Werte- und Orientierungsmaßnahmen im Kontext des Deutschlernens verbunden ist, und enthalten Kritik an pädagogischen Verhältnissen. Die Jugendlichen entwickeln unterschiedliche Strategien des Umgangs mit diesen verpflichtenden Maßnahmen, die von einer pragmatischen Erfüllungslogik bis zu Widerständigkeit reichen. Die Interviews enthalten Spuren eines politischen Lernens, das in der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2009) in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse besteht. Damit gehen die Jugendlichen weit über das in der ‚Integrationsvereinbarung‘ verordnete Auswendiglernen mess- und prüfbarer Inhalte hinaus.

Abschließend möchten wir zwei weiterführende Punkte festhalten: Der erste bezieht sich auf politische Bildung in Deutschkursen: Folgt man den demokratietheoretischen Überlegungen von Benhabib, stehen Rechte und Identitäten in globalisierten Gesellschaften in einem dialektischen Verhältnis. In dieser Logik beruhen politische Lernvorgänge – und als solche begreifen wir die Auseinandersetzung mit ‚Werten‘ – auf der Begegnung mit anderen und in der Auseinandersetzung über Normen, Begriffe und Rechtsauffassungen (Benhabib 2008, 176). Allerdings zielen die österreichischen Werte- und Orientierungskurse nicht auf Auseinandersetzung und Zweifel oder auf Widerstand und kritischen Diskurs – vielmehr zielen die didaktischen Materialien darauf ab, „hegemoniales Wertewissen und -verhalten [zu diktieren]“ (Fritz 2017, 8). Das von uns analysierte empirische Material zeigt, dass trotz der den Kursen zugrunde liegenden funktionalen Vorstellung von Bildung, die auf die Reproduktion prüfbareren Wissens abzielt, kritische Positionierungen und widerständige Auseinandersetzungen möglich sind. In diesem Sinne werden Geflüchtete unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus als *citizens* (sensu Pell 2008) sichtbar, die *citizenship* als dynamische und kreative Praxis in denjenigen Kontexten einbringen, die sie als notwendig ansehen (vgl. ebd., 144) – etwa in ihren Asylprozessen, in Deutschkursen und – als Interviewpartner:innen – in den wissenschaftlichen Diskurs.

Zweitens werfen die kritischen Perspektiven der Jugendlichen Fragen zur Professionalisierung im Kontext von Flucht und Asyl auf. In der wissenschaftlichen und berufspolitischen Beschäftigung mit Deutschkursen gibt es seit Längerem eine Diskussion über Handlungsspielräume im Sinne einer kritischen Pädagogik und Fragen nach Möglichkeiten kritischer Bildungsarbeit als gegenhegemonialer Praxis. Eine solche Bildungsarbeit sehen wir als notwendig an,

weil Deutschkurse für viele Asylbewerbende über 15 Jahren die einzige Möglichkeit institutionalisierter Bildung in Österreich darstellen. Dem Ziel einer Vergrößerung der sprachlichen Handlungsspielräume Jugendlicher in der dominanten Sprache steht allerdings die Verpflichtung zur Vermittlung von ‚Werten‘ gegenüber, die von vielen Deutschlehrer:innen und Wissenschaftler:innen kritisch gesehen werden (u.v.a. Autor_innen-Kollektiv IGDaZDaFBasisbildung 2018; Flubacher/Busch 2022; Obaro/Wolfgruber 2018), die aber notwendig sind, um keine rechtlichen Sanktionen fürchten zu müssen. Teil einer kritischen Professionalisierung im Kontext von DaF/DaZ müsste eine Auseinandersetzung mit professionellen Dilemmata und Paradoxien sowie mit Möglichkeiten für die jeweils konkrete Ausgestaltung von Antinomien (Helsper 2021, 166–176) sein, die sich aus diesem Spannungsfeld ergeben. Zudem müssten sie Reflexionsmöglichkeiten über die Involviertheit Professioneller in die (Re-)Produktion von Machtverhältnissen in der Migrationsgesellschaft (vgl. Messerschmidt 2009) beinhalten.

Literatur

- AUTOR_INNEN-KOLLEKTIV IGDZDAFBASISBILDUNG** (2018): ‚Wir sind Lehrer_innen, keine Werte- oder Sprachpolizist_innen!‘ – Für wen und in welchem Interesse arbeiten wir eigentlich? In: ÖDaF-Mitteilungen (1), S. 103–108.
- BENHABIB**, Seyla (2008): Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger. Frankfurt/M.
- BMEIA** (2017): Integrationsgesetz und Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz sowie Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005, des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985 und der Straßenverkehrsordnung 1960.
- BRAND**, Ulrich (2010): Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus. In: Magazin Erwachsenenbildung (11), S. 2–11.
- CHILTON**, Paul/Tian, Hailong/Wodak, Ruth (2010): Discourse and Socio-Political Transformations in Contemporary China. In: Journal of Language and Politics (4), S. 489–507.
- DAUSIEN**, Bettina/Thoma, Nadja/Alpago, Faime/Draxl, Anna-Katharina (2020): ZwischenWelten-ÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Online: <https://phaidra.univie.ac.at/o:1115870> (Zugriff: 1.1.2023).
- DE CILLIA**, Rudolf/Dorostkar, Niku (2013): Integration und/durch Sprache. In: Dahlvik, Julia/Reinprecht, Christoph/Sievers, Wiebke (Hg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Göttingen, S. 143–162.
- DEIB**, Helena (2020): „Alles was wir wollen das geht durch Bildung“ – eine interpretative Arbeit zu Bildungs- und Lernerfahrungen in der Migrationsgesellschaft. Masterarbeit. Wien.

- DEIB, Helena** (2022): „Alles, was wir wollen, das geht durch Bildung.“: Dimensionen des Handelns Geflüchteter. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 3 (2). DOI:10.26043/GISo.2022.2.5.
- DIRIM, İnci/Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja** (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn, S. 51–62.
- FLUBACHER, Mi-Cha** (2021): The ‘politics of speed’ and language integration policies: on recent developments in Austria. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. S. 1–11.
- FLUBACHER, Mi-Cha/Busch, Brigitta** (2022): Language advocacy in times of securitization and neoliberalization: The Network Language Rights. In: Language Policy.
- FRITZ, Thomas** (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext. In: Magazin Erwachsenenbildung (31), S. 1–10.
- HEINEMANN, Alisha M. B.** (2017): The making of ‘good citizens’: German courses for migrants and refugees. In: Studies in the Education of Adults (2), S. 177–195.
- HELSPER, Werner** (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen, Toronto.
- HOFER-ROBINSON, Michael** (2018): Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationsdiskurs. In: ÖDaF-Mitteilungen (1), S. 10–20.
- HOGAN-BRUN, Gabrielle/Mar-Molinero, Clare/Stevenson, Patrick** (Hg.) (2009): Discourses on Language and Integration. Amsterdam.
- LESSENICH, Stephan** (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen.
- LÖSCH, Bettina** (2013): Kritische politische Bildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse und Krisen. In: Jahrbuch für Pädagogik (1), S. 239–250.
- MECHERIL, Paul/Quehl, Thomas** (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld, S. 151–177.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/M.
- MÖRGEN, Rebecca/Rieker, Peter** (2021): Vulnerabilitätserfahrungen und die Erarbeitung von Agency: Ankommensprozesse junger Geflüchteter. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung (1), S. 1–16.
- NEUMANN, Ursula/Niedrig, Heike/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri** (Hg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster.
- OBARO, Nima/Wolfgruber, Tabea** (2018): ‚Werte‘vermittlung? Nein danke! Kritische Bildungsarbeit als gegenhegemoniale Praxis. In: ÖDaF-Mitteilungen (1), S. 52–63.

- PELL, Susan** (2008): Making citizenship public: identities, practices, and rights at Woodsquat. In: *Citizenship Studies* (1), S. 143–156.
- PERCHINIG, Bernhard** (2010): All You Need to Know to Become an Austrian: Naturalisation Policy and Citizenship Testing in Austria. 25–50. In: van Oers, Ricky (Hg.): *A re-definition of belonging? Language and integration tests in Europe*. Leiden.
- PLUTZAR, Verena** (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Wien, S. 123–142.
- RHEINDORF, Markus** (2017): Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Diskursfiguren zur ‚Integrationsunwilligkeit‘. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* (2), S. 182–206.
- ROSA, Jonathan** (2019): Looking like a language, sounding like a race. Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad. Oxford.
- ROSENTHAL, Gabriele** (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim.
- SCHWIERTZ, Helge** (2019): *Migration und radikale Demokratie. Politische Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und den USA*. Bielefeld.
- THOMA, Nadja** (2022): Zur Verschränkung der Differenzkategorien Sprache, race und Religion. Raciolinguistic Ideologies als theoretische Perspektive auf Bildung in Differenzverhältnissen. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M.B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen*. Wiesbaden, S. 67–85.
- THOMA, Nadja** (2022): Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. In: *Language and Education* 36 (5), S. 419–436.
- THOMA, Nadja/Langer, Phil C.** (2022): Educational Transitions in War and Refugee Contexts: Youth Biographies in Afghanistan and Austria. In: *Social Inclusion* 10 (2), S. 302–312. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5156>.
- UNGER, Hella von** (Hg.) (2017): *Junge Geflüchtete, Bildung und Arbeitsmarkt. Ein Lehrforschungsprojekt in München*.
- WODAK, Ruth** (2013): Dis-Citizenship and Migration: A Critical Discourse-Analytical Perspective. In: *Journal of Language, Identity & Education* (3), S. 173–178.

IV

Diversität und Demokratie: Fallstudien und Praxisimpulse

KATHARINA BÖHNERT¹

Über Sprache machtkritisch reflektieren – Tomer Gardis *Broken German* im Deutschunterricht

Literatur spielt in der Schule eine zentrale Rolle und dient neben der Arbeit an und Vermittlung von Sprache auch der Entwicklung von Reflexionsvermögen, Offenheit, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz (vgl. Literarisches Lernen nach Spinner 2006 oder Literarizität nach Dobstadt 2010 und Dobstadt/Riedner 2016). Gerade in mehrsprachigen und/oder mehrkulturellen Klassenverbänden liegt die Relevanz mehrperspektivischer Zugänge und Lesarten auf der Hand, da die vielfältigen Hintergründe der Schüler:innen potenziell eine große Bereicherung bei derartigen Zugängen im Unterricht darstellen können.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, der einen integrativen Ansatz von Sprach- und Literaturdidaktik verfolgt: Anhand des Textes *Broken German* von Tomer Gardi (2016) soll gezeigt werden, wie Sprachreflexivität sowie -kritik und – hiermit verbunden – die Einnahme einer machtkritischen Position im Unterricht diskutiert und trainiert werden können. Schüler:innen werden dabei anhand eines ungrammatischen und orthografisch fehlerhaften Textes an Fragen zur Normativität von Kultur und Gesellschaft und zu ihrer sprachlichen Repräsentation herangeführt. Hierdurch angeregt üben sich die Schüler:innen in einer kritischen Reflexion über (vermeintliche) sprachliche Defektivität, die oft auch Gegenstand von sprachlichem Rassismus ist. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob es eines ‚fehlerfreien‘, normkonformen Sprachgebrauchs bedarf, um schriftsprachlich oder gar literarisch tätig zu sein, oder ob gerade in der Vielfalt und Kreativität sprachlicher Äußerungen ein Mehrwert für den sprachreflexiven Deutschunterricht besteht und sich marginalisierte Gruppen somit auch mit vermeintlich fehlerhafter Sprache Gehör verschaffen und gesellschaftlich-kulturelle Diskurse aktiv mitgestalten können.

1 Für zahlreiche Ideen, die zum Verfassen dieses Beitrags geführt haben, danke ich Janek Scholz.

1. Autor und Werk

Tomer Gardi wurde 1974 in Israel geboren und lebt nach Studienaufenthalten in Jerusalem, Berlin und Be'er Scheva derzeit in Tel Aviv. Er ist studierter Literaturwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler, was sicherlich auch ein Grund dafür ist, dass er sich in seinem Werk *Broken German* kritisch mit dem Literaturbetrieb sowie der Frage danach, wer diesem angehören darf, auseinandersetzt. *Broken German* (2016) ist Gardis zweites Werk; neben seinem Erstlingswerk *Stein, Papier. Eine Spurensuche in Galiläa* (2011 auf Hebräisch und 2013 in deutscher Übersetzung erschienen) veröffentlichte er vor allem Hörspiele (*Die Feuerbringer – Eine Schlager-Operetta* (2018, Regie: Susanne Krings), *Wie die Blinden träumen* (2019, Regie: Noam Brusilovsky)). Gardi trat mit einigen Kapiteln von *Broken German* beim Ingeborg-Bachmann-Preis an, woraufhin eine kontroverse Debatte geführt wurde, ob ein Text, der Verstöße gegen die geltende orthografische Regelung sowie die grammatische Norm enthalte, überhaupt ‚Literatur‘ und somit preiswürdig sei. Am Ende erhielt Gardis Werk keinen Preis – eine Entscheidung, die in Feuilletons renommierter Zeitungen kritisch diskutiert wurde. Die Literaturkritikerin des Bayerischen Rundfunks, Cornelia Zetzsch (2016), bemängelte, dass dieser ihrer Ansicht nach „interessanteste“ Text beim Bachmann-Preis nicht berücksichtigt worden sei, es handle sich um die „berührendste, riskanteste, nachhaltigste Geschichte“ des Wettbewerbs, Gardis Sprache sei „hinreißend und spielerisch kreativ“ (ebd.). In der Süddeutschen Zeitung urteilte Alex Rühle (2016), dass Tomer Gardi mit *Broken German* „etwas ganz Eigenes gelungen“ sei, der Roman sei „[e]in Schatz. [...] Ein einmaliges Buch“ (ebd.).

Broken German ist insofern „einmalig“, als dass es Normverletzungen, Regelübertretungen und das Spiel mit Sprache zum erzählerischen Prinzip erklärt. Rutka (2021) sieht in Gardis Roman – in Anknüpfung an Czolleks (2018) *Desintegriert euch!* – ein „literarische[s] Projekt gegenwärtiger jüdischer Desintegration und Plädoyer für Radical Diversity [...]“ (ebd., 235). In Anbetracht dieser sprachlichen Virtuosität tritt die eigentliche Handlung des Romans fast in den Hintergrund, ist jedoch bei genauerer Betrachtung mindestens ebenso interessant, da sie sprachliche Fremdheitserfahrungen auf der inhaltlichen Ebene spiegelt. In assoziativ aneinandergereihten Szenen begleiten wir den jüdischen Protagonisten und Erzähler (vermutlich handelt es sich dabei um die Figur Radili) und seine Clique um Amadou, Mehmet, Fikert, Anuan, Abayomi und Jamal in Berlin, wo sich ihr von Migrationserfahrungen geprägtes Leben abspielt. Radili kehrt als Erwachsener in diese Stadt zurück, viele Jahre nachdem er sich als Reaktion auf Anfeindungen durch rechtsradikale Skins ein Messer gekauft hat.

Seine Freunde aus der „linksradikalen WG“ möchten daraus einen Film machen und so zieht sich die Suche nach dem damals vergrabenen Messer wie ein roter Faden durch den Roman. Neben den Erfahrungen mit Rechtsradikalen, die ‚ihre‘ deutsche Sprache für sich reklamieren (vgl. Kapitel 2), sind es jedoch auch Erfahrungen der Diskriminierung im Literaturbetrieb, die dem Protagonisten spiegeln, dass er ‚hier‘ nicht dazu gehört. Weitere assoziative Momente des Romans sind bspw. eine krimiartig gestaltete Szene im Jüdischen Museum oder auch Gespräche mit seiner Mutter, in denen beide Erinnerungen, z.B. an ein Dorf in Rumänien, teilen. Der Protagonist berichtet weiter von einem Schulausflug zu archäologischen Grabungen im Norden von Israel und schildert neben diesen Rückblicken in die Vergangenheit auch gegenwärtige Szenen in Bars und Callshops. Einzige und wichtige Konstante ist die bezeichnenderweise „Bar zum Roten Faden“ benannte Stammkneipe von Radili und seinen Freunden, die ihnen ein Stück Heimat im sprachlich und kulturell fremden Berlin vermittelt.

2. Sprache in *Broken German*

Um einen Einblick in die schon mehrfach erwähnte, vom normkonformen Sprachgebrauch deviante Sprache des Romans zu geben, soll folgende Textstelle zitiert werden:

Drei Kinder steigen von eine U-Bahn aus. Eine heisst Amadou, eine Radili, eine heißt Mehmet. Es ist Sommer. Im U-Bahn steht Mehmet, sein Hand hochgestreckt, hält sich zum Stange. Er hat schwarzes Haar unter sein Arm und sieht, stolz, wie Radili es anschaut. Radili ist dreizehn und Mehmet schon vierzehn und er fragt sich selbst, Radili, wann es bei ihm auch schon anfangen wird mit dem Haar. Dann hält das U-Bahn und Mehmet öffnet die Tür und Radili, von hinten, stosst Mehmet auf eine Frau die da vor dem Tür steht. Sie schreit Mehmet an und dann ist er nicht mehr so Cool mit sein Haar unter seine Ärme und Radili lacht und rânt weg zum Rolltreppe (Gardi 2016, 5).

Die Textstelle bildet den Beginn des Romans und stellt eine Rückschau des Protagonisten Radili auf seine Jugendzeit, sein dreizehnjähriges Ich in Berlin dar. Der von der standardsprachlichen Norm abweichende Sprachgebrauch wird hier bereits deutlich. Die Textstelle enthält Normverstöße auf verschiedenen Ebenen des sprachlichen Systems, insbesondere bei den – wie wir aus der sprachdidaktischen Forschung wissen (vgl. Binanzer 2015) – für Deutschlernende besonders fehleranfälligen Bereichen von Kasus und Genus (z.B. *unter sein Arm, mit sein Haar*), aber auch der Verbflexion (*stosst*). Verstöße gegen die orthografische Norm finden sich ebenfalls, teilweise auch inkonsistent (*heisst vs. heißt*).

Sprache, d.h. das, was wir als standardsprachliche Norm als das ‚richtige‘ und ‚gute Deutsch‘ verstehen, ist ein auf der Grundlage bestehender Machtverhältnisse gebildetes Konstrukt (vgl. von Wright 1979). ‚Standardsprache‘ wird im öffentlichen Diskurs mit einem an normgebenden Institutionen wie dem Sprachrat oder – in Deutschland besonders präsent – dem DUDEN ausgerichteten Sprachgebrauch gleichgesetzt. Zudem konnte die Korpuslinguistik über bspw. Kollokationsanalysen zeigen, dass mit dem ‚sprachlichen Standard‘ höchst problematische Begriffe wie *rein*, *pur* oder *originär* oder zumindest positive Attribuierungen wie *gut* oder *richtig* verbunden sind (vgl. Köhler 2017). Die entsprechenden Antonyme, die das Deutsch der wie auch immer definierten ‚Anderen‘ bezeichnen, spiegeln sehr offensichtlich Machtverhältnisse und Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen wider. Teil der (Standard-)Sprachgemeinschaft sind die, die sich am Deutsch der Sprachexpert:innen und Modellsprecher:innen orientieren. Ausgeschlossen sind die, die dies nicht wollen (z.B. Jugendsprachen, vgl. Neuland 2008) oder (noch) nicht können (z.B. DaZ-Lernende). Neben diese Positionen tritt in der jüngeren Linguistik ein stärker sprecher:innenzentriertes Verständnis von ‚Standardsprache‘. Hundt (2009) etwa betont, dass sich die sprachliche Norm eben nicht aufgrund von Sprachurteilen der Sprachexpert:innen und -autoritäten bildet, sondern dass es im Gegenteil gerade Sprecher:innen sind, die durch ihr sprachliches Handeln die sprachliche Norm hervorbringen, d.h. konstituieren und tradieren, was (in einem bestimmten Kontext) ‚angemessenes‘ und ‚richtiges‘ Deutsch ist. Doch auch Modelle wie bei Hundt (2009) gehen von ‚normierten Sprachnutzer:innen‘ aus (Hundt 2009, 4, spricht von „normalen Sprachbenutzern“). Im Einzelfall ist es jedoch schwer zu definieren, wer zu diesen ‚normalen‘ Sprecher:innen gehört und wer einen vom ‚Normalen‘ abweichenden Sprachgebrauch aufweist.

Vor diesem Hintergrund ist es kaum verwunderlich, dass der Sprachgebrauch des Erzählers in Gardis Roman von seinem DaM-Umfeld mehrfach als defizitär gekennzeichnet und er daraufhin nicht nur verbal, sondern auch physisch attackiert wird:

Hallo ihr! Was für Sprache redet ihr da! Radili und Amadou und Mehmet reden Deutsch aber kein Arien Deutsch sondern ihr Deutsch wie mein Deutsch auch die ich hier schreibe und wie ich hier rede [...]. Nein, sagt er. Das ist kein Deutsch, sagt er. Was WIR reden ist Deutsch, sagt er. Was ihr da redet ist kein Deutsch (Gardi 2016, 6).

Gleichzeitig orientiert sich der Ich-Erzähler in seinem Sprachgebrauch an diesem für ihn zunächst unerreichbar erscheinenden Konstrukt der ‚korrekten (Standard-)Sprache‘, indem er sich (beim:bei der Leser:in?) z.B. rückversichert,

„So sagt man das, oder? Auf Deutsch.“ (ebd., 86). In seinem Bestreben, der sprachlichen Norm zu entsprechen, erzielt er dabei auch Fortschritte. Verstöße gegen die grammatische, lexikalische und auch die orthografische Norm nehmen im Verlauf des Romans ab.

Noch was ist dein Deutsch. Es wird immer besser. Von erste zum zweite zum dritte Kapitel wird besser. Mit jeder Kapitel zerstörst du so deine eigene Prosa. Verlierst deine gebrochene Schatz. Schreib so weiter und bald bist du vollkommen und klaglos und ganz und kaputt (ebd., 37).

Gleichzeitig scheint er dabei seinen eigenen Sprachgebrauch, das ihm eigene ‚Dazwischen‘, zwischen Herkunft- und Zielsprache, zu verlieren und – hiermit einhergehend – auch ein Stück weit seine Identität.

Im folgenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, was das Streben nach (sprachlicher) Integration mit den Protagonisten des Romans macht. Wird das Gefühl der Fremdheit in der Sprache und Kultur durch die (normkonforme) Aneignung einer fremden Sprache abgebaut oder führt die sprachliche Assimilation nicht zum gewünschten Erfolg, als ‚integrierter Sprecher‘ wahrgenommen und folglich auch so von seinem Umfeld behandelt zu werden?

3. Fremdheitserfahrungen von Protagonisten und Leser:innen

Zahlreiche Textstellen sprechen dafür, dass sich der Erzähler trotz fortschreitendem Spracherwerb und der hierdurch bedingten sprachlichen Integration weiterhin als ‚Fremder‘ fühlt. Inwiefern dies ein bewusstes Nicht-im-Mainstream-Mitspielen, ein sich dem deutsch-jüdischen „Gedächtnistheater“ (Bodemann 1996) bewusstes Entziehen ist, bleibt offen. Der Erzähler sowie seine Clique um Amadou und Abayomi bezeichnen sich – in sprachlicher wie auch in kultureller Hinsicht – immer als „babylonisch“ und verweigern sich somit der (sprachlich-kulturellen) ‚Eingemeindung‘:

Meine Muttersprache ist nicht die Muttersprache meiner Mutter. Die Muttersprache meiner Mutter ist nicht die Muttersprache ihre Mutter. Die Muttersprache ihre Mutter ist nicht die Muttersprache und so weiter. Und so viel viel weiter. Wir sind babylonisch (Gardi 2016, 91).

Zwar baut Radili sich einen (ebenfalls kulturell diversen) Freundeskreis auf, erfährt erste Anerkennung als Schriftsteller in der ihm fremden Sprache Deutsch und sucht wiederholt vertraute Orte auf, z.B. seine Stammkneipe *Zum Roten*

Faden. Und doch wird in dieser (vermeintlichen) ‚Integrationsgeschichte‘ immer wieder deutlich, dass bei ihm weiterhin Gefühle des Allein- und des Fremd-Seins dominieren, im Kapitel *Geerte Herren* (ebd., 59–65) etwa in Bezug auf den Literaturbetrieb, in dem er zwar ‚mitspielt‘, zu dem er sich jedoch (aufgrund seines ‚defizitären‘ Deutschs) nicht zugehörig fühlt. In Anspielung auf gängige Stereotype bezeichnet er sich als „Arbeitsmigrant“ im Literaturbetrieb, der durch seine Prosa in einer fremden Sprache Autor:innen, die normkonform Literatur produzieren, nichts wegnehme:

Ich sagte ich bin ein Arbeitsmigrant in der deutsche Sprache. Ein Arbeitsmigrant in der Prosa eine fremde Sprache. Dass ich hier Sachen in die Prosa diese Sprache zu tuhn habe. Also, in die Prosa diese Sprache Arbeit zu tuhn habe. Die schwarze Arbeit nur. Also keine Angst. Ich nehme keiner Deutsche Literat sein Arbeit weg. Also, keinen Angst. Die schwarze Arbeit mache ich nur (ebd., 101).

Diese ‚fremde‘ Prosa und auch die hierin geschilderten Fremdheitserfahrungen in der deutschen Kultur können bei Leser:innen mit DaM wiederum Gefühle des Fremden hervorrufen. Es fällt ihnen möglicherweise schwer, sich mit einem literarischen Text, der in fehlerhaftem Deutsch verfasst ist, anzufreunden und auch die Migrationserfahrungen, das Fremdsein in der deutschen Kultur, das der Erzähler beschreibt, nachzuvollziehen.

Hierin liegt das besondere didaktische Potenzial des Romans, das im folgenden Kapitel näher beschrieben wird. So könnte, insbesondere im literarischen Gespräch mit Schüler:innen, der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Sprachgebrauch im Roman von der standardsprachlichen Norm abweicht, warum die Kommunikation (mit dem:r Leser:in) dennoch gelingt, und folglich über den (aus einer linguistischen Perspektive) hegemonialen Charakter von Sprache reflektiert werden. Dabei steht nicht zuletzt auch der Deutschunterricht in der Pflicht, Macht, wie sie durch (normierte und bei Abweichungen sanktionierte) Sprache ausgeübt wird, kritisch zu hinterfragen. Standardsprache darf nicht als gesetzt gelten, vielmehr muss ihr dem durch Sprecher:innen induzierten Sprachwandel bedingter, dynamischer Charakter betont werden. Ebenso wichtig ist es, zu betonen, dass ein (noch) nicht abgeschlossener Spracherwerb und somit ein nicht-normkonformes Deutsch Sprecher:innen nicht in inferiore Positionen rücken darf. Diese Bewusstmachung und eine daraus potenziell resultierende devianztolerante Grundhaltung sollte zentrales Ziel eines jeden Sprachunterrichts sein.

4. Didaktisches Potenzial im mehrsprachigen Klassenraum

Die Frage nach sprachlichen Abweichungen im Roman und einem sprachlichen und kulturellen Fremdheitserleben der Protagonisten bietet sich insbesondere für den Deutschunterricht in stark heterogenen Lerngruppen an, bspw. in Klassen, in denen DaZ- und DaM-Schüler:innen gemeinsam lernen. Die Fremdheitserfahrungen in der Beziehung zwischen dem Text und den Leser:innen können dabei äußerst vielschichtig sein. Ein verbindendes Element, eine gemeinsame Fremdheitserfahrung, in der sich alle Schüler:innen zunächst wiederfinden können, ist die Begegnung mit der ‚Fremdsprache Literatur‘ (vgl. Steinbrügge 2016). Ausgehend von dieser gemeinsamen Divergenzerfahrung ist von anschließenden, äußerst subjektiven Rezeptionserfahrungen auszugehen, wobei verschiedene Rezeptionsmuster von Schüler:innen mit und ohne (sprachlichem) Migrationshintergrund produktiv miteinander ins Gespräch gebracht werden können und sollten. Muttersprachliche deutsche Schüler:innen werden vermutlich sehr schnell eine Fremdheitserfahrung auf der formalen Ebene erleben. Auf der inhaltlichen Ebene hingegen dürfte ihr Blick ein eher hegemonialer sein, da sie selbst der Mehrheitsgesellschaft angehören. Radili, Amadou und Mehmet würden so als ‚die Anderen‘ wahrgenommen, die Dinge erleben, die zunächst fern der eigenen Lebenswelt sind. Dass diese Exklusionsmechanismen jedoch auch in der unmittelbaren Umgebung der Schüler:innen stattfinden, kann explizit bewusst gemacht werden, indem Mitschüler:innen mit transkulturellem Hintergrund zu ihrer Rezeption des Textes befragt werden. Diese Schüler:innen können die Fremdheitserfahrungen im Buch möglicherweise nachvollziehen und mit dem eigenen Erleben in Beziehung setzen. Dass diese Identifizierung mit der minoritären Position, wie der des Protagonisten, jedoch auch bewusst ausbleiben kann, haben Wintersteiner und Mitterer (2009) in einem Experiment in Kärnten beobachten können. Eine überwiegend zweisprachige Schulklasse hat sich in einer Unterrichtsstunde zu einem transkulturellen, exophonen literarischen Text einer Lesart verweigert, die Wintersteiner/Mitterer zunächst sehr naheliegend erschien (ebd., 44): In den als Anschlussaktivität zu verfassenden Fortsetzungsgeschichten wurde von der Mehrheitsgesellschaft abweichendes Verhalten nämlich nicht kritisch diskutiert, sondern nivelliert – vermutlich, um nicht der Interpretation der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ aus DaM-Schüler:innen entgegenzulaufen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Alterität und Differenzerfahrungen, wie sie auch anhand von *Broken German* gemacht werden können, zu thematisieren, „ohne in die Falle eines *Othering* zu treten – und die Gruppe bei einer Diskussion divergenter Text- und Weltzugänge [zu] begleiten“ (Scholz 2020, 50). Diese

Vorgehensweise liegt auch Kramsts (2014a, b) Ansatz einer Vermittlung von symbolischer Kompetenz zugrunde. Der Begriff ‚symbolische Kompetenz‘ wird bei Kramts/Whiteside (2008, 664) als „the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used“ definiert. Es geht also nicht um eine ‚egoistische Aneignung‘ von Sprachen und Kulturen, sondern vielmehr darum, die ‚fremde‘ Sprache gerade in ihrer Andersartigkeit bzw. dem ihr eigenen Symbolsystem zu begreifen. Schüler:innen sollen hierdurch auf eine postmoderne Lebenswirklichkeit vorbereitet werden, in der Andersartigkeit nicht nivelliert wird, sondern das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, das ‚Andere‘ nicht zu meiden und stattdessen Differenzen zu explorieren und somit Missverständnisse auszutarieren („not avoiding divisive topics rather than exploring differences and negotiating global misunderstandings“ (Kramts 2014b, 304)).

Im Falle von Tomer Gardis *Broken German* ist es ein bewusst fehlerhaftes Deutsch, das der Verfasser gewählt hat, um auf Deutungshoheiten literarischer Texte und die Bedingungen für die Zugehörigkeit zum Literaturmarkt und somit zur Mehrheitsgesellschaft hinzuweisen. Für Schüler:innen liegt das übergreifende Lernziel in der Feststellung, dass Regeln von Teilhabe wie auch Exklusionsmechanismen durchaus hinterfragt werden können und auch Sprecher:innen mit einem fehlerhaften Deutsch ihren Platz in der Gesellschaft einfordern können (sogar Bücher schreiben können, die von Verlagen gedruckt werden). Letztlich können Schüler:innen über Literatur im Allgemeinen und, in den immer transkultureller werdenden Klassenzimmern, über transkulturelle Literatur im Besonderen „angeregt werden, ihre eigene Stimme zu finden und weiterzuentwickeln, was sie mittel- bis langfristig auch offener machen kann für die Stimmen von anderen“ (Scholz 2020, 51). „For FL learners, developing their own voice increasingly means developing an ear for the voices of others – no doubt a crucial, if lifelong, educational goal“ (Kramts 2014b, 309). Ein sich an diese Überlegungen anschließendes Forschungsdesiderat besteht darin, didaktische Überlegungen wie bei Kramts (2014a, b) und die im vorliegenden Beitrag geschilderten auf eine empirische Grundlage zu stellen. Die Durchführung eines Unterrichtsprojekts – ähnlich wie bei Wintersteiner/Mitterer (2009) – und anschließende Auswertung etwa von Schüler:innenprojekten oder Videografien der Unterrichtsstunden sind hierbei denkbar.

Folgende Grundsätze einer schulischen Arbeit mit transkultureller Literatur lassen sich aus den vorangegangenen Überlegungen ableiten: Zunächst steht das literarische Erlebnis als Einstieg in die Textarbeit. Der Text sollte wirken können und Schüler:innen emotional ansprechen. Dass dies auch schon bei geringer

Sprachkompetenz geschieht, betonen Wintersteiner und Mitterer (2009): „Erstaunlicherweise können sich die Kinder aber trotz mangelnden Verständnisses auf sprachlicher Ebene gut auf literarische Texte einlassen und erleben sie als etwas Sinnvolles und Interessantes“ (ebd., 43). Darauf folgt der Blick auf die literarische Sprache und damit die Literarizität des vorliegenden Textes. Ein dritter Grundsatz betrifft die Divergenzen und Unzugänglichkeiten des Textes. Diese sollten nicht eliminiert, sondern bearbeitet werden. Da Kinder und Jugendliche jedoch derartige Reflexionen nicht automatisch von selbst betreiben, sollte ein Nachdenken über diese Prozesse lehrerseitig angestoßen und begleitet werden (z.B. in produktiven Anschlussaktivitäten, in denen die eigene Fremdheitserfahrung reflektiert werden soll). Ein vierter Grundsatz betrifft die Biografie des:der Autors:in und die von ihr:ihm verwendeten Bezugstexte. Diese transkulturelle Dimension ist gerade bei transkultureller Literatur eine wertvolle Quelle für das Textverständnis (dabei handelt es sich freilich nur um *eine* mögliche Lesart). Der fünfte Grundsatz schließlich betrifft die Strukturierung des Unterrichts. Das Fremde soll stets zum strukturgebenden Element werden und bspw. in den anschließenden Debatten eine Vielfalt der Textzugänge und Lesarten, auch solche, die in Konkurrenz zueinander stehen, ermöglichen.

Da Gardis Text schwer zugänglich ist, der Text sich also auf der Inhaltsebene anfänglich eher sperrt oder verschließt, ist es naheliegend, zunächst auf die Literarizität des Textes zu fokussieren. Die Reflexion über die sprachliche Gestaltung, Gardis Spiel mit Sprache spielt hierbei eine wichtige Rolle. Im Kapitel *Ent-* erkundet der Erzähler die Präfigierung, indem er Wörter mit diesem Präfix aneinanderreicht (*Ent-schuldigung, Ent-färben, Ent-leeren*, vgl. Gardi 2016, 46). Diese und andere Wortbildungsprinzipien können auch mit Schüler:innen sprachspielerisch erkundet werden. An anderer Stelle reflektiert er über die deutsche Grammatik, insbesondere die (aus Lerner:innensicht schwierige) Pluralbildung im Deutschen (vgl. Köpcke/Wecker 2015). Im Falle der Pluralbildung mittels Nullendung wie z.B. *Spiegel* oder *Schatten* fragt er sich etwa, warum diese Wörter im Deutschen „keinen Plural haben“ (Gardi 2016, 52). Vielen Schüler:innen dürfte diese Frage, aufgrund von anderen Prinzipien bei der Pluralbildung, z.B. in agglutinierenden Sprachen wie dem Türkischen, plausibel erscheinen. Hiervon ausgehend könnte folglich über die Pluralbildung im Deutschen (und kontrastiv in anderen Sprachen) reflektiert werden. Schließlich konfrontiert *Broken German* seine Leser:innenschaft mit Machtfragen in Bezug auf Literaturproduktion und den Buchmarkt: Wer darf Bücher schreiben und in welcher Sprache? Wann ist Sprache normkonform, wann ist sie (noch) literarisch/poetisch und ab wann erfüllt sie diese Kriterien nicht mehr? Welche Inklusions- und

Exklusionsmechanismen manifestieren sich über Sprache und wer entscheidet darüber? Diese grundsätzlichen Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit (gerade transkultureller) Literatur stellen, bieten im Schulunterricht die Chance, „diese literarische Fremdheit auch für die Beschäftigung mit der sozialen Fremdheit und Alterität zu nutzen, die ein hervorstechendes Kennzeichen heutiger globalisierter Gesellschaften ist“ (Wintersteiner/Mitterer 2009, 50).

5. Fazit – *Broken German* als machtkritisches Reflexionsmedium

Durch seinen hohen Grad an Sprachreflexivität (vgl. die Textpassagen, die eine Meta-Thematisierung von Sprache und Literarizität vornehmen: „Das ist kein Deutsch. Das ist kein Deutsch. Was WIR reden ist Deutsch. Das ist kein Deutsch!“, Gardi 2016, 11) eignet sich *Broken German* als Reflexionsmedium im Deutschunterricht, indem ein kritischer Fokus auf gängige Herrschaftspraxen geworfen und die machtvolle Konstruktion von Fremdheit diskutiert wird (Wer entscheidet, welche Art von Sprache Zuwanderer:innen lernen müssen? Welche Exklusionsmechanismen manifestieren sich über Sprache?). Auch Asgari (2021, 428) sieht in der Reflexion der sprachlichen Gestaltung „spannende Möglichkeiten, um die metasprachliche Bewusstheit der Lernenden zu stärken und auf Common-Sense-Regeln der idiomatisch geprägten Sprache [...] zu verweisen“. Die kreative Arbeit an Sprache macht Sprache darüber hinaus als Form der Selbstermächtigung offenbar: Wie viel poetisch-literarisches Ausdrucksvermögen ist auch schon bei geringer Sprachkompetenz vorhanden? Über eine Analyse sowohl sprachlicher als auch literarischer Mittel in *Broken German* werden Schüler:innen potenziell zu symbolischer Kompetenz nach Kramersch (2011) befähigt, wobei Tomer Gardis Buch als Exempel fungiert: Auch mit vermeintlich fehlerhafter Sprache können sich marginalisierte Gruppen Gehör verschaffen und gesellschaftlich-kulturelle Diskurse aktiv mitgestalten.

Literatur

- ASGARI**, Marjan (2021): Sprachlicher Common Sense in gebrochenem Deutsch – Tomer Gardis Roman *Broken German* und seine besondere Eignung für den Fremdsprachenunterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 48 (4), S. 428–441.
- BINANZER**, Anja (2015): Von Sexus zu Genus? In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin, S. 295–312.
- BODEMANN**, Y. Michal (1996): Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung. Hamburg.

- CZOLLEK**, Max (2018): *Desintegriert Euch!* München.
- DOBSTADT**, Michael (2010): Von der Rezeptionsästhetischen und interkulturellen Literaturdidaktik zur Fokussierung von „Literarizität“. Überlegungen zur Arbeit mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache. In: Joachimsthaler, Jürgen/Kotte, Eugen (Hg.): *Kulturwissenschaft(en). Konzepte verschiedener Disziplinen*. München, S. 203–216.
- DOBSTADT**, Michael/Riedner, Renate (2016): Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Baltmannsweiler, S. 215–236.
- GARDI**, Tomer (2016): *Broken German*. Graz.
- HUNDT**, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek/Stecker, Bruno (Hg.): *Deutsche Grammatik. Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin, S. 117–140.
- KÖHLER**, Michael (2017): Was ist deutsch? „Die klassischen Definitionen des Deutschen sind kosmopolitisch“. Dieter Borchmeyer im Gespräch mit Michael Köhler. In: Online-Dossier des Deutschlandfunks. Online: https://www.deutschlandfunk.de/was-ist-deutsch-die-klassischen-definitionen-des-deutschen.694.de.html?dram:article_id=379896 (Zugriff: 21.7.2021).
- KÖPCKE**, Klaus-Michael/Wecker, Verena (2015): Deutsche Pluralbildung im DaZ-Erwerb. Didaktische Überlegungen zum Umgang mit Abweichungen von der Norm. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin, S. 295–312.
- KRAMSCH**, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* (44), S. 35–40.
- KRAMSCH**, Claire (2014a): Language and Culture. In: *AILA Review* (1), S. 30–55.
- KRAMSCH**, Claire (2014b): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization. Introduction. In: *The Modern Language Journal* (1), S. 296–311.
- KRAMSCH**, Claire/Whiteside, Anne (2008): Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. In: *Applied Linguistics* 29 (4), S. 645–671.
- NEULAND**, Eva (2008): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Stuttgart.
- RÜHLE**, Alex (2016): Bar zum Roten Faden. In: Online-Dossier der Süddeutschen Zeitung. Online: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/migrationsroman-bar-zum-roten-faden-1.3290746?reduced=true> (Zugriff: 21.7.2021).
- RUTKA**, Anna (2021): Jüdische Störenfriede im deutschen *Gedächtnis-* und *Integrationstheater*: Kritisch-emanzipatorische (Selbst)Entwürfe in Tomer Gardis *Broken German* und Shahak Shapiras *Das wird man ja wohl noch schreiben dürfen!* In: *Oxford German Studies* 50 (2), S. 233–251.
- SCHOLZ**, Janek (2020): Die Bedeutung symbolischer Kompetenz in der Arbeit mit Literatur in der Auslandsgermanistik. In: Scholz, Janek/Wassermann, Marvin/Zahn, Johanna (Hg.): *DaZ-Unterricht an Schulen. Didaktische Grundlagen und methodische Zugänge. Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion* (11). Frankfurt/M., S. 39–52.

- SPINNER**, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (6), S. 6–16.
- STEINBRÜGGE**, Lieselotte (2016): Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- VON WRIGHT**, Georg Henrik (1979): Norm und Handlung. Eine logische Untersuchung. Aus dem Englischen von Georg Meggle und Maria Ulkan. Königstein/Ts.
- WINTERSTEINER**, Werner/Mitterer, Nicola (2009): ‚Einen Stein in den Teich werfen ...‘. Annäherungen an die Praxis der Transkulturellen Literaturdidaktik. In: Hochreiter, Susanne u. a. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck, S. 36–51.
- ZETZSCHE**, Cornelia (2016): kulturWelt Kommentar. Die Preisträger des Bachmann Preises. In: Bayerischer Rundfunk. Online: https://web.archive.org/web/20160819122102/http://cdn-storage.br.de/MUJIuUOVbWQIbtChb6OHu7ODifWH_-by/_-0S/9Aff_-Fg/160704_0830_kulturWelt_Kommentar-Die-Preistraeger-des-Bachmann-Pre.mp3 (Zugriff: 21.7.2021), zitiert nach https://de.wikipedia.org/wiki/Tomer_Gardi (Zugriff: 21.7.2021).

Wie können Schüler:innenvorstellungen von demokratischen Entscheidungsprozessen bei der Durchführung von Planspielen rekonstruiert und reflektiert werden? Eine exemplarische Analyse

1. Einleitung: Demokratiebildung in diversen Gesellschaften – Ansprüche und Spannungsfelder

Die Demokratiebildung erfährt seit einigen Jahren vor dem Hintergrund der beobachtbaren wachsenden öffentlich geäußerten Zustimmung zu populistischen Positionierungen wieder erhöhte Aufmerksamkeit. Problematisiert wird in diesem Zusammenhang unter anderem ein egozentrisch ausgerichtetes Demokratieverständnis, dessen Vertreter:innen keine oder eine nur wenig ausgeprägte Bereitschaft zu diskursiven Auseinandersetzungsprozessen zeigen und zugleich die Legitimität politischer Entscheidungsprozesse als „undemokratisch“ infrage stellen (Petrik u. a. 2018, 25; Boehnke/Thran 2019). Entsprechend wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, auf welche Weise politische Bildung der zentralen Aufgabe der Vermittlung, Klärung und Reflexion demokratischer Struktur- und Ordnungsprinzipien in politischen Entscheidungsprozessen und deren spezifischen Dynamiken nachkommen kann.

Die Auseinandersetzung mit Kontroversen und Konflikten kann dabei als ein zentrales Element der Demokratiebildung angesehen werden (Hess 2009). Im Sinne des Konzepts reflexiver Multiperspektivität sollen dabei vor allem Begründungen unterschiedlicher Standpunkte mit der Absicht, die Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten zu erweitern, offengelegt werden (Müller 2021). Zugleich soll auf diese Weise die Ambiguitätstoleranz der Beteiligten gefördert werden, worunter die Fähigkeit verstanden wird, divergierende und widersprüchliche Perspektiven innerhalb gesellschaftlicher und politischer Kräfteverhältnisse auszuhalten und mit diesen umgehen zu können. In diesem Zusammenhang diskutiert dieser Beitrag anhand einer Fallstudie spezifische

Potenziale von Planspielen, um davon ausgehend Perspektiven und Desiderata für eine entsprechende Weiterentwicklung dieses methodischen Ansatzes zu skizzieren.

2. Potenziale der Methode „Planspiel“

Als Planspiele werden „Rekonstruktionen von Realsituationen oder Antizipationen künftig möglicher Realsituationen [bezeichnet; MJ/MTM/TE], in denen verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“ (Reinisch 1980, 13). In der Durchführung gilt eine Unterscheidung von mindestens drei Phasen als konstitutiv, wobei der Vor- und Nachbereitung mindestens ebenso viel Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen ist wie der Durchführung der Simulationsphase. Ausgehend von der didaktisch-methodischen Einordnung von Planspielen als „interaktive Form der Konfliktorientierung“ (Petrik 2017, 44) steht in der Regel die Gestaltung institutioneller Aushandlungsprozesse im Zentrum der Methode (*politics-Dimension*). Dabei können die in der Simulationsphase zum Tragen kommenden Konfliktlinien und Verhandlungstaktiken, Strategien und Machtmittel in der anschließenden Reflexionsphase mithilfe fachdidaktischer Kategorien wie Interesse, Macht, Recht, Entscheidung u.Ä. nachvollzogen, eingeordnet, diskutiert und reflektiert werden.

Ein besonderes Potenzial der Methode wird zudem darin gesehen, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Konflikt nicht nur sprachlich-diskursiv vollzieht, sondern auch performativ bearbeitet wird. Angenommen wird damit zunächst ein mimetisches Verhältnis „zwischen der internen Ordnung des Spiels und der Ordnung der Gesellschaft, in der es inszeniert und aufgeführt wird“ (Wulf 2005, 16). Somit wird davon ausgegangen, dass die Schüler:innen in ihren interaktiven Vollzügen auch nicht explizit artikuliert, implizite Vorstellungen und Orientierungen bezüglich der Gestaltung demokratischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zum Ausdruck bringen, die somit auch der Rekonstruktion zugänglich sein und der Reflexion zugänglich gemacht werden können.

Mit der in der Simulationsphase vollzogenen Rollenübernahme kommt der spezifische Erfahrungsmodus der „Verkörperung“ (Fischer-Lichte 2001, 17) zum Tragen, in dem der soziale Verhandlungs- und Entscheidungsraum auch mittels der Positionierung der Körper, deren Ausrichtung und Bewegung konstituiert wird. Auf diese Weise bringen die Schüler:innen Beziehungsgefüge und Konfliktlinien zum Ausdruck, womit auch Wechselwirkungen zwischen herangebrachten „Körper-Ausdrücke[n]“ (Kellermann 2012, 102) und erfahrenen

„Körper-Eindrücke[n]“ (ebd.) verbunden sind, die in der Interaktion wiederum eigene Dynamiken hervorbringen können (dazu auch Jehle 2017; Jehle u.a. 2020). Derartige Prozesse sind in der politikdidaktischen Planspielforschung – die allgemein als ausbaufähig und bisher vor allem auf die Erfassung von (meist kurzfristigen) Lerneffekten beschränkt beschrieben werden kann (z.B. Engartner u.a. 2015; Schedelik 2018) – allerdings noch wenig erforscht. Hier setzt die von uns durchgeführte Fallstudie an, aus der wir in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse vorstellen und weiterführend diskutieren.

3. Ein Planspiel zur kommunalen Flächennutzung – Analysen aus einem Forschungsprojekt

Das dieser Fallstudie zugrunde liegende Videomaterial wurde im Rahmen des Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“¹ generiert. Dazu wurde innerhalb des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbands des Projekts ein interdisziplinäres Planspiel konzipiert und je einmal in einer neunten und zehnten Jahrgangsstufe an einer kooperativen Gesamtschule in einer hessischen Gemeinde durchgeführt und videografiert. Im Mittelpunkt des Szenarios steht die Entscheidungsfindung bezüglich der Nachnutzung eines Grundstücks sowie des darauf befindlichen ehemaligen Grundschulgebäudes. Die Schüler:innen übernehmen die Rollen von Kommunalpolitiker:innen aus drei verschiedenen fiktiven Parteien, die darüber in einer Gemeindevertretungssitzung zu entscheiden haben. Zur Diskussion stehen drei Alternativen: Das Gebäude könnte saniert und als Kulturzentrum oder Gründerzentrum für Start-up-Firmen genutzt werden oder es wird für einen Neubau von Wohnungen abgerissen.

Im Ablaufplan sind zwei Phasen der Entscheidungsfindung vorgesehen: Zuerst beraten sich die Akteur:innen in ihren Rollen in 40-minütigen Fraktionssitzungen ihrer Parteien über von ihnen favorisierte Optionen und entsprechende Anträge zur Abstimmung in der Gemeindevertretung. In dieser kommen die Parteien weitere 40 Minuten zusammen, diskutieren die Anträge und stimmen schließlich über diese ab. Dabei sind die Vorgaben auf den Rollenkarten so gestaltet, dass in jeder Partei tendenziell eine andere Option präferiert wird, aber auch davon abweichende Positionen vertreten werden. Somit sehen

1 Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

die Rollenkarten zwar verschiedene Präferenzen und Argumente dafür vor, lassen aber zugleich auch Spielräume, die eigene Entscheidungen der Akteur:innen erforderlich machen (ausführlicher Kaup u. a. 2017). Aus spieldynamischen Gründen wurde bei beiden Durchführungen außerdem noch in der Phase der Fraktionssitzung eine sogenannte Ereigniskarte ausgespielt, die dazu führte, dass das Kulturzentrum nicht weiter zur Diskussion stand.

4. Methodisches Vorgehen

Da das Szenario und die vorgegebenen Ablaufpläne vor allem das Abstimmungsverfahren in der Gemeindevertretungssitzung weitgehend regulierten, während in den Fraktionssitzungen mehr Spielraum für die eigenständige Organisation der Entscheidungsfindung gegeben war, standen diese auch im Fokus der Analysen. Erst anschließend wurde das Material aus der Gemeindevertretungssitzung sowie der folgenden Reflexionsphase miteinbezogen. Um zu rekonstruieren, wie der Entscheidungsprozess von den Schüler:innen in der Durchführung bearbeitet wurde, wurde das Material zunächst in Anlehnung an Verfahren ethnografischer Mikroanalysen sequenziert (z. B. Erickson 1992; Herrle 2020). Nach einer ersten Segmentierung konnten auf diese Weise Phasen individueller Positionierungen, der ergebnisoffenen Diskussion von Vor- und Nachteilen verschiedener Alternativen, der Abwägung, Bemühungen um Kompromisse oder Konsensbildung sowie des Ausschlusses von Alternativen bis zur Abstimmung und Entscheidung voneinander unterschieden werden. Sequenzen, die als bedeutsam für das am Ende des Prozesses stehende Abstimmungsergebnis eingeschätzt wurden, wurden – ebenso wie die Abstimmungen selbst – als Schlüsselstellen eingeordnet und detaillierteren Analysen unterzogen.

Diese stützen sich auf methodologische Grundprinzipien der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse, wonach Folgeäußerungen innerhalb der wechselseitigen Bezugnahme der Akteur:innen untereinander nicht nur als Deutungen vorhergehender Äußerungen und Handlungen, sondern zugleich auch als Validierungen oder Zurückweisungen bezüglich ihrer Intentionen und der Aufnahme ihrer bisherigen Beiträge in den Interaktionszusammenhang interpretiert werden können. Sofern in der Interaktion also keine Anzeichen von Irritation oder sogar expliziter Widerspruch festzustellen sind, können die Interaktion dominierende Orientierungen zunächst als gemeinsam geteilte interpretiert werden (z. B. Tuma u. a. 2013, 89–91). Die auf diese Weise rekonstruktiv herausgearbeiteten, ko-konstruktiv hervorgebrachten Vorstellungen und Orientierungen

bezüglich präferierter oder leitender Konzepte von Verfahren der demokratischen Entscheidungsfindung und auch beobachtbare individuelle Positionierungen dazu wurden anschließend mithilfe demokratietheoretischer Differenzierungen fachlich klassifiziert. Dabei erwies sich vor allem die Unterscheidung zwischen Strategien des Bemühens um einen Konsens oder Kompromiss und der Anwendung der Mehrheitsregel als ein leitendes Differenzkriterium (dazu z.B. Galtung 1997; Sartori 1992).

5. Kontrastierung ausgewählter Ergebnisse

In allen Fraktionen fanden Abstimmungen über die zu treffende Entscheidung statt, die dem Prinzip der Mehrheitsregel folgten. Im Vorfeld sowie währenddessen lassen sich jedoch unterschiedliche Arten und Weisen der Mehrheitsfindung sowie des individuellen Verhaltens dazu rekonstruieren, was im Folgenden anhand exemplarisch ausgewählter Beispiele skizziert wird.

(1) „Pandas 2016“

In dieser Fraktion zeigt sich insbesondere der stellvertretende Vorsitzende (Sm5) darum bemüht, bereits im Vorfeld der Abstimmung zu einem Konsens zu gelangen (Abb. 1). Strategisch kann die von ihm hier vorgenommene Zusammenfassung als ein performativer Sprechakt im Sinne John Austins (1971) interpretiert werden, mit der er die zu treffende Entscheidung trotz seines selbst-einschränkenden Einschubs bereits vorwegzunehmen sucht. Bezeichnend ist, dass sich in

Sm5: Also, ich werd' grad mal ergänzen, wir sind, ham uns darauf geeinigt, also, wir werden uns jetzt mal da drauf einigen, ich nehm' hier nichts-, wenn's irgendwelche Einwände gibt, einfach sagen. Also, wir sind uns eigentlich einig geworden, dass dieser kulturelle Wert von dem Gebäude bleiben muss, das Gebäude stehen bleiben muss, also n Abriss eher nicht in Frage kommt, ist das richtig? ((Su: Ja.)) Okay. Dann waren wir uns, glaub' ich, einig, dass, Kulturzentrum fällt ja sowieso weg, oder? Und ich denk' mal, dass alle einverstanden wären mit so nem Start-up-Unternehmen-

(2016-07-13a: # 00:28:34)

Sw4: Okay, also wer ist für ein Start-up-Unternehmen? ((Alle SuS, außer Sm8, melden sich)) Wer ist dagegen? ((Sm8 meldet sich))

Sm5: Okay, also das Start-up-Unternehmen-

Sw4: Enthaltungen? ((Sm8 nimmt Hand nach unten, meldet sich kurz erneut))

Sm5: Wie viele Stimmen-?

Sm8: Oh, ich enthalte mich.

Sw4: Okay, acht dafür, eine Enthaltung.

(ebd.: # 00:39:36)

Abb. 1: Ausdruck einer Konsensorientierung

der Abstimmung schließlich selbst Akteur:innen dieser Entscheidung anschließen, deren Rollenkarten keine Gründe dafür vorsahen, und der einzige Akteur, der zuerst eine Gegenstimme abgegeben hat (Abb. 2), diese nachträglich noch in eine Enthaltung umwandelt (Abb. 1) und in der Gemeindevertretung gemeinsam mit seiner Partei stimmt. Daher wurde dieses Abstimmungsverfahren als eine ko-konstruktiv hervorgebrachte Konsensorientierung interpretiert.



Abb. 2: Konsensorientierung im Abstimmungsverhalten (2016-07-13a: 00:39:45)

(2) „Bären 2017“

Dem gegenüberstellen lässt sich eine andere Fraktion, in der die stellvertretende Vorsitzende sich zunächst um eine Strukturierung der Entscheidungsfindung bemüht, indem sie durch den Ausschluss eines Abrisses eine Reduktion der zur Diskussion stehenden Alternativen vornimmt. Nach dem Einsatz der Ereigniskarte informiert der Vorsitzende seine Fraktion über den Ausschluss des Kulturzentrums, woraufhin festgestellt wird, dass nur noch eine Option übrig bleibt und somit nicht darüber abgestimmt werden muss. Als die Fraktion anschließend abstimmt, ob ein entsprechender Antrag in der Fraktionssitzung gestellt werden soll, melden sich alle außer einer Akteurin, die sich zuvor entschieden für das Kulturzentrum ausgesprochen hatte (Abb. 3). Erst nachdem alle anderen ihr Handzeichen weiterhin aufrechterhalten und alle Blicke auf sie gerichtet bleiben, meldet sie sich schließlich doch, was mit einem kurzen kollektiven Lachen



Abb. 3: Performativer Ausdruck einer Mehrheit (2017-06-07a: 00:23:24)

quittiert wird (Abb. 4). Dem äußeren Anschein nach wird hier ein Konsens erreicht, der jedoch in erster Linie durch die Unterordnung einer Akteurin unter eine performativ zum Ausdruck gebrachte Mehrheit zustande gekommen ist.



Abb. 4: Scheinbarer Ausdruck eines Konsenses (2017-06-07a: 00:23:25)

(3) „Bären 2016“

In diesem dritten Beispiel ist es ebenfalls die stellvertretende Vorsitzende, die eine Vorstrukturierung der Entscheidung vornimmt und die Option des Kulturzentrums ausschließt. Zugleich bringt sie Bemühungen um einen Konsens zum Ausdruck, indem sie sich bei der Befürworterin dieser Option nach deren Zustimmung erkundigt. Nachdem in der Abstimmung die Mehrheitsentscheidung bereits ersichtlich ist, hält sie eine Abfrage von Gegenstimmen offenbar nicht mehr für nötig, sodass diese von den beiden überstimmten Fraktionsmitgliedern eingefordert wird (Abb. 5). So scheint es für diese von Bedeutung zu sein, ihre abweichende Position auch mit der entsprechenden Handgeste performativ zum Ausdruck zu bringen (Abb. 6), auch wenn sie anschließend sogar die Bereitschaft zeigen, die Entscheidung der Fraktion auch argumentativ zu unterstützen (Abb. 5).

Sw12: Ja, das heißt, unsere erste Wahl wäre dann Wohnraum oder Start-up. Weil ich denke, wir sind uns jetzt alle einig geworden, dass das Kulturzentrum nicht unbedingt von Nöten wäre. Sind Sie da auch auf unserer Seite, Frau Ehrlich?

Sw10: Ja, ich denke auch, dass besonders Start-up-Firmen für mich persönlich in Frage kommen würden. (...)

Sw12: Okay, wer ist für die erste Alternative, und zwar die Start-up-Firmen (...)? ((Sw10, Sw11, Sm14, Sw15 melden sich)) Okay, das heißt, es ist so oder so- (...)

Sm17: ((hebt die Hand)) Trotzdem-, zwei-

Sw16: Alternative zwei wär' für uns der Wohnraum.

Sw12: Ja. Okay. (...)

Sw16: Aber ich denk' trotzdem sollte man sich für die Start-up-Firmen mehr Argumente dafür besorgen, weil (...) ich gerne ein paar Argumente haben würde, die ich sagen kann, damit ich das wirklich durchsetzen kann.“

(2016-07-13b: # 00:21:09)

Abb. 5: Unterstützung der Mehrheitsentscheidung



Abb. 6: Performativer Ausdruck des Dissenses (2016-07-13b: 00:25:53)

(4) „Pandas 2017“

Auch im vierten Beispiel kommt es zu einer Mehrheitsentscheidung mit drei Gegenstimmen. Mit Blick auf die Mehrheitsverhältnisse in der Gemeindevertretung erkundigt sich der Vorsitzende bei diesen Akteur:innen, wie sie sich in der Abstimmung verhalten werden. Die Bereitschaft zweier Mitglieder, im Sinne der Partei zu stimmen, spricht für deren Orientierung am Mehrheitsprinzip. Nachdem sich ein Mitglied weiterhin unschlüssig äußert, bringen die Vorsitzenden mit dem Vorschlag, dessen Argumente nach Möglichkeit zu berücksichtigen, durchaus auch eine Konsensorientierung zum Ausdruck. Dennoch entscheidet sich das noch unentschlossene Mitglied dafür, den bestehenden Dissens zumindest in Form einer Enthaltung auch in der Gemeindevertretung zum Ausdruck zu bringen (Abb. 7).

Sm7: Das ist jetzt die Frage: Werden diejenigen, die dagegen gestimmt haben (...) in der Gesamtabstimmung für das Gründerzentrum stimmen oder (...) dagegen sein?
 Sm1: Ich werd' dann, denk' ich mal im Sinne der Partei für das Gründerzentrum stimmen.
 Sw18: Ich auch.
 Sm7: Herr Martin.
 SuS: ((blicken zu Sm8)) @((Lachen))@
 Sm7: So 'nen Panda-Radikaler@
 SuS: @@@
 Sm17: Herr Martin. Ein Statement.
 Sm8: Ja, ich bin noch unentschlossen.
 Sw10: Was hätten Sie denn noch mal gegen den Bau? Vielleicht können wir Ihre Argumente ja noch mal-
 Sm7: Vielleicht können wir diese Argumente auch, falls wir einen Antrag oder je nachdem ein Statement formulieren, mit einfließen lassen. (...)
 SuS: @@
 Sm7: Bitte, Herr Martin.
 Sm8: Kann ich mich bei der Abstimmung enthalten?

(2017-06-07a: # 00:36:39)

Abb. 7: Individueller Ausdruck des Dissenses

6. Anwendung der Mehrheitsregel, ko-konstruktive Konsensorientierungen und individuelle Positionierungen

Anhand dieser vier Beispiele lassen sich im Rahmen der Anwendung der Mehrheitsregel Differenzierungen herausarbeiten, die als unterschiedliche Orientierungen bezüglich im Konsens getroffener Entscheidungen diskutiert werden können. Dabei sind bezüglich der ko-konstruktiv hervorgebrachten Konsensorientierungen innerhalb einer Mehrheitsentscheidung, der sich auch Fraktionsmitglieder mit zuvor artikulierten abweichenden Positionen anschließen, verschiedene Differenzmerkmale festzustellen (Abb. 8).

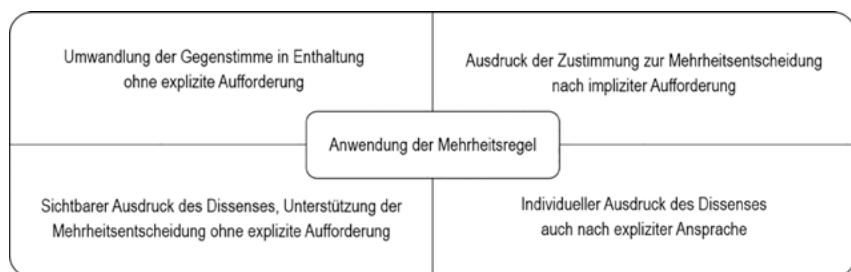


Abb. 8: Differenzierungen ko-konstruktiver Konsensorientierungen bei der Anwendung der Mehrheitsregel

So kann die Ausrichtung auf den Fraktionskonsens – wie im ersten oder dritten Beispiel – aus eigener Initiative erfolgen oder es können dieser explizite oder implizite Aufforderungen vorangegangen sein. Zudem zeigen die verschiedenen Umgangsweisen mit der performativen Darstellung des Dissenses im Rahmen der Abstimmungen, dass die Akteur:innen dieser unterschiedliche Bedeutsamkeiten beizumessen scheinen. So bringen auch Akteur:innen, die anschließend die Bereitschaft zur Unterstützung der Fraktionsmehrheit zeigen, ihre abweichenden Positionen in den Fraktionsabstimmungen in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck. Nur im zweiten Beispiel scheint die Akteurin Sw20 einer stummen Aufforderung in Form der weiter erhobenen Hände und auf sie gerichteten Blicke aller anderen Mitglieder zu folgen, als sie sich bereits in dieser Abstimmung der Mehrheit anschließt. Insofern bleibt ihre Zustimmung äußerst ambivalent, sodass das daran anschließende gemeinsame Lachen mit Helmuth Plessner ([1941] 1982) als Ausdruck der Erfahrung einer Grenzsituation interpretiert werden kann. Auch das Lachen – in der Transkription mit dem @-Zeichen markiert – während der Diskussion um das von der Fraktion abweichende

Abstimmungsverhalten eines Fraktionsmitglieds im vierten Beispiel (Abb. 7) kann in diesem Sinne verstanden werden. Die Enthaltung dieses Mitglieds in der Abstimmung in der Gemeindevertretung zieht auch dort die Blicke der anderen auf sich (Abb. 9) und evoziert Rückfragen, ob ihm dieses Abstimmungsverhalten durch seine Rollenkarte vorgegeben worden sei (vgl. 2017-06-07c: # 00:21:08).



Abb. 9: Ausdruck von Dissens im Abstimmungsverhalten (2017-06-07c: 00:16:15)

Insgesamt lassen die Handlungen und Äußerungen der Schüler:innen innerhalb dieser Fallstudie eine überwiegende Präferenz für konsensual getroffene Entscheidungen erkennen. Dies zeigt sich auch in beschreibenden und bewertenden Kommentierungen dieser Entscheidungen noch innerhalb der Fraktionssitzungen sowie in der anschließenden Reflexionsphase, was hier allerdings nicht detailliert ausgeführt werden kann. Zudem können aus dieser Fallstudie auch keine mit Ansprüchen auf Repräsentativität verbundenen verallgemeinerten Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Angesichts des eingangs umrissenen Problemhorizonts kann allerdings ein Reflexionsbedarf skizziert werden, der die Bedeutung von Kontroversen und Konflikten innerhalb pluralistischer Gesellschaften sowie der Fähigkeit, Dissens auszuhalten, adressiert. So wäre in den einzelnen Fällen zu hinterfragen, inwiefern die Bereitschaft zur Zustimmung argumentativer Überzeugungsarbeit zugeschrieben werden kann oder ob sie nicht vielmehr das Ergebnis performativer Überredung ist (dazu Galtung 1997, 94). In der Reflexionsphase könnte zum einen differenzierend herausgearbeitet werden, welche Rolle (implizite) Vorstellungen einer Fraktionsdisziplin dabei spielen und welche Bedeutung dem sichtbaren Ausdruck von Minderheitenpositionen jeweils mit welchen Begründungen zugesprochen wird. Zudem legen es die Illustrationen der diskutierten Beispiele nahe, die Bedeutung von Körperhaltungen und Blicken als Ausdruck von Beziehungsgefügen und Machtkonstellationen im interaktiven Vollzug miteinzubeziehen, um die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität dieser Prozesse auch im Zusammenspiel von Körperausdruck und -erfahrung einer Reflexion zugänglich zu machen.

7. Perspektiven und Desiderata zur Gestaltung der Reflexionsphase

Bezüglich der didaktischen Potenziale von Planspielen wurde in diesem Beitrag im Besonderen die performative Bearbeitung von Entscheidungsfindungsprozessen in den Blick genommen. Es konnte gezeigt werden, dass diese Methode die Möglichkeit eröffnet, dabei zum Tragen kommende implizite Vorstellungen der Schüler:innen der unterrichtlichen Reflexion zugänglich zu machen, was im Kontext der eingangs skizzierten Überlegungen als ein bedeutsamer Beitrag zur Demokratiebildung verstanden werden kann. Dazu bedarf es allerdings auch einer entsprechenden Gestaltung der abschließenden Reflexionsphase, um die jeweiligen Interaktionsdynamiken gemeinsam mit den Schüler:innen nachzuvollziehen. Davon ausgehend ließe sich vertiefend diskutieren, auf welche Weise spezifische Entscheidungsverfahren individuelle Positionierungen unterstützen oder erschweren. Weiter könnten in systematisierender Absicht damit verbundene Vor- und Nachteile sowie demokratietheoretische Begründungen für unterschiedliche Verfahren der Entscheidungsfindung in politischen Systemen mit demokratischem Selbstverständnis erarbeitet werden.

Anzuerkennen sind dabei allerdings auch die damit verbundenen Herausforderungen für die Spielleitung. So ist zunächst von einer begrenzten Möglichkeit der Beobachtung sämtlicher, teilweise parallel (und räumlich getrennt) laufender Interaktionsprozesse auszugehen. Ebenso stellt die Beobachtung der dynamischen Interaktionsvollzüge und eine entsprechende fachliche Einordnung expliziter wie impliziter Orientierungen eine hochkomplexe und wohl nur ansatzweise zu bewältigende Aufgabe dar. Schließlich stellt auch die Gestaltung eines solchen Reflexionsgesprächs hohe Anforderungen an das situative Reaktionsvermögen der moderierenden Spielleitung. Als hilfreich können sich strukturierende Gesprächsleitfäden erweisen, wofür in der planspieldidaktischen Literatur bereits verschiedene, mit je spezifischen Zielsetzungen verbundene Anregungen zu finden sind (z.B. Rappenglück 2017, 24; Kaletsch 2017, 141–142; Kriz/Nöbauer 2008, 127–130), die je nach Kontext entsprechender Adaptionen und Weiterentwicklungen bedürften. Dazu kann die Ausweitung einer auf den performativen Vollzug dieser interaktiven Aushandlungsprozesse bezogenen Forschung als Desiderat bezeichnet werden, um das Spektrum möglicher Ausdrucksformen impliziter Demokratievorstellungen systematischer erfassen zu können. Zugleich könnte auf dieser Grundlage ein Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot für solche Planspiele leitende Lehrpersonen gestaltet werden, damit die hier skizzierten Potenziale von Planspielen für die Demokratiebildung

in von Diversität geprägten Gesellschaften in der praktischen Durchführung auch zum Tragen kommen können.

Videomaterial

2016-07-13a Jehle u.a. G2 – PoWi – Planspiel: Fraktion Pandas.

2016-07-13b Jehle u.a. G1 – PoWi – Planspiel: Fraktion Bären.

2017-06-07a Jehle u.a. T03/05 G2 – PoWi – Planspiel: Fraktion Pandas.

2017-06-07b Jehle u.a. T03/05 G1 – PoWi – Planspiel: Fraktion Bären.

2017-06-07c Jehle u.a. T04/05 – PoWi – Planspiel: Gemeindevertretungssitzung.

Literatur

AUSTIN, John L. (1971): *How to do things with words*. London.

BOEHNKE, Lukas/Thran, Malte (2019): Defizitäre Populismusbegriffe: Von der Defizitperspektive zur ideologietheoretischen Analysekompetenz. In: Boehnke, Lukas u.a. (Hg.): *Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen*. Wiesbaden, S. 9–30.

ENGARTNER, Tim u.a. (2015): Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* (2), S. 189–217.

ERICKSON, Frederick (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: LeCompte, Margaret D. u.a. (Hg.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, London, S. 201–225.

FISCHER-LICHTE, Erika (2001): Verkörperung/Embodiment. Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hg.): *Verkörperung*. Tübingen, S. 11–25.

GALTUNG, Johan (1997): Demokratie: Dialog für einen Konsens, Debatte um eine Mehrheit oder beides? Übersetzt von Anna-Doris Lükeville. In: Schlüter-Knauer, Carsten (Hg.): *Die Demokratie überdenken. Festschrift für Wilfried Röhrich*. Berlin, S. 491–503.

HERRLE, Matthias (2020): *Ethnographic Microanalysis*. In: Huber, Matthias/Froehlich, Dominik E. (Hg.): *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. London, S. 11–25.

HESS, Diana E. (2009): *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York, London.

JEHLE, May (2017): Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (1), S. 68–82.

JEHLE, May u.a. (2020): Performative Facetten der Perspektivenübernahme und Urteilsbildung im sozialwissenschaftlich-historischen Unterricht. Videobasierte Analysen eines Planspieleinsatzes. In: Corsten, Michael u.a. (Hg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim, S. 126–138.

- KALETSCCH**, Christa (2017): Demokratietraining. Schwalbach/Ts.
- KAUP**, Nina u.a. (2017): „Was wird aus der alten Schule in Hausen?“ – Ein Planspiel zur Förderung von Mündigkeit im fächerübergreifenden Unterricht. In: *GW-Unterricht* (4), S. 5–15.
- KELLERMANN**, Ingrid (2012): Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2012, Sonderheft, S. 97–114.
- KRIZ**, Willy C./Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen.
- MÜLLER**, Stefan (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- PETRIK**, Andreas (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.): *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 35–57.
- PETRIK**, Andreas u.a. (2018): Lernort Schule: die Dorfgründung als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Halle.
- PLESSNER**, Helmuth ([1941] 1982): Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In: Ders.: *Gesammelte Schriften VII. Ausdruck und menschliche Natur*. Hg. von Günter Dux. Frankfurt/M., S. 201–387.
- RAPPENGLÜCK**, Stefan (2017): Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.): *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 17–34.
- REINISCH**, Holger (1980): Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen. *Hochschuldidaktische Forschungsberichte* 14. Hamburg.
- SARTORI**, Giovanni (1992): *Demokratietheorie*. Übersetzt von Hermann Vetter. Darmstadt.
- SCHEDELIK**, Michael (2018): Was wird in Planspielen gelernt? Eine Zusammenschau theoretischer und empirischer Erkenntnisse. In: Meßner, Maria Theresa u.a. (Hg.): *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M., S. 71–84.
- TUMA**, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden.
- WULF**, Christoph (2005): *Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität*. In: Bilstein, Johannes u.a. (Hg.): *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim, S. 15–22.

Exkludierende Inklusion? – Chancen und Grenzen Leichter Sprache für den Deutschunterricht

1. Hinführung

Die 2009 in Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) war ein großer Vorstoß für die Inklusion. Gesellschaftliche Teilhabe und die dafür notwendige Bedingung, der Zugang zu Bildung, sollten nun auch für Menschen mit Behinderung gesichert werden. Das Recht auf Bildung geht aber auch mit einer Pflicht seitens der Bildungsinstitutionen einher, allen Schüler*innen Lerngelegenheiten zu bieten und damit den Ausbau ihrer Kompetenzen zu ermöglichen. Eine Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe ist hier beispielsweise die Lesekompetenz:

Lesekompetenz wird [...] als Fähigkeit verstanden, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben (OECD o.J.).

Der Ausbau der Lesekompetenz kann Schüler*innen nur durch die Zugänglichkeit von und zu Texten ermöglicht werden. Texte spielen damit für den inklusiven Unterricht eine essenzielle Rolle. Allerdings hängt die Lesekompetenz auch im starken Maße von der Wortschatzkompetenz ab (Philipp 2012, 5). Ein inklusiver Unterricht, insbesondere der Deutschunterricht, muss demnach beide Komponenten im Blick behalten und angemessen fördern. Die Gestaltung solch eines inklusiven Unterrichts stellt Lehrkräfte jedoch vor eine große Herausforderung, die durch organisatorische und strukturelle Hürden geprägt ist. Neben den individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe stehen auch bildungspolitische Richtlinien bei der Unterrichtsplanung im Fokus (z.B. die Fachanforderungen oder Lehrpläne der jeweiligen Länder und schulinterne Curricula). Demnach bedarf es Lösungen, die in der Praxis gut umzusetzen sind und Schüler*innen den Zugang zu Texten erleichtern, um damit den Ausbau ihrer Kompetenzen zu ermöglichen.

Ein Phänomen, das im Zuge der UN-BRK stetig mehr Aufmerksamkeit erlangte und auch im Zusammenhang mit einem inklusiven Unterricht interessant ist, ist die Leichte Sprache. Leichte Sprache ist ein Konzept, das in Deutschland vor allem von Verbänden von Menschen mit Behinderung wie dem Netzwerk Leichte Sprache gefördert wird (Bredel/Maaß 2019, 81). Diese haben ein Regelwerk, das durch die Website des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales bereitgestellt wird, zu diesem Konzept veröffentlicht. Das Regelwerk besteht aus verschiedenen Empfehlungen, die beim Erstellen von Texten in Leichter Sprache helfen sollen (BMAS 2013). Das Besondere an diesem Regelwerk im Vergleich zu anderen Regelwerken (Inclusion Europe, BITV 2.0) ist, dass es in Zusammenarbeit mit Betroffenen selbst entstanden ist (Bredel/Maaß 2019, 81). Der Anspruch, der mit Leichter Sprache verfolgt wird, ist in erster Linie die Überbrückung von sprachlichen Barrieren, um damit *selbstständige* gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Aus diesem Anspruch leiten Bredel und Maaß die Partizipationsfunktion („Überwindung von Barrieren“ (2016, 56)) und die Brückenfunktion (Behebung von „vorübergehende[n] oder lokale[n] Verstehensprobleme[n]“ (ebd., 57)) Leichter Sprache ab. Inwiefern Leichte Sprache auch für den inklusiven Unterricht und hier insbesondere für den inklusiven Deutschunterricht interessant ist, wird durch die dritte Funktion, die Bredel und Maaß formulieren, deutlich: die Lernfunktion (2016, 56). Hierbei wird angenommen, dass durch die Reduktion sprachlicher Mittel, die potenziell für Verständnishürden sorgen können, der Text besser gelesen und verstanden werden kann, was die Lesemotivation steigern könnte (ebd., 57). Dadurch entstehe eine „positive ‚Lesespirale‘“ ([Hervorhebung im Original] ebd., 57). Wie Kilian allerdings kritisch anmerkt, kann Leichte Sprache nur dann didaktisch sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie zu einem Lernfortschritt führt (2017, 204). Dies geht über den ursprünglichen Anspruch von Leichter Sprache hinaus (ebd., 191).

Neben der Frage nach dem Lernfortschritt durch Leichte Sprache gibt es auch kaum Untersuchungen darüber, wie Texte in Leichter Sprache im schulischen Kontext eingesetzt werden können und ob Texte in dieser Varietät für die Adressat*innenschaft tatsächlich besser verständlich sind (Bredel/Maaß 2019, 90). Dieser Beitrag hat daher zum Ziel, erste Erkenntnisse darüber zu liefern, ob Sachtexte in Leichter Sprache für Menschen mit sogenannten kognitiven Behinderungen¹

1 Die eigentliche Selbstbezeichnung ist *Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Um den genauen Umstand der Voraussetzungen zu beschreiben und Verwechslungen mit z.B. dem Förderungsschwerpunkt Lernen zu vermeiden, wurde im Folgenden *kognitive Behinderung* gewählt. In Anlehnung an die Argumentation bei Bock (2019, 30) wird die Bezeichnung um *sogenannte* ergänzt, um kenntlich zu machen, dass es sich um eine Fremdbezeichnung handelt.

tatsächlich besser verstanden werden als bildungssprachliche Texte. Hierbei soll vor allem deutlich gemacht werden, welche Anforderungen an die sprachwissenschaftliche Bildung bzw. die Sprachdidaktik im Rahmen eines inklusiven Unterrichts mit Fokus auf die Arbeit an Texten gestellt sind. Die Daten, die zur Beantwortung dieser Frage herangezogen werden sollen, wurden zuvor im Rahmen meiner Masterarbeit erhoben (siehe Canay 2019). Für den Zweck dieses Beitrags wurden die Daten jedoch erneut mit Blick auf die Anforderungen für die sprachwissenschaftliche Bildung ausgewertet. Daneben sollen theoretische Überlegungen darüber erfolgen, welche Anknüpfungspunkte Leichte Sprache für den inklusiven Unterricht und insbesondere für die Arbeit mit Texten bietet. Die Lernfunktion, und damit das didaktische Potenzial, soll dabei kritisch betrachtet werden.

2. Empirische Erhebung

2.1 Zielsetzung und Durchführung

Ein Ziel der Erhebung war, zu untersuchen, ob die sprachliche Codierung von Texten einen Einfluss auf das Verständnis der Teilnehmenden hat, also ob Leichte Sprache für Menschen mit sogenannter kognitiver Behinderung tatsächlich verständlicher ist. Der bildungssprachliche Erhebungstext wurde zuvor im Rahmen der PISA-Studie, die im Jahr 2000 durchgeführt wurde, verwendet (Canay 2019, 3); der Leichte-Sprache-Text, der auf dem bildungssprachlichen basiert, wurde mithilfe der Lebenshilfe SH in Leichte Sprache umgeformt. Inhaltlich geht es um die Relevanz von gut produzierten Turnschuhen für Sportler*innen. Insgesamt wurden im Rahmen der Erhebung 24 Menschen mit sogenannter kognitiver Behinderung – und damit einhergehender Sprachentwicklungsstörung – befragt. Eine Gruppe der Teilnehmenden hatte bereits ein Ausbildungsprogramm im Rahmen der Stiftung Drachensee durchlaufen und war zum Erhebungszeitpunkt als Teil der Personalentwicklung tätig. Die andere Gruppe hatte zum Erhebungszeitpunkt die Ausbildung noch nicht abgeschlossen (ebd., 60). Da es im Folgenden um Erkenntnisse für eine inklusive Sprachdidaktik, die einen inklusiven Deutschunterricht zum Ziel hat, gehen soll und hierbei das *eigenständige* Lesen von Texten grundlegend ist, werden in diesem Beitrag die Ergebnisse von fünf der 24 Teilnehmenden nicht berücksichtigt, da sie nicht selbstständig lesen konnten.

Die Teilnehmenden wurden vorab in zwei Gruppen unterteilt. Eine Gruppe erhielt den bildungssprachlichen Text, die andere Gruppe den Leichte-Sprache-Text (ebd., 4). Nach Abzug der Teilnehmenden, die nicht eigenständig lesen

konnten, ergibt sich folgendes Verhältnis: Neun der Teilnehmenden haben den Text in Bildungssprache gelesen, die übrigen zehn den Text in Leichter Sprache. Im Anschluss sollten sie vier Fragen beantworten, der Erhebungstext durfte zur Beantwortung der Fragen zur Hilfe genommen werden (ebd., 61). Im Anschlussgespräch konnten die Teilnehmenden ihre Wahrnehmung über den Schwierigkeitsgrad der Texte teilen.

2.2 Erhebungsdesign²

Bei der ersten Frage handelt es sich um eine Multiple-Choice-Frage. Auf diese Weise soll getestet werden, inwiefern es den Teilnehmenden gelingt, die Hauptintention des Textes zu erfassen.

Frage 1:

Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?

- A Die Qualität vieler Sportschuhe ist sehr viel besser geworden.
- B Man soll am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter zwölf Jahre alt ist.
- C Junge Menschen erleiden wegen ihrer schlechten körperlichen Verfassung immer mehr Verletzungen.
- D Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Gelöst:

Code 1 : Antwort D – Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Abb. 1: Auszug aus dem Fragebogen (Canay 2019).

Die zweite Frage enthält ein Signalwort aus dem Text, um ein „lokales propositionales Verständnis“ (Canay 2019, 58) abzufragen.

Frage 2:

Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?

Vollständig gelöst:

Code 1: Bezieht sich auf Bewegungseinschränkung.

Abb. 2: Auszug aus dem Fragebogen (Canay 2019).

2 Die ersten drei Fragen orientieren sich an den Aufgaben der PISA-Studie 2001.

Die dritte Frage hat ebenfalls zum Ziel, das Verständnis eines bestimmten Textabschnittes mithilfe eines Signalwortes zu untersuchen. Erfragt wird an dieser Stelle, welche vier Kriterien ein Turnschuh erfüllen muss, um Sportler*innen angemessen vor Verletzungen zu schützen.

Frage 3:

An einer Stelle im Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen.“

Welche Kriterien sind dies?

Vollständig gelöst:

Code 1: Bezieht sich auf die vier Kriterien im Text.

- Äußeren Schutz bieten
- Fuß stützen
- Gute Stabilität
- Stöße dämpfen

Abb. 3: Auszug aus dem Fragebogen (Canay 2019).

Die vierte Frage soll zu einem Perspektivwechsel bewegen, indem die Bedeutung der Erkenntnisse aus dem Text für die Produktion von Turnschuhen reflektiert werden muss (Canay 2019, 59). Dies erfordert eine hohe Transferleistung und setzt das Verständnis des gesamten Textes voraus.

Frage 4:

Stellen Sie sich vor, Sie wollen einen Sportschuh herstellen. Worauf müssen Sie achten?

-
- (1) Der Schuh muss die vier aufgeführten Kriterien erfüllen.
 - äußeren Schutz bieten
 - Stabilität
 - Fuß schützen
 - Stöße dämpfen
 - (2) Der Schuh muss z. B. aus Leder sein, da durch das Leder Schweiß verdampfen kann und kein Regen durchgelassen wird.

Abb. 4: Auszug aus dem Fragebogen (Canay 2019).

2.3 Ergebnisse

Abbildung 5 gibt einen Überblick über das Verhältnis der vollständig gegebenen Antworten, getrennt nach sprachlicher Codierung.

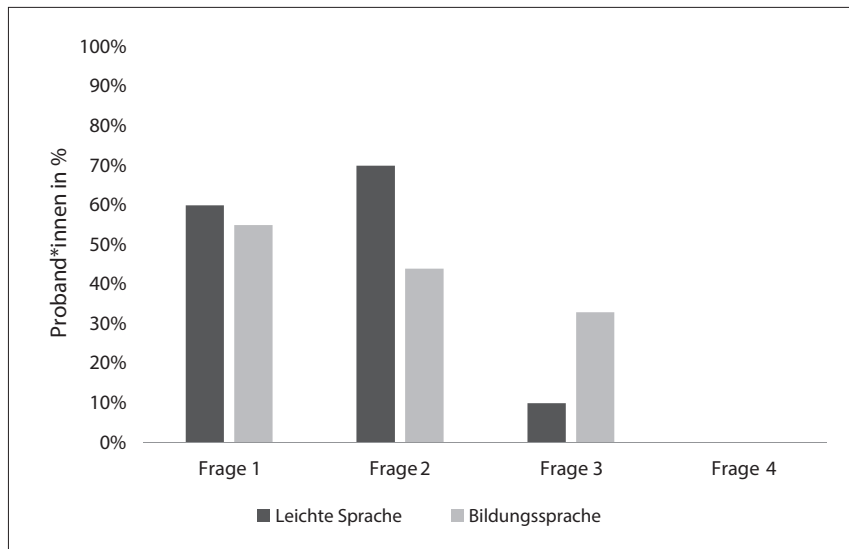


Abb. 5: Übersicht der vollständig gelösten Fragen.

Die Fragen 1 und 2 konnten von den Teilnehmenden mit dem Text in Leichter Sprache öfter vollständig gelöst werden. Diejenigen, die die Frage 1 nicht lösen konnten, haben neben der richtigen Antwort noch eine weitere angekreuzt und sind daher in der Abbildung nicht aufgeführt (Canay 2019, 93). Somit kann dennoch festgehalten werden, dass die Teilnehmenden mit sogenannter kognitiver Behinderung ein Grundverständnis des Textes konstruieren konnten. Bei Frage 3 verschiebt sich das Verhältnis zugunsten des bildungssprachlichen Textes und Frage 4 konnte von keiner Person gelöst werden.

Im Folgenden sollen die Antworten der Fragen 3 und 4 einer qualitativen Betrachtung unterzogen werden, da diese für die Fragestellung dieses Beitrags wertvolle Anhaltspunkte liefern.

Insgesamt haben zwar diejenigen, die den Text in Bildungssprache gelesen haben, häufiger die Frage vollständig gelöst, doch muss hierbei auch berücksichtigt werden, dass drei der Teilnehmenden mit dem Text in Bildungssprache keine Antwort gegeben haben, da sie durch den Text überfordert waren, sodass das Experiment abgebrochen werden musste (Canay 2019, 64). Die Person mit dem

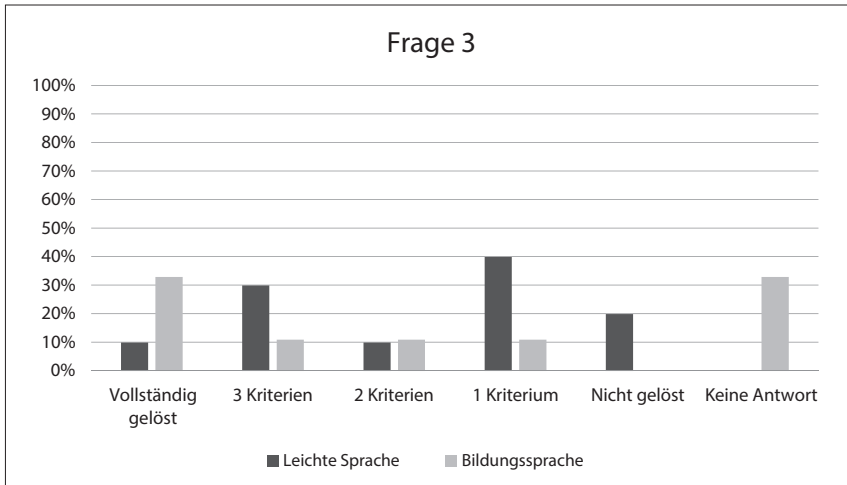


Abb. 6: Detailübersicht für Frage 3.

Text in Leichter Sprache, die die Aufgabe nicht lösen und damit kein Kriterium nennen konnte, hat insgesamt vier Punkte notiert. Zwei davon beziehen sich darauf, dass gute Sportschuhe wichtig sind. Die zwei weiteren beschreiben die körperliche Verfassung, über die eine Person, die Fußball spielen möchte, verfügen sollte. Die Teilnehmenden konnten der Fragestellung demnach nicht entnehmen, dass sie das Signalwort zur Hilfe nehmen sollten, um die entsprechende Textstelle zur Beantwortung der Frage zu finden. Da die Frage jener ähnelt, die auch beim Fragebogen zum bildungssprachlichen Text verwendet wurde, kann das Problem an dieser Stelle weniger auf die sprachliche Codierung als auf die Lesekompetenz der teilnehmenden Person zurückgeführt werden. Gleichzeitig haben die Teilnehmenden häufig mehrere Aspekte eines Kriteriums genannt, da sie anscheinend trotz der visuellen Abtrennung durch Absätze und Nummerierungen Schwierigkeiten hatten, die Ergänzungen eines Kriteriums von einem neuen Kriterium zu unterscheiden. Daran anknüpfend wird deutlich, dass die Ergebnisse der Teilnehmenden, die die Ausbildung in der Stiftung Drachensee bereits abgeschlossen haben und in der Personalentwicklung tätig sind, insgesamt besser ausfielen als die der anderen Teilnehmenden. Die vollständig gelösten Antworten stammen unabhängig von der sprachlichen Codierung ausschließlich von den Teilnehmenden mit abgeschlossener Ausbildung. Diese waren zum einen deutlich älter als die übrigen Teilnehmenden und zum anderen häufig in Kontakt mit Texten. Eine Person dieser Gruppe teilte darüber hinaus mit, dass sie nebenbei als Testleser für Leichte-Sprache-Texte arbeitet. Demnach handelt es sich um eine

Gruppe, die bereits häufiger mit Texten im Allgemeinen, aber auch mit Texten in Leichter Sprache in Berührung gekommen ist. Dadurch liegt die Annahme nah, dass ihre Lesekompetenz stärker ausgebaut ist als die von denjenigen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Ähnliches berichten Erhardt und Grüber (2011, 65) über Testleser*innen Leichter-Sprache-Texte. Durch die ständige Konfrontation mit Texten bauten diese ihre Kompetenzen derart aus, dass sie für das Testlesen nicht mehr infrage kamen (ebd.). Die drei Teilnehmenden, die den bildungssprachlichen Text nicht zu Ende lesen konnten, hatten zum Erhebungszeitpunkt die Ausbildung ebenfalls noch nicht abgeschlossen.

Die qualitative Analyse der Antworten auf die Frage 4 liefert ebenfalls weitere interessante Ergebnisse.

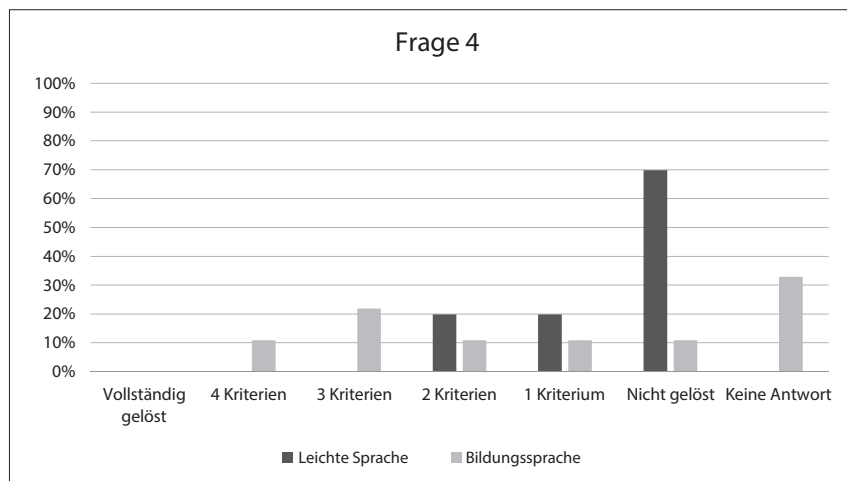


Abb. 7: Detailübersicht für Frage 4.

Diese Aufgabe konnte keine Person lösen. Zunächst bestand die Annahme, dass diese Aufgabe einfacher zu lösen sei, da die vier Kriterien, die in Frage 3 bereits abgefragt und dadurch eventuell noch präsent waren, erneut abgefragt werden. Es zeigt sich jedoch, dass auch die Teilnehmenden, die die Frage 3 vollständig gelöst haben, keine besseren Ergebnisse erzielten als diejenigen, die Frage 4 nicht lösen konnten. Ganz im Gegenteil scheint die Ähnlichkeit der Fragen zur Verunsicherung geführt zu haben. Eine*r der Teilnehmenden vermerkte auf dem Antwortbogen, ob die Frage 4 nicht auf das Gleiche abziele wie Frage 3.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Formulierung der Fragestellung den Einbezug des Weltwissens begünstigte, sodass nicht nur die Erkenntnisse

aus dem Text zur Beantwortung herangezogen wurden, was den eigentlichen Erwartungshorizont dieser Frage darstellt. Stattdessen wurden wieder eigene Assoziationen einbezogen, die diesmal zum Großteil gänzlich außertextuelles Wissen beinhalten, wodurch deutlich wird, dass der Perspektivwechsel und der Transfer des Gelesenen an dieser Stelle nicht glücken konnten. So gab eine teilnehmende Person an, dass bspw. das Design bzw. die Optik der Schuhe wichtig sei.

Diejenigen, die vier und drei Kriterien nennen konnten, gehören auch hier dem Team für Personalentwicklung an.

3. Herausforderungen für die sprachwissenschaftliche Bildung

Aus den Erkenntnissen der Erhebung lassen sich nun mehrere Aspekte ableiten, die im Rahmen der inklusiven Sprachdidaktik verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen. An vielen Stellen zeichnete sich ab, dass den Teilnehmenden der Umgang mit Texten schwerfiel. Ein allgemeines Verständnis konnte zwar konstruiert werden, das Wiedererkennen von Signalwörtern und das Verständnis lokaler propositionaler Passagen war aber erschwert. Ein Grund dafür war unter anderem, dass den Teilnehmenden bestimmte Wörter nicht bekannt waren. Ergebnisse der DESI-Studie, die darauf hinweisen, dass mehr als ein Viertel der 16-Jährigen über einen nicht ausreichenden Wortschatz verfügen, zeigen die allgemeine Dringlichkeit der Wortschatzarbeit (Willenberg 2008). Auch die Ergebnisse der Erhebung bestätigen, dass der Wortschatzarbeit eine größere Rolle im Deutschunterricht und im Unterricht allgemein zukommen muss.

Insbesondere die Ergebnisse der Frage 3 zeigen, dass es den Teilnehmenden schwerfiel, die ergänzenden Beschreibungen eines Kriteriums als solche zu erkennen. Stattdessen wurden diese häufig als neues bzw. weiteres Kriterium wahrgenommen. Obwohl mit verschiedenen Textgestaltungsmitteln wie Nummerierungen und Absätzen in beiden Texten gearbeitet wurde, um die vier Kriterien visuell abzutrennen, konnte fast die Hälfte der Teilnehmenden diese Aufgabe nicht vollständig lösen. Neben der visuellen Gestaltung liegt die Annahme nahe, dass auch die sprachlichen Mittel, durch die Kohäsion und Kohärenz gestiftet werden, nicht angemessen verarbeitet werden konnten. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Faktor für mangelndes Textverständnis mit dem fehlenden Bewusstsein dafür, wie Kohäsionsmittel den Aufbau des Textsinns unterstützen, zusammenhängt. Im Erhebungstext sorgen insbesondere sprachliche Mittel wie die Rekurrenz oder Proformen für die kohäsive Verknüpfung der Textpassagen, in denen die Kriterien erläutert, aber auch abgegrenzt werden.

Eine inklusive Sprachdidaktik sollte daher bei der Arbeit an Texten insbesondere Form und Funktion verschiedener Kohäsionsmittel thematisieren. Diesen Impuls unterstützen auch die Ergebnisse der Studie von Skerra (2017) zum Verständnis von Kohäsionsmitteln. In dieser stellte sich heraus, dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung bei der Produktion von Texten über weniger Kohäsionsmittel verfügen und diese gleichzeitig schlechter verarbeiten und verstehen als Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung (ebd., 241–242).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei einer inklusiven Sprachdidaktik berücksichtigt werden sollte, ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses von Menschen mit sogenannter kognitiver Behinderung, aber auch von Menschen mit Sprachentwicklungsstörungen im Allgemeinen. Hierzu konnten Studien zeigen, dass sowohl bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung, die durch eine Primärerkrankung (SES) (z.B. neurologische oder organische Schäden) hervorgerufen wird, als auch bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung, bei der eine Primärerkrankung ausgeschlossen werden kann (SSES) (Rupp 2013, 74), die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eingeschränkt ist (Kauschke/Vogt 2019, 176).

Die Betrachtungen der Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass der Wortschatz und hier unter anderem das Verständnis von Textgestaltungsmitteln, aber auch das Wissen um Lesestrategien eine nicht unerhebliche Rolle beim Textverständnis spielen. Die Beeinträchtigung des Arbeitsgedächtnisses muss hierbei besondere Berücksichtigung finden, da das Arbeitsgedächtnis eine wesentliche Komponente bei der Verarbeitung von Texten und der Speicherung von Wörtern darstellt. Durch die Beeinträchtigung ist die Übertragung von Informationen über das Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis erschwert (Glück 2010, 102) und muss daher bei der Konzeption einer inklusiven Sprachdidaktik besonders beachtet werden. An dieser Stelle lohnt sich erneut ein Blick auf die Leichte Sprache.

4. Chancen und Grenzen Leichter Sprache

Wie schon einleitend angeschnitten, zeichnet sich Leichte Sprache durch eine erhebliche Reduktion sprachlicher Mittel aus. Die Reduktion beinhaltet unter anderem die Vermeidung von Satzgefügen und damit die Vermeidung von Konnektoren, einer Form von Kohäsionsmitteln, die Verwendung von ausschließlich leichten und hochfrequenten Wörtern (Maaß 2015, 12–13) und die Vermeidung von Synonymen (BMAS 2013, 25). Allerdings zeichnet sich Leichte Sprache auch durch Addition aus, indem niedrigfrequente Wörter wie Fachwörter, auf

die nicht verzichtet werden kann, im Text erklärt werden (Bredel/Maaß 2016, 350). Mit Blick auf die Herausforderungen für die sprachwissenschaftliche Bildung zeigt sich hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt. Insgesamt kommt Leichte Sprache durch die Vermeidung von Nebensätzen der beeinträchtigten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses entgegen. Darüber hinaus sollen schwere bzw. niedrigfrequente Wörter vermieden oder erklärt werden. Philip (2012, 2) führt aus, dass, wenn 5 % der Wörter in einem Text nicht bekannt sind, dieser nicht angemessen verstanden werden kann. Dieser Vorteil von Leichter Sprache wurde auch durch die Teilnehmenden der empirischen Erhebung bestätigt. Die Wörter, die von den Teilnehmenden mit dem bildungssprachlichen Text als schwer bezeichnet wurden, wurden entweder im Glossar erklärt oder durch hochfrequenterer Wörter ersetzt. Der Leichte-Sprache-Text wurde darüber hinaus auch insgesamt im Gegensatz zum bildungssprachlichen Text als gut verständlich eingestuft (Canay 2019, 69). Gutermuth (2020) konnte mit ihrer Studie ebenfalls nachweisen, dass die Leichte-Sprache-Texte von Menschen mit sogenannter kognitiver Behinderung insgesamt besser verstanden werden. Strukturell eingebunden und z.B. durch Verlage angeboten, könnten Texte in Leichter Sprache auch für den schulischen Kontext eine leicht umsetzbare Differenzierungsvariante darstellen, die durch die inhaltliche Nähe zum Originaltext auch die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht.

Allerdings merkt Gutermuth an, dass „etwas leichter zu verstehen [...] nicht notwendigerweise [bedeutet], dass es auch richtiger verstanden wird“ (Klein 1984, 9 zitiert nach Gutermuth 2020, 84). Dies führt zu einem der Probleme der Leichten Sprache, das auch durch Lasch (2017) und Bredel und Maaß (2016, 385) angemerkt wird. Die widersprüchlichen Angaben des Netzwerks, auf der einen Seite für die Vermeidung von Satzgefügen zu plädieren, auf der anderen Seite die Verwendung von Subjunktionen wie *wenn* und *weil* über die Hauptsatzgrenze hinaus jedoch zu erlauben, führen zu Konstruktionen wie (BMAS 2013, 46):

Bitte rufen Sie mich an.
Oder schreiben Sie mir.

Solche Konstruktionen können allerdings das Verständnis erschweren, da durch den Punkt am Ende der Proposition des oberen Satzes die/der Rezipient*in zur Verarbeitung bewegt wird, im Satz darauf die Proposition jedoch weitergeführt wird. Die Vermeidung von Nebensätzen bei solchen Konstruktionen ist demnach nur visuell und nicht semantisch (Bredel/Maaß 2016, 385–386).

Die Textoberfläche erscheint leicht bzw. verständlich, tiefenstrukturell können solche Konstruktionen die Kohärenzbildung jedoch erschweren.

Neben dem Nachteil, dass Texte in Leichter Sprache durch die zusätzlichen Erläuterungen länger als die Ursprungstexte sein können, was wiederum zu der Paradoxie führt, dass „die schwächsten Leser/innen [...] die längsten Texte [erhalten]“ (Bredel/Maaß 2016, 10), gibt es vor allem strukturelle Hürden, die der Verwendung von Leichter Sprache entgegenwirken. Ein wesentlicher Faktor sind hierbei die Bildungsstandards. Kilian (2017, 205–206) weist darauf hin, dass in Bezug auf die lexikalisch-semantische Ebene das Konzept der Leichten Sprache dem Bildungsauftrag, dem insbesondere die Sprachdidaktik nachkommen soll, nämlich Schüler*innen gleichermaßen einen Zugang zu einem facettenreichen bildungssprachlichen Wortschatz zu ermöglichen, nur schwer bzw. gar nicht nachkommen kann. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass Leichte Sprache Schüler*innen als Scaffold beim Ausbau basaler Kompetenzen begleiten kann, um den *Sprung* zu bildungssprachlichen Texten zu schaffen. Der Schwerpunkt des Einsatzes von Leichter Sprache sollte jedoch vor allem bei denjenigen Schüler*innen liegen, die durch eine Sprachentwicklungsstörung nachweislich Probleme bei der Rezeption bildungs- bzw. standard-sprachlicher Texte haben.

5. Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass Leichte Sprache für den schulischen Kontext nicht ohne Hürden eingesetzt werden kann, die zum einen in der Varietät selbst liegen und zum anderen in strukturell-institutionellen Bedingungen. Demnach lassen sich Texte in Leichter Sprache nicht mit den Bildungsstandards vereinbaren. Darüber hinaus sind die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache teils widersprüchlich und können bisweilen zu Verständnishürden führen. Auch kann Leichte Sprache die Paradoxie hervorrufen, dass schwächere Leser*innen durch die längeren Texte, bedingt durch Additions-Strategien, überfordert werden können. Die Auswertung der Erhebung konnte jedoch zeigen, dass durch Texte in Leichter Sprache ein grundlegendes Kohärenzverständnis aufgebaut werden kann. Darüber hinaus ist ein Text in Leichter Sprache auch für weniger geübte bzw. schwächere Leser*innen eher verständlich und zu bewältigen – die Verwendung hochfrequenter Wörter beispielsweise hatte in der hier dargestellten Erhebung tatsächlich einen Effekt auf das Verständnis. Für eine inklusive Sprachdidaktik ist daneben noch interessant, dass Leichte Sprache durch ihre

Struktur das Arbeitsgedächtnis entlasten und somit besonders für Schüler*innen mit *untypischer* Sprachentwicklung hilfreich sein kann.

Die Schwierigkeit einer inklusiven Sprachdidaktik besteht aber vor allem darin, die heterogenen Ausgangslagen, die bisweilen von kognitiven Unterschieden geprägt sein können, mit dem Bildungsauftrag der Schule auszubalancieren. Die Forderungen nach Inklusion bedeuten für Bildungsakteur*innen allerdings auch immer, dass bestehende und traditionelle Konzepte insbesondere mit Blick auf die Frage, wie inklusiv diese tatsächlich sind, zu hinterfragen sind. Inwiefern Leichte Sprache hier ein Weg sein kann, durch den auch Kompetenzen ausgebaut werden können, gilt es dennoch weiter zu überprüfen. Insbesondere Erkenntnisse aus dem sprachheilpädagogischen Bereich lassen die Annahme zu, dass Leichte Sprache aufgrund ihrer Struktur einen positiven Effekt ausüben kann. Um jedoch abschließend das didaktische Potenzial von Leichter Sprache und damit die Frage, welchen Platz diese in der Schule einnehmen kann, zu beantworten, müssen weitere empirische Erhebungen folgen.

Literatur

- BMAS** (2014): Ratgeber in Leichter Sprache. Online: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a752-leichte-sprache-ratgeber.html> (Zugriff: 30.6.2021).
- BREDEL**, Ursula/Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin.
- BREDEL**, Ursula/Maaß, Christiane (2019): Leichte Sprache. In: Hochstadt, Christiane/Olsen Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, S. 80–92.
- CANAY**, Diana (2019): Leicht, leichter, Leichte Sprache – Eine Untersuchung zu sprachlichen Kodierungen und mentalen Modellen. Online: https://www.lebenshilfe-sh.de/fileadmin/user_upload/lebenshilfe-sh/pdf/Masterarbeit__Diana_Canay.pdf (Zugriff: 5.10.2021).
- ERHARDT**, Klaudia/Grüber, Katrin (2011): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Freiburg/Br.
- GLÜCK**, Christian Wolfgang (2010): Kindliche Wortfindungsstörungen. Frankfurt/M.
- GUTERMUTH**, Silke (2020): Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache. Berlin.
- KAUSCHKE**, Christina/Vogt, Susanne (2019): Positionspapier zur Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen. In: Logis (3), S. 174–181.
- KILIAN**, Jörg (2017): „Leichte Sprache“, Bildungssprache und Wortschatz – Zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für „leichte Wörter“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin, S. 189–210.
- MAASS**, Christiane (2015): Leichte Sprache. Das Regelbuch. Berlin.

- OECD (o. J.):** Lesekompetenz. Online: <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/lesekompetenz/> (Zugriff: 5.10.2021).
- PHILIPP, Maik (2012):** Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. Online: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/462/2012_1_Philipp.pdf (Zugriff: 30.6.2021).
- SKERRA, Antje (2009):** Fast Mapping-Leistungen bei Kindern mit einer semantisch-lexikalischen Störung im Rahmen einer SSES. In: Forum Logopädie (1), S. 6–13.
- SKERRA, Antje (2017):** Verfügbarkeit von Kohäsionsmitteln für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung. Eine Studie zu den Auswirkungen grammatischer Defizite auf das Verstehen und die Produktion von Texten.

Keine fortschrittliche Schule ohne Fortschritt der Demokratie. Warum wir *Citizenship Education* in der Fremdsprachendidaktik nicht ignorieren dürfen

1. Die Herausforderung des Titels

Der Titel dieses Beitrags besteht aus zwei Teilen. Seinen ersten Teil verstehe ich als die höchste Wertebasis für Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen, die einen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Dienst der Gesellschaft zu erfüllen haben. Dabei geht es um verschiedene Konzepte, mit welchen junge Menschen zur Partizipation an einer gleichwertigen, demokratischen Gesellschaft befähigt werden können. Sein zweiter Teil knüpft eben an eines dieser Konzepte an und stellt die *Citizenship Education* für die Demokratie- und Menschenrechtsbildung im schulischen Kontext in Bezug auf diese Wertebasis vor. Die Notwendigkeit, junge Menschen für demokratische Werte zu sensibilisieren, ist nicht neu und wurde in den letzten Jahren intensiv diskutiert und betont. Herausforderungen stellen sich jedoch, wenn man die aktuelle geopolitische Weltsituation der letzten Jahre beobachtet. Die tiefgreifenden globalen Transformationen der Lebenswelt, die infolge transnationaler Migrationen stattfinden und mit denen die Vervielfältigung von Zugehörigkeiten und Lebenseinstellungen einhergeht, haben die gesellschaftlichen und politischen Debatten zur Demokratieerziehung intensiviert. Auch die stark entwickelte Konjunktur rechtspopulistischer Haltungen, das Wiedererstarken von Antisemitismus sowie das Aufkommen eines kulturellen Diskriminierungsdenkens verdeutlichen die Notwendigkeit, sich kritisch mit rassistischen und populistischen Positionen bzw. Äußerungen auseinanderzusetzen.

Diese Entwicklungen machen vor Schulen nicht halt, die als Orte der gesellschaftlich-politischen Bildung nicht abseits gesellschaftlicher Ereignisse, sondern inmitten derselben stehen (vgl. Wrase 2020, 10). In diesem Zusammenhang fordern diese Entwicklungen wie nie zuvor auf, der steigenden Aggressivität und Diskriminierung didaktische Leitprinzipien und Konzepte in Schule und Unterricht entgegenzusetzen. Dabei ist Demokratie- und Menschenrechtsbildung nicht nur

Thema in gesellschaftsorientierten Fächern, sondern gilt als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer (Ammerer u. a. 2020) und bezieht den Fremdsprachenunterricht mit ein. Wie partizipiert die Fremdsprachendidaktik an der gesellschaftlichen und politischen Debatte über Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Was tut sie für die Entwicklung einer kritisch-reflektierten Urteilsfähigkeit? Wird das Konzept der *Citizenship Education* im Fremdsprachenunterricht realisiert?

Die dargestellten Vorüberlegungen und die damit verbundenen Fragen haben im Wesentlichen zur Konzeption des vorliegenden Beitrags geführt. Als Ausgangspunkt dieser Vorüberlegungen gilt das Bauhaus, das als Emanation nicht nur unkonventioneller Gestaltungsideen, sondern von Werten und Prinzipien einer Demokratie geworden ist. So gesehen eignet sich das „Modell Bauhaus“ auch heute noch für die Entwicklung eines neuen interdisziplinären Kulturprojekts für Europa, dem Diversität als Gelegenheit zu gegenseitigem Lernen, Dialog zwischen verschiedenen Kulturen und Offenheit für die demokratische Gegenwart zugrunde liegen. Die aus der Bauhaus-Geschichte gewonnene Erkenntnis einer neuen Demokratie verbindet sich mit dem Konzept der *Citizenship Education*. Wie Ziele einer solchen *Citizenship Education* im Fremdsprachenunterricht realisiert werden können, stellt der Beitrag in einem fächerverbindenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprachen dar.

2. Keine fortschrittliche Schule ohne Fortschritt der Demokratie: Warum wir immer wieder daran erinnern müssen

Keine fortschrittliche Schule ohne Fortschritt der Demokratie ist eine der drei Regeln¹, die Claude Schnaidt (1976) vor 47 Jahren für die Praxis im Kontext des Bauhauses (1919–1933) formuliert hat. Bauhaus, das innerhalb seines nur 14-jährigen Bestehens immer politischen Anfeindungen ausgesetzt und den Nationalsozialisten wegen seiner freiheitlichen Gesinnung verhasst war (vgl. Wingler 2005, 526), soll die Erinnerung daran und die Warnung davor sein, wie totalitäre Systeme in das gesellschaftlich-kulturelle Leben sowie in Bildungs- und

1 Die zwei weiteren von Schnaidt formulierten Regeln für die Praxis lauten: „Keine Praxis der Pädagogik ohne pädagogische Theorie, keine Erziehung ohne günstige Umwelt zum erzieherischen Akt“ (Schnaidt 1976, 502). Claude Schnaidt (1931–2007) war ein schweizerisch-französischer Architekt und ein Schüler von Max Bill, der in den Jahren 1927/28 am Bauhaus in Dessau studierte, wo zu dieser Zeit Josef Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee, László Moholy-Nagy und Oskar Schlemmer lehrten. Zu allen drei Regeln habe ich Stellung genommen in Rozenberg 2020.

Erziehungsprozesse stark hineinzuwirken versuchen. Das Bauhaus in Weimar, Dessau und Berlin war trotz einer tief spürbaren Atmosphäre der Feindseligkeit eine Schule, in der „ein internationales und sozial wie kulturell gemischtes Kollektiv ein komplexes und politisch engagiertes Laboratorium schuf, um gesellschaftsreformerischen Ideen eine ästhetische Form zu geben [...]“ (Weizman 2019, 12 f.).

Das Bauhaus hat nach einem Zusammenhang von Werten und Schule für seine Zeit gesucht. Die Bauhaus-Vorkurse, die als Rückgrat der Bauhaus-Pädagogik galten, waren ethisch fundiert. Hannes Meyer plädierte für die Verständigung und die Anerkennung der Vielfalt: „Entfernt Hemmung, Beklemmung, Verdrängung. Beseitigt Vorwand, Vorurteil, Voreingenommenheit“ (Hannes Meyer 1929, zit. nach Schnaidt 1976, 501). Der demokratische Geist, den das Bauhaus gefördert hat, begleitete die Gründung der Hochschule für Gestaltung (HfG, 1953–1968) in Ulm, die sich als seine Fortführung versteht. Der HfG lag von Anfang an die Vision politischer Reform nach der Zeit des Faschismus zugrunde. Den Anstoß für die HfG hatte Inge Scholl gegeben, die eine Schule mit demokratischer Ausrichtung zum Gedenken an ihre Geschwister Hans und Sophie Scholl gründen wollte, die beide im Jahre 1943 als Mitglieder der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ hingerichtet worden waren (vgl. Fiedler/Feierabend 2016, 74).

Als eine erneute demokratische Fortführung des Bauhauses ist das Neue Europäische Bauhaus 2021 (*New European Bauhaus: beautiful – sustainable – together*) von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen worden. Es versteht sich als eine kreative interdisziplinäre Initiative für die Gestaltung künftiger Lebensweisen, die an der Schnittstelle von Kunst, Kultur, sozialer Inklusion, Wissenschaft und Technologie entstehen. Die Präsidentin der Europäischen Kommission Ursula von der Leyen sagte:

„Ich möchte, dass NextGenerationEU eine europäische Renovierungswelle auslöst und unsere Union zu einem Vorreiter in der Kreislaufwirtschaft macht. Das ist jedoch nicht nur ein ökologisches oder wirtschaftliches Projekt: Es muss auch ein neues Kulturprojekt für Europa werden.“²

Das Neue Europäische Bauhaus, geprägt von der Vision einer europäischen Renovierung, will ein deutliches Signal für Integration, Toleranz und Offenheit setzen. Es geht darum, dass Menschen ihre steif gewordenen Denk- und Handlungsweisen verlassen und für neue Erfahrungen offen sind. In diesem Sinne bedeutet die Attraktivität des Neuen Europäischen Bauhauses,

2 Quelle: https://new-european-bauhaus.europa.eu/about/about-initiative_en (Zugriff: 18.12.2021).

- inklusive Räume zu schaffen, in denen der Dialog zwischen verschiedenen Kulturen, Disziplinen und Geschlechtern eine Chance bietet, sich eine lebenswerte Welt für alle vorzustellen.
- nachhaltige Lösungen zu finden, die einen Dialog zwischen unserer baulichen Umwelt und den Ökosystemen unseres Planeten ermöglichen.
- bereichernde Erfahrungen zu sammeln, die es ermöglichen, Diversität als Gelegenheit zu gegenseitigem Lernen wertzuschätzen.³

Vor dem Hintergrund der europäischen Bauhaus-Initiative werden zwei wichtige Aspekte deutlich: Erstens artikulieren sich darin stark das Gefühl der Verunsicherung und der Wunsch nach (Selbst-)Vergewisserung in einer sich zunehmend dynamisch entwickelnden und unübersichtlicher werdenden Welt (vgl. Platzbecker 2020, 12). Im schulischen Kontext sind zweitens die Demokratie- und Wertebildung sowie die Toleranz- und Gefühlserziehung wie nie zuvor eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung einer nachhaltigen, intellektuell und emotional ansprechenden Zukunft.

Will man aus dem Dargestellten Bezüge zwischen dem Bauhaus, seiner Fortführung New European Bauhaus und seinen Prinzipien für einen fächerübergreifenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprachen herstellen, so zeigt sich von Borries (2019) zufolge, dass das „Modell Bauhaus“ sich nicht nur auf die Suche nach der „marktgerechten Demokratie“, sondern auch auf die tiefe Überzeugung bezieht, die Welt durch Arbeit zum Besseren verändern zu können (vgl. von Borries 2019, 6). Das Bauhaus war eine experimentelle Schule, die der Entgrenzung, Entkategorisierung, Trennung, Diskriminierung ausdrücklich die Zusammenführung von kulturellen Einflüssen, die Verbindung des Getrennten, die Interaktion und Mitarbeit der unterschiedlichen Disziplinen, die Durchdringung von Kunst, Wissenschaft und Technik sowie die Verschmelzung von Forschung, Lehre und Praxis entgegensetzen wollte (vgl. Oswald 2019, 18). An diese Ideale knüpft heute das New European Bauhaus an. Es schlägt ein neues interdisziplinäres Kulturprojekt für Europa vor, das Bürgerinnen und Bürger engagieren soll, ihren Beitrag zur Entwicklung einer nachhaltigen und wertorientierten Zukunft zu leisten.

Demokratie war für das Bauhaus und ist auch heute dabei nicht nur ein politisches System, sondern eine Lebensgestaltung bzw. Lebenspraxis, auf die wir Einfluss nehmen können. Demokratie soll also nicht nur funktionieren, sondern auch gelebt und erlebt werden. Diese Botschaft ist meines Erachtens auch im

3 Quelle: https://europa.eu/new-european-bauhaus/index_de (Zugriff: 18.12.2021).

Fremdsprachenunterricht zu verwirkliche, beispielsweise durch einen fächerverbindenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache, der in seiner konzeptuellen Verknüpfung von politischer und ästhetischer Bildung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen einen geeigneten Rahmen bildet, in dem Erfahrungen mit visualisierten politischen Meinungen, Positionen und Haltungen reflektiert und kritisch zum Ausdruck gebracht werden können.

3. *Citizenship Education* und Demokratiebildung: ein fächerverbindender Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache

Das Bauhaus steht heute nicht nur als Modell für die innovative Gestaltung von Produkten, sondern auch für die Gestaltung einer neuen Demokratie. Die aus der Bauhaus-Geschichte gewonnenen Erkenntnisse – zugleich Forderung einer Demokratie als Lebensform – sind im Grunde zeitlos. Heute stehen wir vor anderen Herausforderungen als zu Bauhaus-Zeiten und auch die Demokratie muss sich anderen Herausforderungen stellen. Sie folgt nicht den gleichen alten tradierten Mustern, deshalb muss sie immer aufs Neue erlernt, erprobt und in langwierigen gesellschaftlichen Prozessen neu entwickelt werden.

Die Rede von der Demokratieentwicklung und -bildung geht auf das Konzept der *Citizenship Education* zurück, deren Idee betont, dass „Demokratie-Lernen vor allem Mündigkeit als Ziel postuliert“ (Kenner/Lange 2018, 9). Wie dieses Konzept im Fremdsprachenunterricht realisiert werden könnte, wird in einem fächerverbindenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache entwickelt, mit dem junge Menschen im Fremdsprachenunterricht für demokratische Werte sensibilisiert werden sollen. Ausgehend von der Reflexion über das Bauhaus verweist dieser Ansatz auf ein Leitbild fremdsprachendidaktischer Praxis, die sich neben ihren zahlreichen Aufgaben (Beratung, Förderung, Unterstützung) sowie dem damit verbundenen und breit angelegten Tätigkeitsbereich von Fremdsprachenlehrkräften auch der Demokratie- und Wertebildung widmet. Im Folgenden wird auf die den Ansatz zusammenhaltenden Elemente Politik, Kunst und Fremdsprache eingegangen.

3.1 *Politik*: Politische Bildung

Es ist unbestritten, dass politische Bildung heute notwendig erscheint. In einem weiten Sinne wird politische Bildung als Sammelbegriff für alle Prozesse bezeichnet, die auf den Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung politisch prägend einwirken. In einem engeren Sinne dagegen versteht

sich politische Bildung als die Sammelbezeichnung für zielgerichtete Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um junge Menschen und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Kompetenzen auszustatten. Im letzteren Sinne findet politische Bildung sowohl in der Schule, im fächerübergreifenden Unterricht oder in außerschulischen Bildungseinrichtungen statt (zu allem vgl. Massing 2022). Wenn in dem hier vorgeschlagenen fächerverbindenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache von Politik und der damit verknüpften politischen Bildung die Rede ist, dann wird politische Bildung im Sinne einer *Sensibilisierung für demokratische Werte* verstanden.

Demokratie braucht Bildung und Bildung braucht Demokratie. Beide sind nicht ein für allemal angelegt. Sie unterliegen einer wandelbaren Ausformung unter zeitkulturellen Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen (vgl. Beutel/Rademacher 2018, 101). In diesem Kontext misst Besand (vgl. 2020, 4) der politischen Bildung eine förderungswürdige Aufgabe bei. Auch Reinhardt (vgl. 2020, 203 ff.) spricht von einer Stärkung politischer Bildung für Demokratie und definiert zwei grundlegende Perspektiven für Demokratie-Lernen: die des mündigen Bürgers in der Demokratie und die des demokratischen Systems, das der Demokratie-Kompetenzen (Perspektiven-/Rollenübernahme, politische Analyse-, Konflikt- und Urteilsfähigkeit, Partizipation und Empathie) seiner Bürger bedarf.

Der in dieser zweifachen Perspektive angedeutete Aspekt der Mündigkeit knüpft an die *Citizenship Education* an. „Citizenship education describes an integrative process of education to maturity [Mündigkeit] which emanates from the subject and is based on basic democratic values such as freedom, equality, justice, and solidarity“ (Kenner 2020, 119). Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen stehen diesbezüglich vor der Aufgabe, einen Möglichkeitsraum für Schülerinnen und Schüler zu eröffnen, um Erfahrungen zu sammeln, Herrschafts- und Machtstrukturen zu analysieren, sich ein kritisch-reflektiertes Urteil zu bilden und mögliche Handlungsstrategien zu kennen, um selbst aktiv politische Prozesse nachhaltig beeinflussen zu können. Bis heute wird aber kontrovers diskutiert, wie das Ziel handlungskompetenter junger Menschen erreicht werden kann (vgl. Kenner/Lange 2018, 9 f.). Wie Kenner/Lange weiter erläutern, basieren demokratiestärkende Lernprozesse auf der Interaktion zwischen diversen Akteurinnen und Akteuren (Lehrkräfte, Lernende, Freunde, Eltern und Schulleitung). Basis dieser Interaktion sind daher Achtung, Respekt und Vertrauen, die eine unabdingbare Voraussetzung für eine demokratische Haltung sind.

3.2 Kunst: Ästhetische Bildung

Während politische Bildung dem Verstehen der Politik sowie der Entwicklung und Förderung politischer Mündigkeit, politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeiten dient (Detjen 2009), wird ästhetische Bildung zum einen als Oberbegriff für alle pädagogischen Praxen genutzt, die mit einzelnen ästhetischen Feldern (Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) einhergehen, zum anderen wird sie als Grundbegriff bildungstheoretischer Diskurse verwendet, denen Fragen der Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrungen zugrunde liegen (vgl. Dietrich u.a. 2013, 9). Wie Dietrich u.a. weiter erläutern, bezieht sich ästhetische Bildung in diesem Verständnis nicht nur auf Kunst und Kultur, sondern fokussiert auch auf allgemeine Aspekte eines ästhetischen Ich-Welt-Verhältnisses, vor allem mit dem deutlichen Verweis auf die Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit (vgl. ebd.).

Wie man erkennen kann, unterscheiden sich Ziele und Felder politischer und ästhetischer Bildung gravierend, sodass sich die Frage verstärkt stellt, in welchem Verhältnis politische und ästhetische Bildung zueinander stehen sollten. Dabei entwickeln sich u.a. Bedenken, dass die Konturen der politischen Bildung durch ästhetische Zugangsweisen zu verschwimmen drohen, wenn sich der Gegenstandsbereich politischer Bildung für alles mögliche, so auch Kunst, öffnet. Diese Bedenken verstärken sich, wenn man davon ausgeht, dass die politische Bildung an den Schulen ein auf wenige Unterrichtsstunden reduziertes Fach sein wird (vgl. Detjen 2009). Bei dieser bedenklichen Einstellung politischer Bildung zum ästhetischen Zugang zu gesellschaftlichen und politischen Problemen sowie bei der differenzierten Betrachtung der Ziele und Felder beider Bildungsbereiche sind allerdings Gemeinsamkeiten zu sehen. In beiden Bereichen kann beispielsweise über Werte und Normen reflektiert, über Interpretationen diskutiert oder ein Urteil begründet werden (vgl. Richter 2011). Es kann zudem als unbestreitbar gelten, dass von Bildern eine stärkere politisch-suggestive Wirkung ausgehen kann. Darunter werden emotionale Erlebnisse, vieldeutige Wahrnehmungen, kreative und ganzheitliche Lernprozesse verstanden (Detjen 2009). In diesem Sinne könnten Bilder in der politischen Bildung einbezogen werden, weil sie Wissen als wichtigen Bestandteil der politischen Mündigkeit mit emotionalen, ästhetisch wahrnehmbaren und ganzheitlichen Aspekten bereichern. Auch wenn es bisher keine Forschungen gibt, die Synergieeffekte bei aufeinander bezogenen politischen und ästhetischen Bildungsprozessen belegen könnten (Richter 2011), stehen ästhetische Zugangsweisen zu Politik in einem integrationsfreundlichen Verständnis politischer Bildung (Detjen 2009).

In einem fächerverbindenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache thematisiert ästhetische Bildung die Verbindung mit Kunst, die im Unterschied zu vielfältigen Gewaltdarstellungen in den Massenmedien die besondere Möglichkeit hat, „einen Beitrag zu einem gewaltfreien Dialog der Kulturen und zur Verständigung zwischen den Angehörigen der verschiedenen Kulturen zu leisten“ (Wulf u.a. 2007, 9). Wesentlich für den Ansatz ist die eng mit ästhetischer Bildung einhergehende Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit, die es dem Individuum ermöglichen, „auf eine Weise in der Welt zu sein, ihr zu begegnen, in und mit ihr zu handeln“ (Dietrich u.a. 2013, 10). Die Erreichung der Ziele politischer Bildung (Mündigkeit, politische Handlungs- und Urteilsfähigkeiten) und die Auseinandersetzung mit politischen Fragen in nicht-gesellschaftsorientierten Fächern wie etwa dem Fremdsprachenunterricht können mit Bildern besser als mit Texten gelingen, wobei der Arbeit mit Texten keine Relevanz genommen wird. Übrigens sei zu erwähnen, dass die fremdsprachendidaktische Forschung sich das Wirkungspotenzial ästhetischer Bildung bereits zunutze macht (Rozenberg 2017). Dabei stellt sich die Frage nach ästhetischem Lernen, mit dem sich die grundsätzliche Idee verbindet, ästhetische und affektive Aspekte bei kognitiv orientiertem Fremdsprachenlernen stärker zu berücksichtigen. Obschon die Ziele fremdsprachlicher und ästhetischer Bildung unterschiedlich sind, zeigen sich auch hier Gemeinsamkeiten, die auf die Einübung in werteorientiertes Denken und Handeln für eine demokratische Gesellschaft hinweisen (Hallet 2020).

3.3 Fremdsprache: Fremdsprachliche Bildung

Während politische Bildung dem Verstehen der Politik dient und ästhetische Bildung allgemeine Aspekte (ästhetische Erfahrung, ästhetische Empfindung, ästhetische Wirkung) eines ästhetischen Ich-Welt-Verhältnisses thematisiert, befasst sich fremdsprachliche Bildung mit dem Erwerb, Lernen und Lehren von fremden Sprachen bzw. Zweitsprachen und erforscht diese mit differenzierten gegenstandsangemessenen Methoden (vgl. Bausch u.a. 2016, 1). Im Hinblick auf den in diesem Beitrag vorgeschlagenen fächerverbindenden Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache für die *Citizenship Education* in der Fremdsprachendidaktik kommt es daher entscheidend auf die Beantwortung der Frage an, was die jeweils vorangehend beschriebenen Komponenten (Politik, Kunst) dieses Ansatzes für das Demokratie-Lernen mit der *Citizenship Education* im Fremdsprachenunterricht bedeuten. Eine mögliche Antwort könnte lauten: Da die Zukunft in demokratischem Denken, Verstehen und Handeln liegt, kann die Fremdsprachendidaktik auch zu dieser Zukunft beitragen. Und vieles hat sie schon in Richtung Demokratie- und Wertebildung getan.

Zurückblickend auf die eingangs gestellten Fragen lässt sich feststellen, dass die Fremdsprachendidaktik nicht passiv gegenüber rassistischem, antisemitischem und demokratiefeindlichem Denken bleibt. Obschon der Begriff *Citizenship Education* in der Fremdsprachendidaktik bisher kaum verwendet wurde, sind Themen und Inhalte, die diesem Konzept zugrunde liegen, für sie kein Novum. Jahrzehntlang hat sich der Fremdsprachenunterricht wesentlich dem Ziel der Verständigung und des friedlichen Zusammenlebens der Menschen verschiedener Herkunft, Religionen und Nationen sowie politischer Überzeugungen verschrieben. In allen Fremdsprachencurricula gehört das inter- und transkulturelle Denken im Geiste der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung der Menschenwürde zum relevanten Ziel der Sprach- und Kulturvermittlung: Junge Menschen müssen die Chance erhalten, sich individuell zu diskriminierendem und rassistischem Denken und Handeln zu positionieren und zu äußern (vgl. Hallet 2020). Fest verankert werden in diesen Curricula Ansätze zum interkulturellen (Bredella 2010) und transkulturellen Lernen (Freitag 2010), zur interkulturellen Landeskunde (ausführlicher Überblick bei Koreik/Fornoff 2020) sowie Konzepte zu Erinnerungsorten und Erinnerungskulturen (Roche/Röhling 2014).

In der Fremdsprachendidaktik hat die Entwicklung und Förderung von interkultureller Kompetenz große Bedeutung (Weidemann u.a. 2010). Plädiert wird dabei auch für reflektierte demokratische Diskursfähigkeit, die als Fähigkeit bezeichnet wird, in der Fremdsprache an gesellschaftlich wichtigen Diskursen teilzuhaben und sich als junger Mensch darin zu positionieren und zu äußern. Zu dieser demokratischen Kompetenz gehören nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im engeren Sinne, sondern auch ein kritischer Umgang mit und die Bewertung von Informationen und Äußerungen sowie die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Positionen (vgl. Hallet 2020).

Damit ist die Aufgabe der fremdsprachlichen Bildung formuliert: Es geht um die Ziele der kulturellen Verständigung, der Bewahrung der Menschenwürde, des friedlichen Zusammenlebens der Kulturen, der Bekämpfung von Rassismus, Diskriminierung und Hass. Diese kurze Übersicht über den Beitrag der Fremdsprachendidaktik zum Demokratie-Lernen zeigt, dass dieselbe an der gesellschaftlichen und politischen Debatte über Demokratie- und Menschenrechtsbildung zu partizipieren versucht. Zugleich muss allerdings auch deutlich gemacht werden, dass vor dem Hintergrund eines sich zunehmend radikalisierenden Europas mit Tendenzen einer Entgrenzung öffentlicher Kommunikation sowie der Einschüchterung über digitale Denunziationsportale viele (Fremdsprachen-)Lehrer/innen darauf mit großer Unsicherheit und Zurückhaltung

reagieren. Gründe dafür sind verschieden. Beispielsweise fühlen sich (Fremdsprachen-)Lehrer/innen nicht dazu berufen, das Verhalten von Eltern oder Kollegen/innen im schulischen Kontext zu kommentieren (vgl. Besand 2020, 5 ff.). Nichtsdestotrotz arbeiten viele (Fremdsprachen-)Lehrer/innen engagiert und tun viel dafür, junge Menschen für demokratische Werte zu sensibilisieren.

4. Politisch-ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht: Beispiel BANKSY

Wie kann man junge Menschen im Fremdsprachenunterricht für demokratische Werte sensibilisieren? Wie eingangs erwähnt, könnte ein Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage im Bereich der Künste liegen.

Als Beispiel des Kunsteinsatzes für Ziele der politisch-ästhetischen Bildung im Fremdsprachenunterricht können die Werke des Street-Art⁴-Künstlers Banksy dienen. Seine Werke sind weltbekannt, er selbst bleibt anonym. In Banksys künstlerischer Arbeit wird nicht nur der Dialog mit Kunst sichtbar. Er nimmt auch Stellung zu politischen Fragen und Zusammenhängen. Die Ziele seiner Kritik sind Gewalt, Krieg, Diskriminierung, Rassismus, gesetzliche Macht und gesellschaftliche Regeln (vgl. Derwanz 2014, 62). In seinem Kunstwerk *Black Lives Matter* (Abb. 1), das Banksy auf Instagram postete, kommentiert er die aktuelle Situation in den Vereinigten Staaten und kritisiert ein zunehmendes rassistisches Denken. Das ist seine Stimme zum Tod von George Floyd. Sein Werk *Love Is In The Air, The Flower Thrower* (Abb. 2) an der palästinensischen



Abb. 1: Banksy, *Black Lives Matter*, 2020
(Quelle: <https://www.instagram.com/banksy/Instagram> (Zugriff: 10.12.2021))



Abb. 2: Banksy, *Love Is In The Air, Flower Thrower*, 2005
(Quelle: <https://www.banksy.co.uk> (Zugriff: 10.12.2021))

4 Es ist nicht das Ziel dieses Beitrags, Street Art darzustellen. Zur Entstehungsgeschichte von Street Art und ihren Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten mit urbaner Kunst wie Graffiti siehe Reinecke (2012).



Abb. 3: Banksy, *Migrants*, 2019 (Quelle: <https://www.banksy.co.uk> (Zugriff: 10.12.2021))



Abb. 4: Banksy, *Mural in Dover*, 2017 (Quelle: <https://www.banksy.co.uk> (Zugriff: 10.12.2021))

Mauer in Beit Sahour (BaytSahur), einem Vorort von Bethlehem, soll an Frieden erinnern, denn der maskierte Mann hält als „Waffe“ einen bunten Blumenstrauß in der Hand.

In seinem Werk *Migrants* (Abb. 3) stellt sich Banksy auf die Seite der Migranten und Flüchtlinge. Der Künstler malt angriffslustige Tauben gegenüber einer kleinen Schwalbe, wobei gerade Tauben oft als „kommunalhygienisches Problem“ angesehen werden und in Städten nicht willkommen sind, auch wenn sie in der Antike sinnbildhaft für Sanftmut und Unschuld standen. Und sein *Mural in Dover* in der Grafschaft Kent (Abb. 4) stellt einen Arbeiter dar, der auf einer Leiter steht und mit einem Meißel einen der 12 Sterne auf der Flagge der Europäischen Union abschlägt. Damit bringt Banksy seinen Widerstand gegen den Brexit zum Ausdruck.

Banksys Ideen sind einfach, aber gerade diese Einfachheit verleiht seinen Werken eine enorm große Aussagekraft. Seine einfachen Graffiti sagen mehr als tausend Worte. Mit dem Wirkungspotenzial von Banksys Werken können didaktische Konsequenzen einhergehen, die aus zwei inhaltlichen Perspektiven betrachtet werden: erstens im Kontext der Ziele politisch-ästhetischen Lernens und zweitens der fremdsprachlichen Reaktion der Lernenden auf diese Werke. Will man die erste Perspektive in Betracht ziehen, dann können Street-Art-Werke im Fremdsprachenunterricht

1. die sozialen und politischen Vorstellungsbilder anregen, indem Bekanntes und Vertrautes hinterfragt wird.
2. Erfahrungen provozieren, die die Wahrnehmungsgrenzen lockern oder verschieben können.
3. Interpretationsfähigkeit entwickeln sowie die Urteilskraft stärken (zu allem vgl. Richter 2011).
4. eine reflektierte demokratische Diskursfähigkeit fördern.

Will man die zweite Perspektive der fremdsprachlichen Reaktion der Lernenden auf die Street-Art-Werke betrachten, dann kann hingewiesen werden

- auf die mündliche Ausdrucksaktivierung (Fragen, Interpretation, Pro- und Kontra-Argumente zu kontroversen Aussagen diskutieren, kommentieren).
- auf die schriftliche Ausdrucksaktivierung (gelenktes/freies Schreiben, Beschreibung, Geschichte rekonstruieren, Rezension schreiben).

Während die Werke von Banksy einerseits vielfältige Thematisierungsmöglichkeiten ermöglichen und das Potenzial haben, politisch-ästhetisches Lernen zu fördern, implizieren sie auch Herausforderungen, die nicht nur den obigen Kontext, sondern überhaupt Kunsteinsatz im Fremdsprachenunterricht betreffen. Nicht jedes Kunstwerk spricht jede Betrachterin/jeden Betrachter an: Eine ästhetische Wirkung bzw. eine kreativ-reflexive Haltung lassen sich nicht erzwingen und müssen nicht unbedingt für (fremdsprachliche) Bildungsprozesse nutzbar sein (vgl. Richter 2011).

5. Konklusion

In Zeiten, in denen es viele Versuche der Demontage der liberalen Demokratie gibt, müssen Themen wie Rechtsradikalismus, Antisemitismus und Ausgrenzung sowie Online- und Offline-Praktiken hasserfüllter und hetzerischer Sprache und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht einen angemessenen Platz finden (vgl. Hallet 2020). Der fächerverbindende Ansatz Politik – Kunst – Fremdsprache könnte dabei gangbare Wege zeigen und unterstützen, wie Lernende eine kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht entwickeln können, um selbst aktiv an der Demokratiebildung zu partizipieren. Die Bedeutung der *Citizenship Education* für Demokratie-Lernen muss daher in der fremdsprachlichen Bildung verstärkt anerkannt werden. Denn Mündigkeit, die diesem Konzept zugrunde liegt, ist Voraussetzung für eine sich immer weiter entwickelnde Gesellschaft und ermöglicht es, sich mit kulturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Kenner/Lange 2018, 12). Dabei kann die Fremdsprachendidaktik Chancen der politisch-ästhetischen Bildung nutzen und dadurch ihren Beitrag zu einer demokratischen Schule und einem Fortschritt der Demokratie leisten.

Literatur

- AMMERER**, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer (Hg.) (2020): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster, New York.
- BANKSY**. Online: <https://www.banksy.co.uk> und <https://www.instagram.com/banksy/> (Zugriff: 10.12.2021).
- BAUSCH**, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen, S. 1–7.
- BESAND**, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung. Themenheft: Politische Bildung (14–15), S. 4–9.
- BEUTEL**, Wolfgang/Rademacher, Helmolt (2018): Demokratische Schulentwicklung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 101–114.
- BORRIES**, Friedrich von (2019): Design formt Gesellschaft. In: APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung. Themenheft: Bauhaus (13–14), S. 4–8.
- BREDELLA**, Lothar (2010): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, S. 120–125.
- DERWANZ**, Heike (2014): Street Art-Karrieren. Neue Wege in den Kunst- und Designmarkt. Bielefeld.
- DETJEN**, Joachim (2009): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59939/zum-verhaeltnis-von-politischer-und-kultureller-bildung/> (Zugriff: 31.5.2022).
- DIETRICH**, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim, Basel.
- FIEDLER**, Jeanine/Feierabend, Peter (Hg.) (2016): Bauhaus. Rheinbreitbach.
- FREITAG**, Britta (2010): Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, S. 125–129.
- HALLET**, Wolfgang (2020): Fremdsprachendidaktik gegen Rassismus. Was tun gegen Rassismus? Das Holocaust-Tabu. Online: <https://languagelearninglog.de/2020/03/16/fremdsprachendidaktik-gegen-rassismus/> (Zugriff: 10.12.2021).
- KENNER**, Steve (2020): Politische Bildung. Citizenship Education in Germany from marginalization to new challenges. In: Journal of Social Science Education (19), S. 118–135.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2018): Einführung: Citizenship Education. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 9–17.

- KOREIK, Uwe/Fornoff, Roger** (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (1), S. 563–648.
- MASSING, Peter** (2022): Politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Handwörterbuch des politischen Systems. Online: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/> (Zugriff: 31.5.2022).
- MEYER, Hannes** (1929): bauhaus und gesellschaft. *baubaus* (1).
- NEW EUROPEAN BAUHAUS** (2021): (Titel). Online: https://new-european-bauhaus.europa.eu/about/about-initiative_en (Zugriff: 18.12.2021).
- OSWALT, Philipp** (2019): Das untote Bauhaus. Oder: Warum ist das Bauhaus aktuell? In: APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung. Themenheft: Bauhaus (13–14), S. 16–21.
- PLATZBECKER, Paul** (2020): Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft – eine Einführung. In: Fischer, Christian/Platzbecker, Paul (Hg.): Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft. Münster, S. 11–20.
- REINECKE, Julia** (2012): Street-Art. Eine Subkultur zwischen Kunst und Kommerz. Bielefeld.
- REINHARDT, Sibylle** (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (2), S. 203–214.
- RICHTER, Dagmar** (2011): Politische Bildung durch ästhetische Bildung? Online: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60329/politische-bildung-durch-aesthetische-bildung/> (Zugriff: 10.12.2021).
- ROCHE, Jörg/Röhling, Jürgen** (Hg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler.
- ROZENBERG, Magdalena** (2017): Einige Fragen zum Bildereinsatz im Fremdsprachenunterricht. In: Germanistik in Ireland. Jahrbuch der/Yearbook of the German Studies Association of Ireland. Special Issue: Extraordinary – Ordinary/gewöhnlich – außergewöhnlich (12), S. 193–212.
- ROZENBERG, Magdalena** (2020): Bauhaus-Vorkurse und Forschendes Lernen. In: Basten, Melanie/Mertens, Claudia/Schöning, Anke/Wolf, Eike (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster, S. 203–217.
- SCHNAIDT, Claude** (1976): Was man über das Bauhaus weiß, zu wissen glaubt und ignoriert. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar (5–6), S. 496–502.
- WEIDEMANN, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi** (Hg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld.
- WEIZMAN, Ines** (2019): Auf den Spuren der „Bauhaus-Moderne“. Zur Geschichte und Wirkung einer Schule. In: APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung. Themenheft: Bauhaus (13–14), S. 9–15.

- WINGLER**, Hans M. (2005): Das Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlin 1919–1933 und die Nachfolge in Chicago seit 1937. Köln.
- WRASE**, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung. Themenheft: Politische Bildung (14–15), S. 10–15.
- WULF**, Christoph/Poulain, Jacques/Triki, Fathi (2007): Einleitung. In: Wulf, Christoph/Poulain, Jacques/Triki, Fathi (Hg.): Die Künste im Dialog der Kulturen. Europa und seine muslimischen Nachbarn. Berlin, S. 9–15.

Ästhetische Diskurskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung am Beispiel des Diskutierens über Musik

1. Der Stellenwert von Argumentationen in der deliberativen Demokratie

Der Begriff „deliberative Demokratie“ bezeichnet „eine auf den Austausch von Argumenten angelegte Form der Entscheidungsfindung unter Gleichberechtigten. Das bessere Argument und nicht die Mehrheitsabstimmung soll die Entscheidungen prägen und zu besseren Entschlüssen führen, weil – im Idealfall – alle Argumente gegeneinander abgewogen werden und eine Einigung auf die ‚beste‘ Lösung möglich ist“ (Bundeszentrale für Politische Bildung 2020). Um sich daran angemessen beteiligen zu können, bedarf es diskursiver Fertigkeiten, von denen insbesondere die Argumentationskompetenz zentral ist. Denn aus Perspektive des Individuums wird „die Fähigkeit, überzeugend zu argumentieren, zu einer Machtressource, mit deren Hilfe die eigenen wirtschaftlichen, politischen, ökologischen oder sozialen Interessen durchgesetzt werden können“ (Bayer 1999, 65, zit. n. Budke 2013, 354).

Argumentationskompetenz benötigt sowohl intellektuelle Fähigkeiten als auch bildungssprachliche Handlungskompetenz zur Durchdringung von öffentlichen Diskursen. Aus diesem Grund kommt auch der Sprachbildung in allen Fächern aktuell ein hoher bildungspolitischer Stellenwert zu. Vor dem Hintergrund der angestrebten Chancengerechtigkeit und Partizipation kann Sprachbildung somit als ein essenzieller Teil von Demokratiebildung betrachtet werden. Dennoch steht die Argumentationskompetenz (noch) nicht im Fokus von Sprachbildung; wie eine „gute“ Argumentation aufgebaut ist, welche Arten von Argumenten und Diskussionsstrategien es gibt und in welchen Situationen diese sinnvoll anwendbar sind, wird i. d. R. in der Sprachbildung nicht thematisiert. Auch in der Musikpädagogik stellt die musikbezogene Diskurs- bzw. Argumentationskompetenz ein Randthema dar, obwohl die Ausbildung einer ästhetischen Urteilskraft explizit in den Rahmenlehrplänen (z. B. der Länder Berlin und Brandenburg) verankert ist: „Sie [die Schüler*innen, A.B.] nutzen ihre

Erfahrungen, um unterschiedliche Musik und deren Aufführung zunehmend begründeter zu beurteilen, und finden eigene ästhetische Standpunkte. [...] Dabei erfahren sie, dass musikalische Vorlieben und Werturteile veränderbar sind, und reflektieren vor diesem Hintergrund ihre musikalische Identität“ (MBS 2015, 6). Doch worin sich die ästhetische Urteilskraft konkret niederschlägt und wie sie methodisch-didaktisch auszubilden wäre, wird bislang nur ansatzweise thematisiert.¹ Damit bleiben Potenziale einer gegenseitigen Durchdringung von Musikdidaktik und Sprachbildung für die Entwicklung von Argumentationskompetenz ungenutzt. Der vorliegende Text zielt daher darauf ab, die Potenziale des Diskutierens über Musik für die Entwicklung von musikbezogener und überfachlicher Argumentationskompetenz herauszuarbeiten.

2. Argumentationskompetenz vor dem Hintergrund der Diskurstheorie von Jürgen Habermas

Um den potenziellen Beitrag des Musikunterrichts zur Argumentationskompetenz identifizieren zu können, ist ein Rückgriff auf die gesellschaftliche Bedeutung von Diskursen nötig, wie sie beispielsweise in der Diskurstheorie von Jürgen Habermas dargestellt wird. In dieser Theorie geht es um öffentliche Diskurse, die für eine vernunftgeleitete demokratische Gesellschaft unabdingbar sind. Als Diskurs wird dabei eine Form der Kommunikation bezeichnet, in der die Teilnehmenden „strittige Geltungsansprüche thematisieren und versuchen, diese mit Argumenten einzulösen oder zu kritisieren“ (Habermas 1981, 38). Es handelt sich um einen Prozess, in dem es darum geht, die Gültigkeit der mit einer Äußerung erhobenen Ansprüche mit dem Ziel eines Konsenses zu klären.

Die Teilnehmer an einem Diskurs begründen Aussagen oder stellen sie in Frage unter Verwendung von Argumenten, die die anderen Teilnehmer zur Annahme des jeweils Intendierten bewegen sollen, also zur Annahme der Ursprungsaussage im Falle der Begründung bzw. zur Ablehnung der Ursprungsaussage im Falle der Kritik. Eine Aussage anzunehmen bedeutet dabei, den in ihr enthaltenen Geltungsanspruch anzuerkennen und seine kommunikativen Konsequenzen zu tragen. (Albrecht 2010, 54)

1 Ästhetische Diskurse und musikbezogenes Argumentieren werden sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene seit 2008 durch die Forschungsarbeiten von Rolle (2008; 2012; 2013; 2014; 2017; 2020), Rolle und Wallbaum (2011), Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013) sowie Ehninger/Rolle (2020) untersucht.

In seiner Theorie unterscheidet Habermas drei Formen von Diskursen:

- a) den theoretischen Diskurs als Form der Argumentation, in der kontroverse Wahrheitsansprüche zum Thema gemacht werden,
- b) den praktischen Diskurs als Form der Argumentation, in der Ansprüche auf normative Richtigkeit zum Thema gemacht werden,
- c) den ästhetischen Diskurs als Form der Argumentation, in der Fragen des subjektiven Empfindens oder des subjektiven Ausdrucks zum Thema gemacht werden. (Albrecht 2010, 109)

Kernpunkt aller drei Diskursformen ist das Argument. Der Normal- oder Idealfall des Argumentierens erfolgt in einer Abfolge von vier Schritten: Eine Sprachhandlung oder eine von einem Gesprächsteilnehmer eingenommene Position (1) wird durch einen anderen Gesprächsteilnehmer infrage gestellt, indem er einen Dissens zum Ausdruck bringt (2). Dieser wird durch die Interaktionsteilnehmer bearbeitet, wobei die Anzahl der dazu notwendigen Beiträge relativ offen bleibt (3). Abschließend wird das Ergebnis der Bearbeitung von den Beteiligten zum Ausdruck gebracht und bestätigt, sei es ein Konsens oder ein Dissens (4) (Vogt 2007, 44).

Bezogen auf die Diskursarten nach Habermas (1981) bietet der Musikunterricht umfassende Potenziale zur Einübung von ästhetischen und praktischen Diskursformen, wohingegen musikbezogene theoretische Diskurse, wie sie z.B. in der Musikwissenschaft vorkommen, nur selten (ggf. in der Oberstufe) angeregt werden. Doch die zahlreichen Themen und Inhaltsfelder der Rahmenlehrpläne Musik bieten auch vielfältige Anknüpfungspunkte für theoretische Diskurse über gesellschaftliche Normen und Werte. Obwohl dazu keine empirischen Befunde vorliegen, wird aus der Praxis des Musikunterrichts von Musiklehrenden berichtet, dass sich am Gegenstand Musik häufig Diskussionen über gesellschaftliche Themen entzünden. So berichtet Schubach (2020, 121) beispielsweise im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema „Das Concerto grosso am Beispiel von Antonio Vivaldis ‚Vier Jahreszeiten‘“ von einem Schüler, der unvermittelt äußerte, dass die Italiener wegen des Coronavirus vollständig abgeriegelt seien, worauf ein anderer Schüler entgegnete, dies hätten sie auch nicht anders verdient. Schubach schildert anhand dieser und weiterer Äußerungen von Schüler*innen², die durch verschiedene musikalische Unterrichtsgegen-

2 Z.B. bei der Höranalyse eines afroamerikanischen Songs die Äußerung eines Schülers, die Stimme der Sängerin klinge „dunkelhäutig“, worauf von der Lehrkraft eine Diskussion initiiert und Rechercheaufträge an die Schüler*innen erteilt wurden mit der Fragestellung, ob man an Gesangstimmen die Herkunft der Singenden erkennen könne.

stände und Situationen ausgelöst wurden, wie schwierig es für die Lehrkraft sein kann, schnell zu entscheiden, wie man mit solchen Äußerungen nicht nur auf inhaltlicher Ebene umgehen soll, sondern auch, abzuwägen, inwieweit man das eigentliche fachliche Thema zugunsten von außerfachlichen Diskussionen im Sinne der Entwicklung von Argumentationskompetenz und der im Rahmenlehrplan geforderten Demokratiebildung aufzugeben bereit sein sollte – gerade auch vor dem Hintergrund, dass dem Fach Musik im Land Brandenburg lediglich eine einzige Wochenstunde zur Verfügung steht.

Fragen des subjektiven Empfindens oder des subjektiven Ausdrucks, wie sie charakteristisch für ästhetische Diskurse nach Habermas sind, lassen sich in allen denkbaren Umgangsweisen mit Musik und in allen Kompetenzbereichen (Musik deuten, reflektieren, kontextualisieren, gestalten) verorten. Bezüglich ästhetischer Diskurse besteht jedoch generell die Besonderheit, dass diese im Gegensatz zu den anderen beiden von Habermas aufgeführten Diskursarten keinen *allgemeinen* Geltungsanspruch erheben können, da sich subjektive Wahrnehmungen nicht verallgemeinern lassen. Selbst, wenn ich jemanden aufgrund meiner Argumentation in die Lage versetze, „die Musik so zu hören, wie ich sie höre“ (Rolle 2012, 288), wird sich ein Konsens nicht auch zwangsläufig auf seine damit verbundenen Emotionen und sein Geschmacksurteil beziehen: Auch jemand, der meine Argumente nachvollziehen kann bzw. in der Lage ist, alle bekannten Fakten über eine bestimmte Musik sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen, kann zu dem Ergebnis kommen, dass ihm eine Musik nicht gefällt, obwohl sie mir gefällt, bzw. umgekehrt. Geschmacksurteile lassen sich daher häufig nur schwer oder gar nicht aufgrund von Argumentationen verändern. Aus diesem Grund werden nach der hier vertretenen Auffassung Emotionen, die häufig beim Diskutieren über Musik als Argumente vorgebracht werden, *nicht* als Argument gezählt. Dennoch können auch Geschmacksurteile nicht nur vorgebracht, sondern auch begründet werden. Die Begründung stellt wiederum ein für die Argumentation zentrales Handlungsschema dar, wie auch aus dem folgend dargestellten Modell der musikbezogenen Argumentationskompetenz nach Ehninger und Rolle ersichtlich wird.

3. Musikbezogene Argumentationskompetenz

Aus musikdidaktischer Perspektive ist das oberste Ziel musikbezogener Argumentationen die Fähigkeit zum ästhetischen Werturteil. Ehninger und Rolle (2020) unterscheiden dabei in ihrem Modell musikbezogener Argumentationskompetenz, das auf Rolle (2017) zurückgeht, verschiedene Kompetenzstufen:

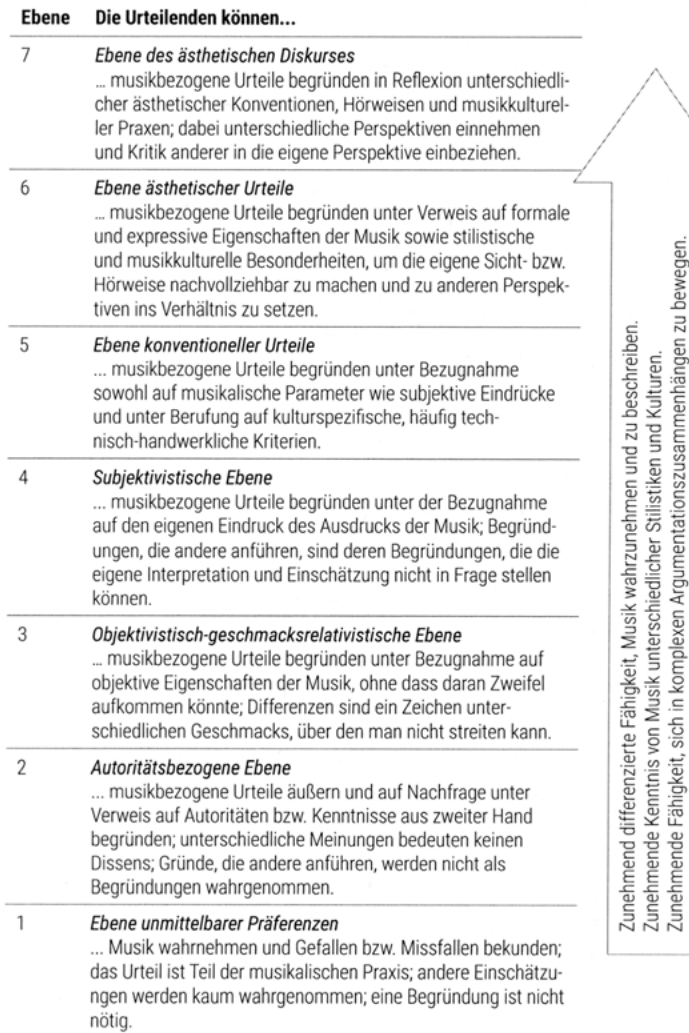


Abb. 1: Modell musikbezogene Argumentationskompetenz (Ehninger/Rolle 2020, S. 141; mit freundlicher Genehmigung des LIT Verlages).

Dieses Modell ermöglicht es, anhand des Diskutierens über Musik Sprachbildung und Fachlernen miteinander zu verknüpfen, indem Musiklehrende ihren Schüler*innen bei Bedarf entsprechende (bildungs-)sprachliche Bausteine (Wortbausteine, Wendungen) für die im Modell aufgeführten Handlungsschemata des Argumentierens (z. B. Gefallen oder Missfallen bekunden, begründen,

Autoritäten heranziehen) zur Verfügung stellen. Da aus sprachlicher Perspektive die Sprachhandlung „Argumentieren“ und die diskursiven Handlungsschemata inklusive der dafür verwendeten Prozedurausdrücke bei allen der Habermas’schen Diskursformen (theoretisch, praktisch, ästhetisch) dieselben sind, bieten auch ästhetische Diskurse das Potenzial, Argumentationskompetenz sprachlich einzuüben und auf andere Diskursarten zu transferieren. Dabei zeichnet sich in dem Modell „der Weg vom rein emotionalen subjektiv begründeten Geschmacksurteil zu einem interpretierenden, rational und reflexiv bestimmten ästhetischen Urteil ab“ (Bossen 2019, 115). Schließlich kann der ästhetische Diskurs auf einer Meta-Ebene selbst zum fachübergreifenden Lerngegenstand werden.

Die methodisch-didaktische Vermittlung von musikbezogener Argumentationskompetenz wurde in der Musikdidaktik jedoch noch nicht thematisiert. Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013, 72) befassen sich zwar im Rahmen iterativer Forschung mit Bezug zum o.g. Modell von Ehninger und Rolle mit der Tiefe von musikbezogenen Argumenten und ordnen musikbezogene Schüleräußerungen in hierarchisch angeordnete Kategorien ein. Wie dabei die Entwicklung von der „reinen Meinungsäußerung“ (Kategorie 1) bis hin zum „erweiterten Standardformat“ (Bewertung, Begründung und detaillierte Beschreibung des musikalischen Verlaufs, Kategorie 4) durch Lehrer*innenhandeln entwickelt werden kann, wird jedoch nicht ausgeführt. Hierin liegt eine für die Musikdidaktik künftig noch zu bearbeitende Aufgabe.

4. Demokratiebildende Potenziale des Argumentierens im Musikunterricht

Die Diskussion über das ästhetische Empfinden oder der konstruktive Streit über die Bewertung der Qualität von Musik sind exemplarische Lernsituationen, die zunehmend zielgerichtet angeregt werden müssen. Der Grund hierfür sind die oft eher einseitigen Hörgewohnheiten der Lernenden etwa in Bezug auf die Genrevielfalt. Hören Lernende z. B. fast ausschließlich Rap, so fallen ihnen die Kontextualisierung oder der Vergleich mit einem Jazz-Standard oder gar einer Sinfonie sehr schwer. Durch diese daraus resultierende fehlende Diversität in den Hörgewohnheiten einer Lerngruppe ist es notwendig, Strategien zur Verständigung über fremde oder ungewohnte Musik herauszubilden. Hier gilt es, Kategorien und Parameter und zugleich einen bildungssprachlichen Wortschatz sowohl quantitativ als auch qualitativ aufzubauen und weiterzuentwickeln.

In der Praxis haben sich hier z.B. Sammlungen von Attributen bewährt, die als Grundwortschatz für die Beschreibung des Klangs eines Stückes dienen können. Hilfreich ist hierbei die Bildung von zueinander abgrenzbaren Kategorien – etwa zur Beschreibung der vermittelten Emotion, Erzählweise oder der Singstimme –, denen dann entsprechende Attribute zugeordnet werden. Durch diese Kanonisierung nehmen die Lernenden wünschenswerte differenzierte Betrachtungsperspektiven ein, die sie an möglichst unterschiedlichen Musiken anwenden.

Durch die Möglichkeit der Prägung eines Wortschatzes können wünschenswerte Diskursstrategien unterstützt und unerwünschte Diskursstrategien zurückgedrängt werden. Bei der verbalen Verständigung über Musik zeigen sich die Schüler*innen bei der verbalisierten Verständigung über musikalische Gegenstände oft ungeübt. Es fehlt ihnen häufig an Kriterien, um Musik einzuschätzen, zu vergleichen und somit ein Urteil fundiert zu begründen, sodass es oftmals bei stereotypen Urteilen wie „gut“ oder „schlecht“ bleibt. Da der Kanon der Kriterien durch die Lehrkraft noch auszubilden ist, bietet die Musik das Potenzial, Diskurskompetenzen im Sinne eines differenzierten und begründeten Urteils zu erwerben. Mögliche förderliche Lernsituationen hierfür werden im Folgenden anhand zweier Beispiele dargestellt:

4.1 Komposition einer Hymne für die eigene Schulgemeinschaft

Die Komposition von Schulhymnen in den oberen Jahrgangsstufen der weiterführenden Schule bietet ein breites Potenzial für die Entwicklung von ästhetischer Argumentationskompetenz. An der Schule gelebte Werte sowie die persönliche Identität beeinflussen die Kompositionen maßgeblich. Weiterhin kann auch ein institutionalisiertes Schulmotto, ein Schulprofil, Leitbild oder sogar das Schulgebäude die Komposition prägen. Wenn diese Komposition in Kleingruppen erfolgt, müssen die Schüler*innen etwa aushandeln,

- welchem Musikgenre oder welcher musikalischen Form die Komposition angelehnt sein soll, z.B. Choral, Strophenlied oder Rap,
- welche Instrumente, Klänge, Gesänge oder Sprechtexte einbezogen werden sollen,
- welche Elemente des Programms hervortreten, welche im Hintergrund erklingen,
- welcher Einsatz musikalischer Parameter passend erscheint.

Der hier entstehende ästhetische Streit kann durchaus stark divergierende Interessen umfassen. Der „beste Klang“ ist im Prozess des musikalischen Experimentierens hierbei dem „besten (faktenbasierten) Argument“ gleichzusetzen.

Darüber hinaus ist auch die beste Repräsentation des Programms ein zusätzliches Kriterium, das die Lernenden in den Diskurs einbeziehen. Die Lehrkraft kann im Aushandlungsprozess sehr gut die neutrale Position des unparteiischen Beraters und Lernbegleiters einnehmen. Da die Schüler*innen ihre persönlichen Erlebnisse, Ansichten, Emotionen und Assoziationen vertonen, kann nämlich keine Lösung durch die Lehrkraft vorgegeben oder angestrebt werden.

4.2 Diskussion über die künstlerische Qualität des Scat-Gesangs verschiedener Jazzsänger*innen

Im Themenfeld „Jazz“ ist die Auseinandersetzung mit improvisiertem Scat-Gesang³ nahezu unumgänglich. Den Schüler*innen kommt diese Gesangsform oftmals fremd, vielleicht erheiternd oder auch verwirrend vor – fehlt es doch an einem leicht zu verfolgenden Liedtext oder gleichbleibenden Rhythmus. Auch die Vorstellung, dass das Gesungene erst in dem Moment des Auftrittes entsteht und nicht vorher Ton für Ton vorgeschrieben ist, erscheint anfänglich schwer nachvollziehbar. Am Scat-Gesang lässt sich das ästhetische Werturteil sehr gut einüben. Nach dem ersten Hören ohne weitere Vorkenntnisse kann ein Vorurteil erfolgen. Häufig äußern die Lernenden hier, dass es beliebig erscheint, welche Töne, welcher Text oder welcher Rhythmus gewählt wird. Daher wird dieser Musik oft ein geringerer Wert zugeordnet als durchkomponierter Musik. Wenn die Schüler*innen dann jedoch eigene praktische Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln, verändern sich diese Vorurteile ganz ohne Überzeugungsleistung der Lehrkraft. Dies kann eingeleitet werden, z.B. durch

- das eigene Nachsingen des Scat-Solos,
- eigene Improvisationsübungen an einfachen Kadenzen,
- harmonische und rhythmische Analyse des notierten Solos.

Die Schüler*innen reflektieren im Nachgang ihre Erfahrungen und tauschen sich über Erfolge und auch anfängliches Scheitern aus. Häufig wird hier die Überforderung mit der großen Freiheit in der Auswahl von Tonhöhen, Rhythmen und Silben betont, die anfänglich vorborgen war. Folglich findet auch in der Wertdebatte ganz von allein eine Entwicklung statt. Schüler*innen schätzen aufgrund ihrer nunmehr vorhandenen eigenen Erfahrung mit dem Scat-Gesang viel häufiger die Leistungen der Künstler*innen wert und reflektieren die offenbar

3 Scatgesang ist eine im Jazz verbreitete Gesangsart. Dabei handelt es sich um improvisiertes Singen von Tonsilben als Nachahmung instrumentaler Phrasen (z.B. dubi-dubi-duu) (<https://www.musik-fromm.de/scat/>, Zugriff: 22.5.2022).

langwierige Übung, derer es bedarf, um komplexere Improvisationen zu singen. Der Vergleich von improvisierter mit komponierter Musik trägt so durch praktische Musiziererfahrungen zu differenzierteren Meinungsäußerungen bei.

Musikbezogenes Argumentieren bietet gegenüber dem Argumentieren in anderen Fächern Vorteile. So kann die ästhetische Argumentation von subjektiven Geschmacksurteilen als persönlichen Meinungen ausgehen und nicht nur von Fakten wie beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fächern. In faktenbasierten Fächern führen persönliche Meinungen zu keinen verwertbaren Diskussionsergebnissen, da letztlich auch eine scheinbar noch so überzeugende Argumentation (z.B. über die Wahl eines Rechenweges in der Mathematik) nicht überzeugt, wenn das Ergebnis falsch ist.

Die Diskurse über Musik sind – auch im Vergleich zu emotional und moralisch aufgeladenen aus den Gesellschaftswissenschaften – häufig sehr sachlich und fachlich fundiert, jedoch durchaus nicht weniger leidenschaftlich. Auch Meinungen von Minderheiten werden hier häufiger dargestellt. Folglich ist Musik als Lerngegenstand in hohem Maße zur Einübung einer fairen Streitkultur und Diskursfähigkeit geeignet und bietet noch dazu den Vorteil, dass die Schüler*innen tatsächlich ihre eigenen Meinungen und Werturteile einbringen können und sich nicht einer (auch unausgesprochenen) Normerwartung beugen müssen. Musik und Politik teilen diese Gemeinsamkeit, da es auch in der Politik nicht um ein absolut zu setzendes „Richtig“ oder „Falsch“ geht. Zugleich ist ein „Streit“ über musikbezogene Geschmacksurteile jedoch von seiner individuellen subjektiven Bedeutung her als weniger emotionsgeladen einzuschätzen als ein Streit über politische, religiöse oder moralische Themen und Werte. Doch auch Themen wie Menschenrechte, interkulturelles Lernen, politisch-gesellschaftliche Themen, Medienbildung, Umweltbildung, Friedenserziehung und Wertebildung, die nach Himmelmann (2007, 70) zu den Inhalten des Demokratielernens gehören, spielen im Musikunterricht häufig eine Rolle, sodass sich zahllose Anknüpfungspunkte zu gesellschaftlich-politischen Themen mit hoher subjektiver Bedeutung wie z.B. im Bereich der religiösen Musik, der Politischen Musik, dem Rap, Popmusik oder Musik aus anderen Kulturen ergeben. Exemplarisch seien hier drei Themenfelder näher ausgeführt, die sich besonders für die Demokratiebildung eignen:

- **Politisches Lied/Politische Musik**

Das Politische Lied mit seinen zahlreichen verschiedenen Kategorien (z.B. Protestsongs, Antikriegslieder, Arbeiterlieder, Lieder für den Wahlkampf) beinhaltet als Unterrichtsgegenstand immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Text

bzw. mit dem Verhältnis zwischen Text und musikalischen Mitteln, die die Wirkung des Textes hervorheben sollen. In diesem Zusammenhang finden im Musikunterricht immer auch Diskussionen über gesellschaftlich-politische Werte, Normen und Moralvorstellungen statt. Dabei kommt den Musiklehrkräften die Aufgabe zu, die Werte unserer demokratischen Gesellschaft herauszustellen, zu vermitteln und manchmal auch zu verteidigen. Aus einer insgesamt sehr großen Zahl an verschiedenen Themen und Musikstilen seien hier fünf exemplarisch aufgeführt:

- „10.000 Tränen“ des Duos „Berge“, in dem die Massentierhaltung angeprangert wird,
- „Die Moorsoldaten“, ein Lied, das 1933 von den Inhaftierten im KZ Börgermoor im Emsland geschrieben und während der Arbeit mit dem Spaten im Moor gesungen wurde,
- „Get up, stand up“ von Bob Marley & The Wailers, in dem die Bevölkerung Haitis Ende der 1950er-Jahre zum Aufstand gegen die dort herrschende Diktatur aufgerufen wurde, nachdem sich Marley während einer Reise schockiert über die dortigen desolaten Zustände gezeigt hatte.
- „Dear Mr. President“ der Sängerin Pink, ein Lied, das 2006 als offener Brief in Liedform das Regierungshandeln der USA unter dem damaligen Präsident George W. Bush kritisiert.
- „Hey Mr. Nazi“, der Song des deutschen Künstlers Blumio aus den Genres Rap bzw. Hip-Hop, thematisiert den Umgang mit rechtsextremen Vorurteilen und lädt zum Kennenlernen vermeintlich fremder Kulturen ein.

Zum Themenfeld „Politische Musik“ gehört auch der Umgang mit verbotener (indizierter) Musik wie gewaltverherrlichenden Raps oder Musik der Rechten Szene als Unterrichtsgegenstand, zumal diese Musik von einigen Schüler*innen im Alltag gehört wird.

• **Musikgeschichte**

In diesem Themenfeld geht es um fachliche Inhalte wie Musikstile verschiedener Epochen, aber sehr zentral auch um die historisch-politischen Entstehungsbedingungen von Musik. Zu diesem Themenfeld gehören im Rahmen der musikwissenschaftlichen Betrachtung und Interpretation eines Werkes in der Musikanalyse immer auch historische Ereignisse, die wiederum Diskussionen über Inhalte wie Kunstfreiheit bzw. Musikzensur, Freiheit, Unterdrückung und Verfolgung von Komponisten in totalitären Regimen, die Gleichberechtigung von Frauen (Komponist*innen) und weitere Inhalte nach sich ziehen,

die demokratierelevant sind. Auch in Kompositionen mit musikalischen Mitteln codierter Protest gegen die herrschenden Verhältnisse gehört zur Auseinandersetzung mit einem Werk (z.B. im Liederzyklus „Die Winterreise“ von Franz Schubert oder in Dmitri Schostakowitschs „Leningrader Sinfonie“).

- **Interkulturelle Musikpädagogik**

Im Themenfeld des Rahmenlehrplans „Musik anderer Kulturen“ wird eine Werteeziehung zu einem friedlichen und toleranten Miteinander in einer multikulturellen demokratischen Gesellschaft angestrebt. Die der Interkulturellen Musikpädagogik zugrunde liegenden Konzeptionen beruhen ursprünglich auf dem Ansatz von Reinhard Böhle (1995). Dem folgten weitere Konzeptionen, die sich vom Ansatz einer Interkulturellen Musikpädagogik – d.h. verschiedene Kulturen vermischen und beeinflussen sich gegenseitig und es entstehen neue musikalische Stile – zu einer Transkulturellen Musikpädagogik entwickelten. Ziel der Transkulturellen Musikpädagogik ist es, den Begriff „Kultur“ nicht mehr – wie noch in der Interkulturellen Musikpädagogik – als Zuweisung eines Individuums zu einem Land oder einer Ethnie zu verstehen, sondern als bedeutungsorientierten Begriff (Barth 2008), nach dem das Individuum auch *innerhalb* eines Landes bzw. innerhalb einer sozialen Gruppe diejenigen musikkulturellen Praxen für sich anwendet, die eine subjektive Bedeutung haben.

Im Musikunterricht rezipierte bzw. meist auch praktisch umgesetzte Lieder und Tänze aus anderen Ländern sollen eine Auseinandersetzung mit „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ anregen. Ziel ist es, den Schüler*innen durch Diskussionen über ungewohnte, ggf. auch als unangenehm empfundene Musik, eine offene, tolerante Haltung gegenüber „fremder Musik“ und „anderen Kulturen“ zu vermitteln und sie in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Verhaltensweisen und Haltungen gegenüber Musik zu reflektieren sowie Respekt gegenüber „dem Fremden/Anderen“ zu entwickeln. Letztlich geht es um einen Transfer von Offenheit, Respekt und Toleranz auf *jegliche* kulturelle Praxen in der Gesellschaft. Dazu gehören auch das Aushalten von kulturellen Unterschieden sowie das Hinterfragen von Stereotypen und Vorurteilen und deren Entstehung.

5. Diskurssteuerungskompetenz in der Musiklehrer*innenbildung

Die Einübung von Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2007) findet aufgrund der zu starken Fokussierung auf fachwissenschaftlich vermittelnden Unterricht häufig unzureichend statt. Dies gilt auch für die Musikpädagogik.

Zwar finden sich theoretische Modelle und Reflexionsmethoden⁴, jedoch fehlen Konzepte für die Strukturierung von Streitgesprächen. Diese sind jedoch für das Verständnis, den Vergleich und das Urteilen über Musik nötig, um die häufig vorherrschende Beliebigkeit: „Die Musik gefällt mir eben nicht!“ zurückzudrängen und durch reflektierte fachlich begründete Diskurse zu ersetzen. Damit dies gelingen kann, müssen die Musiklehrenden über entsprechende Diskurssteuerungskompetenzen verfügen, die in der Musiklehrer:innenbildung jedoch i. d. R. nicht vermittelt werden. Dazu gehören:

- die Fähigkeit, Diskurse von Schüler*innen zu strukturieren und zu steuern im Hinblick auf thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register sowie rhetorische Effektivität,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationstypen⁵,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsinhalte, z.B. Fakten, Normen, Werte, Referenzen, Autoritätsbeweise als Argument,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsformen, z.B. Fragetechniken, Analogien, Narrationen,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsstrukturen, z.B. Gesprächstaktiken oder Argumentationsketten,
- die Kenntnis von Modellen der musikbezogenen Argumentationskompetenz (z.B. Rolle 2017; Wallbaum/Rolle 2011),
- die Fähigkeit zur Unterscheidung von Argumentationstiefen anhand des Modells der musikbezogenen Argumentationskompetenz nach Rolle (Ehninger/Rolle 2020; vgl. Gottschalk/Lehmann-Wermser 2013),
- die Fähigkeit zur Bewertung und zum Feedback bezüglich der Argumentationskompetenz von Schüler*innen anhand transparenter Kriterien⁶,
- die Fähigkeit, den Schüler*innen (bildungs-)sprachliche Bausteine und Beispiele „guter“ Argumentationen zur Verfügung zu stellen.

4 Vgl. z.B. Loehnert-Baldermann u.a. (2007), S. 143 ff.

5 Z.B. Faktenargument, normatives Argument, Plausibilitätsargument, analogisierendes Argument, indirektes Argument, Autoritätsargument, eigene Erfahrung und logisches Argument als „seriöse“ Argumenttypen mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen; Argumentum ad baculum, Argumentum ad misericordiam und Argumentum ad populum als „unseriöse“ Argumentationstypen (<https://wortwuchs.net/argumenttypen/>, Zugriff: 24.5.2022).

6 Hierzu gehören nach Budke (2013, 360) Gütekriterien wie „problemspezifische Relevanz“ (Leitfrage: „Sind Belege und Schlussfolgerungen für das zu diskutierende Problem relevant?“), „Gültigkeit“ (Leitfrage: „Sind die angeführten Belege gültig bzw. wahr?“), „Eignung“ (Leitfrage: „Sind die angeführten Begründungen auf den Adressaten zugeschnitten?“); außerdem können Argumentationen mehr oder weniger komplex sein (Leitfrage: „Wie umfassend wird die vertretene Position begründet?“).

Nur durch entsprechendes methodisch-didaktisches Rüstzeug im Bereich der musikbezogenen Argumentationskompetenz können ein fundierter fachlicher Austausch mit dem Ziel der „besten Lösung“ für den Lehr-Lern-Prozess der Schüler*innen angeregt und das im Musikunterricht vorhandene Potenzial für eine demokratieförderliche Kommunikation bestmöglich ausgeschöpft werden.

6. Fazit

Das Fach Musik bietet wie kaum ein anderes Fach vielfältige Potenziale zur Entwicklung von Diskurskompetenz als Teil demokratischer Haltungen. Wie ausgeführt, liegen die besonderen Stärken des Faches darin, dass einerseits objektiv, faktenbasiert diskutiert und gestritten werden kann, andererseits jedoch auch subjektive Geschmacksurteile eine Rolle spielen, die nicht rational, sondern emotional begründet werden. Hierin unterscheidet sich das Fach Musik von ausschließlich faktenbasierten Fächern wie z. B. den Naturwissenschaften. Dennoch spielen „gute“ Argumente auch beim subjektiven Sprechen über Musik eine gravierende Rolle, da es letztlich darum geht, Haltungen zu überdenken und ggf. zu verändern bzw. Toleranz und Respekt gegenüber anderen subjektiven Geschmacksurteilen zu entwickeln. Dabei ist die Vermittlung von Argumentationskompetenz im Musikunterricht ein noch zu entwickelndes Terrain, das es auch in der musikpädagogischen Forschung sowohl theoretisch als auch empirisch weiter zu beschreiten gilt, um die Musiklehrkräfte entsprechend zu qualifizieren und damit das inhaltlich-thematisch bestehende Potenzial des Musikunterrichts als Beitrag zur Diskurskompetenz bestmöglich ausschöpfen zu können.

Literatur

- ALBRECHT**, Steffen (2011): Reflexionsspiele. Deliberative Demokratie und die Wirklichkeit politischer Diskurse im Internet. Bielefeld. Online: https://www.jstor.org/stable/j.ctv1fxh9r.4?seq=1#metadata_info_tab_contents (Zugriff: 22.5.2022).
- BÖHLE**, Reinhard (1995): Interkulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt/M.
- BOSSEN**, Anja (2019): Sprachbewusster Musikunterricht. Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze und Perspektiven einer Sprachbildung im Fach. Münster, New York.
- BUDKE**, Alexandra (2013): Stärkung von Argumentationskompetenz im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike, Vollmer Helmut J. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, S. 353–364.

- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG** (2020): Deliberative Demokratie. Online: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176777/deliberation> (Zugriff: 22.5.2022).
- EHNINGER, Julia/Rolle, Christian** (2020): Musikbezogenes Argumentieren – nur Geschmackssache? Über die Entwicklung eines Kompetenztests. In: Schwarzbauer, Michaela/Steinhauser, Katharina (Hg.): ‚Nur‘ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien, S. 168–182.
- GOTTSCHALK, Thomas/Lehmann-Wermser, Andreas** (2013): Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster, S. 63–78.
- HIMMELMANN, Gerhard** (2007): Demokratische Handlungskompetenz: Standards für Mündigkeit. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 42–70.
- LOEHNERT-BALDERMANN, Elisabeth/Hölscher, Stefan/Reiber, Wolfgang/Pape, Karin** (2007): Die Kunst, gemeinsam zu handeln: Soziale Prozesse professionell steuern. Berlin, S. 146–154.
- MBJS/SENWFB** (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin) (Hg.) (2015): Rahmenlehrplan 1–10. Teil C Musik. Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (Zugriff: 21.5.2022).
- MBJS** (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg)/Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hg.) (2015): Rahmenlehrplan 1–10. Teil B. Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff: 21.5.2022).
- ROLLE, Christian** (2008): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. München, S. 70–100.
- ROLLE, Christian** (2012): Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik. In: Krause, Martina/Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim, S. 269–293.
- ROLLE, Christian** (2013): Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In: Malmberg, Isolde/de Vugt, A. (Hg.): European perspectives in music education 2. Artistry. Wien, S. 51–64.
- ROLLE, Christian** (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research 5 (9). Online: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf (Zugriff: 23.5.2022).
- ROLLE, Christian** (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? In: Schwarzbauer, Michaela/Oebelsberger, Monika (Hg.): Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Wien, S. 127–145.

- ROLLE**, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München, S. 507–535.
- SCHUBACH**, Ulrike (2020): Demokratiebildung im Musikunterricht – ein Erfahrungsbericht. In: Bossen, Anja/Tellisch, Christin (Hg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam, S. 137–151.
- VOGT**, Rüdiger (2007): Mündliche Argumentationskompetenz beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven. In: *Didaktik Deutsch* 11 (23), S. 33–54.

Mehrsprachigkeit und Diversität an Hochschulen: Multimodale Interaktionsanalyse studentischer Gruppengespräche

1. Eine translinguale Perspektive auf Mehrsprachigkeit an Hochschulen

Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung gehören seit 2001 zum erklärten Ziel der Europäischen Union¹, um die europäische Sprachenvielfalt nicht nur zu bewahren, sondern auch zu fördern und den Anforderungen einer pluralistischeren Gesellschaft gerecht zu werden. Auch Hochschulen bekennen sich unter den Stichworten *Internationalisierung*, *Sprachenpolitik* und *Diversität* in Leitlinien und Positionspapieren explizit zum Bildungsziel Mehrsprachigkeit,² allerdings bleibt einerseits vage, was unter mehrsprachiger Kompetenz zu verstehen ist, andererseits zeigt sich eine gewisse Ambivalenz in der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit. So wird zwar der Hochschulzugang u. a. über Sprachenkenntnisse gewährt oder verweigert, aber in der Regel werden nur die jeweilige Landessprache und zwei weitere Prestigesprachen erfasst und anerkannt. Die tatsächlichen Sprachenkenntnisse der Universitätsmitglieder, deren Sprachgebrauch wie auch die damit verbundenen Potenziale bleiben in vielen Ländern weitgehend unberücksichtigt (vgl. Gogolin u.a. 2017, 3–4). So bleibt die Institution Hochschule strukturell dem monolingualen Habitus verhaftet und blind gegenüber der eigenen Diversität, auch wenn sie sich über die Forschung mit den Dynamiken und Konsequenzen von Mobilität, gesellschaftlicher Diversität und Mehrsprachigkeit auseinandersetzt (vgl. Gogolin u.a. 2017, 6).

Konzepte wie das *translanguaging* fordern diesen monolingualen Habitus mit der Überwindung des einzelsprachlichen Ausgangspunkts zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kompetenzen heraus: „With

1 Vgl. Council of Europe: *Rec. 1539*, 2001. Siehe auch: CEFR 2001, 2–4.

2 Siehe stellvertretend die Empfehlungen der HRK für deutsche Hochschulen 2011: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlung-sprachenpolitik-an-deutschen-hochschulen/> (Zugriff: 10.05.2022).

the focus on actual language use, translanguaging necessarily goes beyond the named languages such as Chinese, English or French [...] Instead, it privileges the language of speakers as a semiotic system of linguistic and multimodal signs that together make up the speaker's own communicative repertoire“ (García/Wei 2018, 1).

Translanguaging entwickelte sich seit den 1980er-Jahren zu einem sozilinguistischen Begriff, der heute eine pädagogische Strategie, den Perspektivwechsel von monolingualer Norm hin zum tatsächlichen Sprachgebrauch und zum kommunikativen Repertoire sowie einen Ansatz zur Beschreibung multilingualer Praktiken bezeichnet (vgl. Blackledge/Creese 2017, 251–252, Lewis u. a. 2012, 641–645 und 648–651, García/Wei 2018, 1–3).

Das Dissertationsprojekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, verfolgt alle drei dieser Aspekte: Der konzeptuelle Perspektivwechsel wird genutzt, um translinguale Praktiken zu beschreiben und im Rahmen des Bildungsziels Mehrsprachigkeit für den Hochschulbereich sichtbar zu machen.

Dabei wird eine weite Bestimmung von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt, die „verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache“ bezeichnet (Riehl 2014, 9), wobei Sprache aus integrativer Perspektive auf das kommunikative Repertoire betrachtet wird, dessen Ressourcen nicht auf die Modalität des Verbalen beschränkt sind: „Diese verschiedenen Sprachen schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte“ (Riehl 2014, 9). Dieser soziolinguistisch ausgerichtete Mehrsprachigkeitsbegriff geht über einzelsprachliche Abgrenzungen, additive Vorstellungen von Mehrsprachigkeit, Kompetenzerwartungen und mit der Berücksichtigung von Gebärdensprachen über einen rein verbal verstandenen Sprachbegriff hinaus und geht stattdessen vom kommunikativen Repertoire als mehrsprachig und multimodal aus (vgl. Androutsopoulos 2017, 53).

Dies wirft einerseits die Frage auf, wie das kommunikative Repertoire zu beschreiben ist, wenn nicht von einer einzelsprachlichen Perspektive zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kompetenzen ausgegangen wird. In diesem Beitrag werden Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse genutzt, um im Rahmen der translingualen Theorie Beschreibungsmöglichkeiten des integrativen Repertoires zu erkunden.

Andererseits fragt man sich, welche Ressourcen tatsächlich genutzt werden, welche Sprachen eingebracht werden und welche weiteren Möglichkeiten, mehrsprachige Identität auszudrücken, genutzt werden. Dazu zählt auch das

Schaffen translingualer Räume: „a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment“ (Wei 2011, 1223).

Die translinguale Perspektive auf Mehrsprachigkeit geht also weit über die Summe einzelsprachlicher Kenntnisse hinaus, nicht nur im Hinblick auf die Multimodalität des kommunikativen Repertoires, sondern auch in der Berücksichtigung der sprachlichen Verfasstheit des Individuums, von dessen Sprachen-erfahrungen und Praktiken wie auch den damit verbundenen Vorstellungen von Sprachen und Mehrsprachigkeit (vgl. Vogel/García 2017, 5). Dies gilt sowohl für die bereits Mehrsprachigen als auch für die sogenannten Einsprachigen, die gleichermaßen im Bildungsziel Mehrsprachigkeit zu inkludieren sind, um den Anforderungen pluralistischer, durch Mobilität, Migration, Digitalisierung und weltweite Vernetzung in zahlreichen Lebensbereichen geprägter Gesellschaften gerecht zu werden. Entsprechend richtet sich das Interesse des translingualen Ansatzes auch auf Fragen von Partizipation und Dynamiken von In- und Exklusion (vgl. Vogel/García 2017, 6–9, siehe auch García/Wei 2018, 2–4 und Gantefort/Maahs 2020, 5).

Die linguistische Forschung fokussierte *clusivity* trotz der engen Verbindung zur interpersonalen Pragmatik lange als grammatisches Phänomen (Bickel/Nichols 2005, 49), Studien aus pragmatischer oder kognitiver Perspektive sind eher selten (vgl. Wiczorek 2013, xi). So bezeichnet *clusivity* in einer engen Definition in der Sprache encodierte Aspekte von In- und Exklusion, die sich traditionell auf Personalpronomen beziehen (vgl. Filimonova 2005, ix, xi, xii), insbesondere auf das „first person plural pronoun ‘we’. When present in a language [...] the opposition of ‘we’ inclusive and ‘we’ exclusive [...] is intended to specify whether the reference of ‘we’ includes (inclusive) or excludes (exclusive) the addressee“ (Daniel 2005, 3).³

In Psychologie, Politik- und Sozialwissenschaften werden der Wunsch nach Zugehörigkeit als menschliches Grundbedürfnis und Prozesse von In- und Exklusion als charakteristisch für Gesellschaften betrachtet (Wiczorek 2013, 6, 8, 10–15). Soziale Praktiken, mit denen Beziehungen und Interaktionen innerhalb von und zwischen Gruppen etabliert, geregelt und aufrechterhalten werden, werden in alltäglichen Begegnungen als geteilt vorausgesetzt (vgl. Goffman 1983, 4) und orientieren sich an der sozialen Positionierung der Interagierenden

3 Diese Unterscheidung findet sich in südamerikanischen, australischen und ostasiatischen Sprachen, aber kaum in eurasischen oder afrikanischen Sprachen (vgl. Bickel/Nichols 2005, 49).

entlang von Kategorien wie Sprache und Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter, sozialer Klasse und Kultur (vgl. Kusters u.a. 2017, 3). In der translingualen Theorie wird insbesondere im Zusammenhang mit dem Begriff Superdiversität (Vertovec 2007, siehe auch Vertovec 2019, 128–129) der Blick auf soziale Entwicklungen gerichtet, die diese relativ stabilen Kategorien herausfordern und die Frage aufwerfen, wie Prozesse von In- und Exklusion organisiert werden, wenn Identitäten, Verhalten, Normen und Erwartungen nicht einfach als geteilt vorausgesetzt oder Individuen und Gruppen zugeschrieben werden können (vgl. Kusters u.a. 2017, 3, Busch 2015, 2 und 5, Blackledge u.a. 2018, xxviii–xxix). Vor diesem Hintergrund wird *clusivity* im Folgenden nicht aus einer einzelsprachlichen oder sprachvergleichenden Perspektive und auch nicht als grammatisches Phänomen beschrieben, sondern „clusivity markers are treated [...] as units that encode the relationship between the speaker and other discourse participants in relation to the context in which the speaker’s utterances are delivered“ (Wieczorek 2013, 212).

In mehrsprachigen und mehrkulturellen Interaktionen kann es nötig sein, die Bedeutung von Klusionsmarkern auszuhandeln. Im Folgenden wird untersucht, wie dies organisiert wird, wobei der Fokus auf das kommunikative Repertoire alle verwendeten Ressourcen berücksichtigen soll, multimodale wie mehrsprachige (vgl. Kusters u.a. 2017, 219), die auch über die Sprachenwahl hinausgehen können.

Damit verfolgt dieser Beitrag eine zweifache Zielsetzung: Zum einen sollen Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse genutzt werden, um im Rahmen der translingualen Theorie Beschreibungsmöglichkeiten des integrativen Repertoires zu erkunden, denn das Interesse an „mehrsprachiger Kompetenz als integrierte kommunikative Fähigkeit“ wächst zwar, aber „eine tatsächlich integrative Perspektive wird eher nicht eingenommen“ (Hu 2018, 75). Zum anderen soll die detaillierte Beschreibung des Gebrauchs und der Aushandlung von Klusionsmarkern Aspekte von Mehrsprachigkeit sichtbar machen, die aus einzelsprachlicher Perspektive oft vernachlässigt werden, aber zu einem besseren Verständnis mehrsprachiger Kompetenzen beitragen können.

2. Daten und Analyse

Dem Forschungsprojekt liegen insgesamt 15 video- und audiografische Aufnahmen aufgabenorientierter Gruppenarbeit zugrunde, die in zwei Kohorten an einer nationalen (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) und einer internationalen

Hochschule (Europäisches Hochschulinstitut Florenz) erhoben wurden.⁴ In der Erhebung ging es nicht darum, bestimmte Formen von Mehrsprachigkeit – wie etwa migrantische oder fremdsprachliche Mehrsprachigkeit – zu identifizieren und differenzieren, sondern alltägliche Lernsituationen zu erheben, in denen die Studierenden „different dimensions of their personal history, experience and environment“ (Wei 2011, 1223) zusammenbringen.

In beiden Datenkohorten zeigt sich, dass die individuelle Mehrsprachigkeit, die sich aus den Gesprächen entnehmen lässt, die für die Gespräche verwendeten Einzelsprachen weit übersteigt und jenseits der Sprachenwahl eine wichtige Rolle für den Interaktionsverlauf spielt. Im vorliegenden Beitrag werden drei Fallbeispiele aus der ersten Datenkohorte untersucht, in denen das Einbringen von individueller Mehrsprachigkeit mit Bedeutungsaushandlungen der dazu verwendeten Klusionsmarker „wir“ und „uns“ verbunden ist.

Die erste Datenkohorte wurde im Kontext des Seminars „Mehrsprachigkeit: individuell, gesellschaftlich, institutionell“ im Master-Studiengang ‚Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit‘ an der PH Karlsruhe 2018/19 erhoben. Im Seminar wurden verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit erarbeitet, neben textbasierten Aktivitäten wurden auch individuelle Sprachenporträts erstellt, Präsentationen gehalten und Recherchen über Street View zu Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum durchgeführt.

Die Seminar- und Erhebungsteilnehmer*innen bringen verschiedene mehrsprachige Erfahrungen mit, die in den Gesprächen relevant gemacht und damit für die multimodale Interaktionsanalyse sichtbar werden: familiäre Migrationsgeschichten und persönliche Migrationsbiografien, schulische und universitäre Fremdsprachenkenntnisse, Studierende mit ERASMUS-Erfahrung und internationale (Regel-)Studierende.

In den drei ausgewählten Fallbeispielen liegen englischsprachige Texte und Aufgabenstellungen mit Fragen zum jeweiligen Text zugrunde. In den hier gezeigten Exzerpten nutzen die Studierenden lediglich Deutsch zur Bearbeitung der Aufgaben, aber dennoch wurden weitere Sprachen auf einer Metaebene eingebracht, in den folgenden Beispielen durch den Gebrauch von Klusionsmarkern.

Die Aushandlungsprozesse werden aus integrativer Perspektive mit Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse beschrieben, die den *Conventions for transcribing multimodality* von Mondada (2019) auf der Basis von GAT 2 (Selting u. a. 2009) folgen.

4 Das Einverständnis zur Veröffentlichung des Datenmaterials liegt vor.

2.1 Erstes Fallbeispiel

Im ersten Beispiel (Gesamtlänge 11.55 Minuten) arbeitet die Gruppe mit einem Text über *Tanzania's Language of Instruction Policy Dilemma* von Marwa. Die Gesprächsbeteiligten B, C und D (Sprecherin A liest im vorliegenden Ausschnitt weiter) sitzen in einer *Side-by-side-Konstellation* (vgl. Imo/Lanwer 2019, 254) nebeneinander und diskutieren das Problem von Swahili als Bildungssprache für Primärschulen und Englisch für die Sekundar- und Hochschulbildung. Die Studentinnen sammeln im Text genannte Gründe und nennen verschiedene Aspekte, die ihnen aufgefallen sind. Zwischendurch gibt es kurze Pausen und eine dieser Pausen (Z. 1) nutzt Studentin B, um ihre eigenen Sprachenerfahrungen einzubringen.

Beispiel 1 – Exzerpt 1a: Minuten 08.58.6-09.08.3, Zeilen 1–5

```

* Aktionen von B

+ Blicke von C

Δ Blicke von D

1      (0.587)
2  B:  *oh: das glei:::che phänomene wie bei uns.*
      *Kopfschütteln-----*
      c  >>+schaut auf Text ---->>
      d  >>Δschaut zu B ---->>
3  D:  in paki[stan ja? ]
4  B:      *[glei:::che;] * (0.9)
      *Kopfschütteln*
5      letztes Jahr bei uns ist zweihunderttausend äh-
```

Studentin B vergleicht die im Text beschriebene Sprachensituation mit der in ihrem Heimatland, das sie einfach mit „bei uns“ (Z. 2) einführt, ohne weitere Hinweise. Der Nachfrage von Studentin D „in Pakistan ja?“ (Z. 3) wird mit einer Wiederholung von „gleiche“ (Z. 4) begegnet, keine verbale Bestätigung oder nonverbale Reaktion wie ein Nicken, im Gegenteil, B schüttelt weiterhin den Kopf. Dennoch reicht diese Wiederholung aus, erstens, weil eine Referenz zur aktuellen Interaktionssituation ausgeschlossen werden kann, da die im Text beschriebene Sprachensituation nicht zum deutschen Bildungssystem passt. Zweitens wird der Nachfrage nicht widersprochen und sie wird auch nicht korrigiert.

Diese Bedeutungsaushandlung zeigt ein hohes Maß an Antizipation und Vertrauen in gemeinsames Wissen und macht damit Ressourcen für andere,

simultan ablaufende Interaktionen verfügbar: Das wiederholte Kopfschütteln und Dehnen von „gleiche“ (Z. 2, 4) beziehen sich nicht auf Ds Nachfrage, sondern auf die im Text beschriebene Situation und deren Ähnlichkeit mit Bs Heimat. Das wiederholte Kopfschütteln dient dazu, Bs persönliche Betroffenheit und die Problematik dieser Sprachensituation zu unterstreichen.

Nach einer kurzen Pause von 0.9 Sekunden (Z. 4) ohne Unterbrechung seitens der anderen verdeutlicht B die Konsequenzen dieser Sprachenpolitik. Sie berichtet, dass in Pakistan eine große Anzahl an Schüler*innen – sie ist sich bzgl. der Zahl nicht sicher (Z. 5) – die Schule vorzeitig verlassen, weil Lernende wie auch Lehrende Schwierigkeiten mit Englisch als Unterrichtssprache haben. Während der bisherige Gesprächsfokus auf der im Text gelieferten Problembe-schreibung und möglichen Ursachen lag, verweist Studentin B auf die Konsequenzen und bringt damit einen neuen, bis dahin in der Diskussion unberück-sichtigten Aspekt ein. Sieben Zeilen später liefert sie zudem eine Erklärung für die Schwierigkeiten mit Englisch als Unterrichtssprache:

Beispiel 1 – Exzerpt 1b: Minuten 09.28.6-09.34.6, Zeilen 12–16

	* Aktionen von B	
	+ Blicke von C	
	Δ Blicke von D	
12	B: °h *weil wir (0.282) unsere nation ist ja,	*
	öffnet Hände v. ihrem Körper, Handflächen n. oben	
	c >>+schaut zu B ---->>	
	d >>Δschaut zu B ---->>	
13	*a im alltagsleben sprechen wir *ur*du;	*
	bewegt geöffnete Hände v. l. n. r. *schließt ihre Hände v. sich*	
14	*[überall.] (-)	*
	Kopfbewegung, Hände geschlossen vor sich	
15	D: [hm hm]	
16	C: hm hm	

Mit „wir“ und „unsere Nation“ (Z. 12) zeigt B ein starkes Zugehörigkeitsgefühl, ein hohes Maß an Identifikation, nicht nur mit ihrem Heimatland, sondern auch mit dem im Text beschriebenen Problem, dass Alltagssprache und Bildungssprache nicht kongruent sind. Mit dem Einbringen ihrer eigenen sprachlichen Erfahrungen stellt B der Gruppe weitere Ressourcen zur Verfügung und öffnet einen translingualen Raum, nicht in der Sprachenwahl, sondern auf einer Metaebene. Gemäß der engen Definition von *clusivity* schließen die gewählten

Klusionsmarker die Sprecherin selbst ein, aber nicht ihre Gesprächspartnerinnen. Indem sie aber gleichzeitig die Ko-Orientierung der Gruppe zur Arbeitsaufgabe aufrechterhält, wird aus dem potenziell ausschließenden Gebrauch von „wir“ und „unsere Nation“ eine Art Einladung an ihre Arbeitsgruppe, diesen translingualen Raum der soziolinguistischen Reflexion mit ihr zu teilen. Indem B ihr biografisch mehrsprachiges Verständnis des Problems einbringt, stellt sie der Gruppe zusätzliche Ressourcen zur Verfügung, die zu einem wesentlichen Teil der Gruppenarbeit werden. Die Gesprächspartnerinnen widmen B nicht nur ihre Aufmerksamkeit, sondern auch einen großen Teil der verbleibenden Gesprächszeit und zeigen so ihre Wertschätzung dieser zusätzlichen Perspektive.

2.2 Zweites Fallbeispiel

Im zweiten Beispiel (Gesamtlänge 09.05 Minuten) arbeiten die Studierenden mit einem Text von Liang über *Inter-generational cultural transmission in Singapore*. Die beiden Gesprächspartnerinnen A und B sitzen nebeneinander und diskutieren entlang der Arbeitsaufgaben über English und Mandarin als Bildungssprachen, über fast verlorene chinesische Dialekte und den linguistischen Generationsunterschied. Die Studentinnen diskutieren auf As Initiative, wie und warum Mandarin und Englisch in Singapur als Schul- bzw. Bildungssprachen gewählt wurden und nicht etwa singapurisches Chinesisch oder entsprechende Dialekte. B hat soeben argumentiert, dass die Sprachenwahl im Bildungssystem ein Mehrheitskompromiss sei, und zieht einen Vergleich von Mandarin als Standardchinesisch zu Hochdeutsch für das Deutsche. An diesem Punkt schauen beide auf den Text und Studentin A bringt ihre persönliche Sprachenerfahrungen ein:

Beispiel 2 – Exzerpt 2a: Minuten 03.00.9–03.03.01, Zeile 1

```

≡ Aktionen von A
+ Blicke von A

^ Aktionen von B
△ Blicke von B

1  A:   und das ≡macht dann≡ +≡der un≡ter≡schied ≡ ≡auch      ≡
    a           ≡z. a. Text≡ ≡zurück≡ ≡z.zu B ≡ ≡z.zw.beide≡
    a                                 +schaut zu B -->
           ≡zu uns; ≡+ ≡(0.227) ≡
    a           ≡z. a. sich≡ ≡H.zw.beide≡
    a                                 -->+

```

Studentin A verwendet „zu uns“, um einen Unterschied zwischen der im Text beschriebenen Situation zu einem verbal unbestimmten anderen zu bezeichnen. Die scheinbar unmarkierte Referenz von „zu uns“ wird von einer sehr spezifischen Sequenz deiktischer Gesten begleitet:

1. A zeigt auf den Text als Ausgangspunkt der Unterscheidung,
2. A zieht ihre Geste zurück,
3. A zeigt auf B, deren Vergleich von Mandarin und Hochdeutsch sie dazu bringt, die Situation im Text sowie die von B repräsentierte Sprachsituation als verschieden zu ihrer eigenen zu sehen,
4. A zeigt zwischen sich und B und markiert so die Linie der Differenzierung,
5. A zeigt auf sich selbst und sagt: „zu uns“,
6. A platziert ihre gestreckte Hand zwischen sich und B und markiert damit nochmals die Linie der Differenzierung.

Die 6-Stufen-Sequenz deiktischer Gesten bezeichnet klar die Elemente der Differenzierung und verdeutlicht, dass verbale und nonverbale Handlungen zusammengehören. Dennoch können wir nicht annehmen, dass dies ausreicht, um die Referenz von „zu uns“ (Z. 1) zu identifizieren, wie wir in den folgenden Zeilen sehen:

Beispiel 2 – Exzerpt 2a: Minuten 03.03.02–03.05.4, Zeilen 2–3

≡	Aktionen von A
+	Blicke von A
^	Aktionen von B
Δ	Blicke von B
2	B: [^Δgenau (-) genau]
	b ^nickt--->
	Δschaut zu A--->>
3	A: [zum +beispiel zu den^ a]frikauern weil^ da:-
	a +schaut auf text--->>
	b --->^ (0.747) ^lächelt--->>

Mit „genau, genau“ (Z. 2) bestätigt B einen Unterschied. Dabei hebt sie ihre Augen vom Text und schaut von nun an A an.

Diese Reaktion überlappt mit As weiteren Handlungen, die ihren Blick von B abzieht und simultan die verbale Äußerung „zum Beispiel“ (Z. 3) anschließt. Genau zwischen „zum“ und „Beispiel“ schaut A auf den Text, wodurch sie darauf hinweist, dass das Beispiel sich auf den Text bezieht. Für den Rest des Exzerpts

bleiben As Augen auf dem Text. Studentin A führt ihre verbale Handlung bis „zu den“ (Z. 3) fort, wenn B aufhört mit dem Kopf zu nicken und für 0.747 Sekunden innehält. Verbal ist dies der Punkt, an dem die aktuelle Interaktionssituation als Referenz für „zu uns“ (Z. 1) auszuschließen ist, denn für diese Referenz hätte A „zu uns“ wiederholen müssen. Die nonverbale Handlung von B endet kurz vor der verbalen Überlappung, aber Bs Pause dauert bis „weil“ (Z. 3), ein Wort nach As endgültiger Klärung der Referenz von „zu uns“ (Z. 1) durch „Afrikanern“ (Z. 3). Nach „weil“ beginnt B zu lächeln, weiterhin Studentin A anschauend, während As Augen auf dem Text bleiben.

Obwohl As verbale und nonverbale Handlungen sehr spezifisch sind, können wir nicht sicher sein, ob B „zu uns“ (Z. 1) zu Beginn auf die aktuelle Interaktionssituation bezogen hat, die beide Gesprächspartnerinnen einschließt, und dann bemerkt hat, dass A sich auf ihre persönlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen bezieht oder nicht. Bs kurze Pause, gefolgt von ihrem Lächeln, mag darauf hinweisen, aber es gibt keine explizite Nachfrage wie im ersten Beispiel. Jedenfalls fühlt A die Notwendigkeit, den Klusionsmarker zu spezifizieren, vielleicht, weil sie bemerkt hat, dass Bs Zustimmung zu schnell kam.

Die Simultanität von verbalen und nonverbalen Handlungen beim Gebrauch des Klusionsmarkers „uns“ dient nicht nur dem Aushandeln seiner Referenz, sondern auch der Aufrechterhaltung des Bezugs zur Arbeitsaufgabe, wodurch B in die metalinguistische Reflexion einbezogen wird. Wie auch im ersten Beispiel erweitert das Einbringen der mehrsprachigen Erfahrung die Diskussion und stellt zusätzliche Ressourcen bereit.

2.3 Drittes Fallbeispiel

Im dritten Beispiel beginnen die Studentinnen derselben Gruppe nach der Aufgabenbearbeitung etwas freier über Singapur zu sprechen, unter anderem über die aus ihrer Sicht übertriebenen Strafen für Vergehen wie das Ausspucken von Kaugummi. Dies führt zu einem weiteren Vergleich seitens A. Sie relativiert das Befremden bzgl. dieser Strafen, indem sie das rigoros durchgesetzte Plastikverbot in Kenia anführt, um dann ihr Argument anzubringen:

Beispiel 3 – Exzerpt 2b: Minuten 10.15.5–10.22.2, Zeilen 172–175

≡	Aktionen von A
+	Blicke von A
^	Aktionen von B
△	Blicke von B

172 A: deswegen,
 173 A: ¶vielleicht ist das auch bei denen mit ihren kau^gummis und so-¶
 a ¶zeigt mit gestreckter Hand auf Text-----¶
 b ¶ ^lacht--->>
 174 A: ¶(---)°hh ¶
 ¶hebt Hände u. Schultern¶
 175 A: ¶für ¶ ¶uns scheint es ¶ so::]¶
 ¶zeigt a. s.¶ ¶mit gekrümmter Hand zu B¶

Wieder verwendet Studentin A eine spezifische Sequenz deiktischer Gesten um die Referenz von „für uns“ auszudrücken:

1. A zeigt mit der offenen, gestreckten Hand auf den Text als Ausgangspunkt ihrer Debatte,
2. A hebt ihre Hände und Schultern und atmet laut aus, um ihre Zustimmung bezüglich der Wahrnehmung der Strafen als übertrieben zu signalisieren,
3. A zeigt auf sich selbst,
4. A bewegt ihre gekrümmte Hand zu B.

Obwohl „für uns“ kurz vorher in Bezug auf As Heimatland und die erfolgreiche Einführung des Plastikverbots benutzt wurde, bedarf die Verwendung von „für uns“ (Z. 175) hier keiner weiteren Erklärung: der zuvor etablierte *common ground* und die Sequenz der Gesten reichen aus, um die Referenz von „für uns“ auf die aktuelle Interaktionssituation zu beziehen.

Indem A zunächst verbal ihre Erfahrungen am Beispiel des Plastikverbots einbringt und durch ihre nonverbalen Handlungen zuerst auf den Text verweist und dann den mit B etablierten *common ground* bezüglich der als übertrieben empfundenen Verbote und Strafen bestätigt, verdeutlicht A, dass Dinge von außen betrachtet befremdlich wirken können, von innen betrachtet aber als normal oder sogar als große Errungenschaft verstanden werden können, eben wie für sie das Plastikverbot in Kenia einen Fortschritt darstellt, eine Ansicht, die von B geteilt wird.

Durch diese Kombination von Text als Ausgangspunkt, eigenen Erfahrungen und dem im Gespräch etablierten *common ground* zeigt A nicht nur ihre eigene kulturelle Sensibilität, sie bezieht auch B in diese transkulturelle Reflexion ein und eröffnet so einen translingualen Raum für beide, in dem auch B eingeladen ist, ihre eigene Folie von Normalität zu reflektieren.

Zudem verdeutlichen die Beispiele 2 und 3, wie ein und dieselbe Sprecherin den Klusionsmarker „uns“ verwendet, um sowohl auf ihr Heimatland als auch

auf die gemeinsame Interaktionssituation zu verweisen. Dieser Ausdruck von mehrfacher Zugehörigkeit über die multiplen Referenzen von „uns“ durch Studentin A verweisen auf einen flexiblen, dynamischeren Gebrauch von Klusionsmarkern, als mit einer engen Definition von *clusivity* erfasst wird.

3. Klusion und translinguale Räume in studentischen Gruppengesprächen

Dem translingualen Perspektivwechsel folgend konnte die multimodale Interaktionsanalyse der studentischen Gruppengespräche unter dem Fokus Klusionsmarker drei Aspekte herausarbeiten:

3.1 Das kommunikative Repertoire: multimodal und multilingual

Die gezeigten Beispiele verdeutlichen, dass verbale und nonverbale Handlungen nicht zu trennen sind. Gestik, Mimik, Objekte etc. gehören ebenso zu den situativ zur Verfügung stehenden Ressourcen wie das individuelle Sprachrepertoire der Interagierenden (vgl. Blackledge/Creese 2017, 152–154). In den Beispielen ist der Text nicht nur Inhaltsträger, er wird auch als physisches Objekt zur Interaktion genutzt: zur Signalisierung von Aufgabenbezogenheit, als Repräsentant einer sprachlichen Situation sowie als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen und Vergleiche.

Zudem wurde deutlich, dass sich Mehrsprachigkeit auch über die Sprachwahl hinausgehend ausdrückt. Obwohl die Gespräche fast ausschließlich auf Deutsch geführt wurden, können die Studierenden ihre mehrsprachige Identität gewinnbringend einbringen, wobei der simultane Einsatz multimodaler Ressourcen eine wichtige Rolle spielt.

3.2 Klusion in transkulturellen Interaktionen

In allen drei Beispielen wird die Bedeutung oder Referenz des Klusionsmarkers in Relation zum Kontext durch verbale und nonverbale Handlungen etabliert, was in transkulturellen Interaktionen besonders relevant werden kann, weil die Klusion möglicherweise auszuhandeln ist. Weiterhin zeigen die Beispiele 2 und 3 durch den dynamischen Gebrauch von „uns“ in Bezug auf Kenia sowie auf die aktuelle Interaktionssituation, dass Klusionsmarker mehrfache Zugehörigkeiten ausdrücken können und dass sich Klusion nicht allein in der Binarität von In- oder Exklusion abspielt.

3.3 Translinguale Räume

Letzteres wird besonders daran deutlich, dass Klusionsmarker auch zum Öffnen translingualer Räume genutzt werden können, was in allen Beispielen nach demselben Muster erfolgt: der Gebrauch von Klusionsmarkern, um die eigene mehrsprachige Erfahrung einzubringen unter gleichzeitiger Wahrung der Ko-Orientierung zur Gruppenarbeit, indem die nonverbale Handlung auf den Text bezogen wird. So wird ein potenziell exklusives „wir“ oder „uns“ zur Einladung zu gemeinsamer Reflexion und stellt der Gruppe weitere Ressourcen zur Verfügung. Durch die Erweiterung der Diskussion und das Bereitstellen zusätzlicher Ressourcen inkludieren und bereichern diese translingualen Reflexionsräume alle Interagierenden. Dabei liegt das Potenzial von Diversität nicht nur im Teilen sprachlichen und kulturellen Wissens, die translingualen Räume können auch die monolinguale Sicht auf Sprache verändern und die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen fördern. Besonders in Beispiel 3 wird deutlich, wie A regelrecht ein *scaffold* aufbaut, um die eigene Wahrnehmung zu reflektieren, was als „serious metalinguistic and critical multilingual awareness work“ (García/Wei 2018, 5) beschrieben werden kann.

4. Ausblick: Mehrsprachige Potenziale

Die Fallbeispiele entstammen einem sehr spezifischen Kontext: die Institution Hochschule, die einen bestimmten Bildungsgrad und bestimmte Sprachkenntnisse voraussetzt, der Studiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit“, der ein Interesse an Sprachen und Mehrsprachigkeit erfordert, die konkreten Seminarsitzungen und Gesprächsgruppen, die ein hohes Maß an Ko-Orientierung, Ko-Operation, Ko-Ordinierung und Ko-Konstruktion (vgl. Dausendschön-Gay u. a. 2015, 31–32) aufweisen. Der Realitätsausschnitt ist somit nicht als solcher repräsentativ für gesellschaftliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit, andere Realitätsausschnitte können Fallbeispiele hervorbringen, in denen sich mehrsprachige Interaktionen weit weniger ko-operativ als vielmehr konfrontativ darstellen. Mehrsprachige Kompetenzen sind kein Automatismus, sondern bedürfen gewisser Voraussetzungen – individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Art.

Dennoch zeigen die aufgabenorientierten Gruppengespräche Phänomene, die über die Situationsspezifität und das konkrete Fallbeispiel hinausweisen, wie das Aushandeln von Klusionsmarkern, das in zunehmend pluralistischen Gesellschaften eine wichtige Interaktionspraktik darstellt, um Zugehörigkeit und

Partizipation zu gewährleisten (vgl. Kusters u.a. 2017, 3, Blackledge u.a. 2018, xxviii–xxix, Gogolin 2017, 6). Die analysierten Bedeutungsaushandlungen der Klusionsmarker „wir“ und „uns“ zeigen einen dynamischen Gebrauch derselben, der im Ausdruck mehrfacher Zugehörigkeiten wie auch bezüglich der erforderlichen interaktionalen Flexibilität weit über die paradigmatische Opposition von In- und Exklusion hinausgeht und weder auf das spezifische Setting Hochschule noch auf die spezifische Interaktionsform studentischer Gruppengespräche beschränkt ist. Der dynamische Gebrauch von Klusionsmarkern erfordert Flexibilität in der Interaktion und die Reflexion des eigenen Standpunkts, was verdeutlicht, dass die eigene nicht die einzige Folie von Normalität ist, wie auch die einzelsprachlichen Standardbeschreibungen nur einen Teil von Sprache abbilden. Ein Absolutsetzen dieser Vorstellungen und Beschreibungen verkennt gesellschaftliche Realitäten und Anforderungen und verspielt Potenziale, die Diversität mit sich bringen kann.

In Bezug auf die Institution Hochschule zielte die Analyse der Klusionsaushandlung zudem auf das Sichtbarmachen von mehrsprachigen Kompetenzen und Potenzialen, die aufgrund sprachlicher Zugangsvoraussetzungen, der eingangs beschriebenen Ambivalenz in der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und der Vagheit in der Bestimmung mehrsprachiger Kompetenzen kaum wahrgenommen werden. Daraus entwickelte sich die zweifache Zielsetzung dieses Beitrags, im Rahmen der translingualen Theorie Beschreibungsmöglichkeiten des integrativen Repertoires mit Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse zu erkunden und durch die Analyse des Gebrauchs und der Aushandlung von Klusionsmarkern Aspekte von Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, die zu einem besseren Verständnis mehrsprachiger Kompetenzen beitragen können.

Für die translinguale Perspektive bietet die multimodale Interaktionsanalyse einen methodischen Ansatz zur detaillierten Beschreibung des integrativen Repertoires in alltäglichen Interaktionssituationen unter Berücksichtigung der von den Interagierenden im wechselseitigen Bezug aufeinander genutzten Ressourcen ohne a-priori-Hierarchisierung von Sprachen und anderen Modalitäten (vgl. Mondada 2016, 338–341). Mit dem Analysefokus auf die Klusionsmarker „wir“ und „uns“ konnten zum einen Verfahren der Bedeutungsaushandlung und Prozesse von In- und Exklusion nachvollzogen und zum anderen Potenziale von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität sichtbar gemacht werden, die es in einem inklusiven Bildungsziel zu integrieren gilt. Was in den vorliegenden Fallbeispielen als Öffnen *translingualer* Räume bezeichnet wurde, ist ein solches Potenzial.

„Sprache ist dabei nicht nur im instrumentellen Sinne relevant, sondern auch in ihrer Funktion als kulturelles Medium, als Trägerin des kulturellen

Gedächtnisses. Bezogen auf die [...] Universität umschließt die Bedeutung von Mehrsprachigkeit die Existenz verschiedener Modelle des Denkens und des Austauschs darüber, inklusive der Verständigung über Theorien- und Methodenvielfalt in der Forschung“ (Gogolin u.a. 2017, 4).

Damit ist einerseits das besondere Interesse der Hochschulen an Diversität und Mehrsprachigkeit betont, andererseits erwächst daraus auch die Verantwortung, dieses Potenzial nicht zu verlieren. So können die Fallbeispiele die Bereicherung an Wissen und Denkweisen durch Diversität verdeutlichen, sie sollten uns aber auch ermahnen, dass es nicht ausreicht, spezifische Studiengänge und Lehrstühle zu schaffen, sondern dass es neben weiterer Forschung strukturellen Wandel braucht, um diese Potenziale in einem inklusiven Bildungsziel Mehrsprachigkeit sichtbar und wirksam werden zu lassen.

Literatur

- ANDROUTSOPOULOS**, Jannis (2017): Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. In: *Der Deutschunterricht* (4), S. 53–63.
- BICKEL**, Balthasar/Nichols, Johanna (2005): Inclusive-exclusive as person vs. number categories worldwide. In: Filimonova, Elena (Hg.): *Clusivity: Typology and Case Studies of the Inclusive-Exclusive Distinction*. Amsterdam, Philadelphia, S. 49–72.
- BLACKLEDGE**, Adrian/Creese, Angela (2017): Translanguaging and the body. In: *International Journal of Multilingualism* 14 (3), S. 250–268.
- BLACKLEDGE**, Adrian u.a. (2018): Language and Superdiversity: An interdisciplinary Perspective. In: Creese, Angela u.a. (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity. An Interdisciplinary Perspective*. Abingdon, New York, S. xxi–xiv.
- BUSCH**, Brigitta (2015): Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben – The Lived Experience of Language. In: *Applied Linguistics* 38 (3), S. 340–358.
- COUNCIL** of Europe (2001): Recommendation 1539 zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001.
- COUNCIL** of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
- DANIEL**, Michael (2005): Understanding inclusions. In: Filimonova, Elena (Hg.): *Clusivity: Typology and Case Studies of the Inclusive-Exclusive Distinction*. Amsterdam, Philadelphia, S. 3–48.
- DAUSENSCHÖN-GAY**, Ulrich u.a. (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Dausendschön-Gay u.a. (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld, S. 21–36.
- FILIMONOVA**, Elena (2005): *Clusivity: Typology and Case Studies of the Inclusive-Exclusive Distinction*. Amsterdam.

- GANTEFORT**, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. In: proDaZ 2020. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (Zugriff: 14.12.2021).
- GARCÍA**, Ofelia/Wei, Li (2018): Translanguaging. In: The Encyclopedia of Applied Linguistics. Online: <https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2019/05/garcialiweiappliedlinguistics.pdf> (Zugriff: 14.12.2021).
- GOFFMAN**, Ervin (1983): The interaction order: American sociological association, 1982 presidential address. In: American Sociological Review 48 (1), S. 1–17.
- GOGOLIN**, Ingrid u. a. (2017): Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht. Universität Hamburg. Online: https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/1_5projekte/mehrsprachigkeit-projektbericht-2017.pdf (Zugriff: 14.5.2022).
- HU**, Adelheid (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Language Education and Multilingualism (1), S. 66–84.
- IMO**, Wolfgang/Lanwer, Jens Phillip (2019): Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Berlin.
- KUSTERS**, Annelies u. a. (2017): Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. In: International Journal of Multilingualism 14 (3), S. 219–232.
- LEWIS**, Gwyn u. a. (2012): Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. In: Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice 18 (7), S. 641–654.
- MONDADA**, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. Journal of Sociolinguistics 20 (3), S. 336–366.
- MONDADA**, Lorenza (2019): Conventions for transcribing multimodality. Online: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (Zugriff: 14.12.2021).
- RIEHL**, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.
- SELTING**, Margret u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (10), S. 353–402.
- VERTOVEC**, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies 30 (6), S. 1024–1054.
- VERTOVEC**, Steven (2019): Talking around super-diversity. In: Ethnic and Racial Studies 42 (1), S. 125–139.
- VOGEL**, Sara/García, Ofelia (2017): Translanguaging. Oxford Research Encyclopedia of Education. Online: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181> (Zugriff: 14.12.2021).
- WEI**, Li (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. In: Journal of Pragmatics 43 (5), S. 1222–1235.
- WIECZOREK**, Anna Ewa (2013): Clusivity: A New Approach to Association and Dissociation in Political Discourse. Cambridge.

Außerschulische politische Bildung in der Krise: Empirische Befunde zu den Auswirkungen der Coronapandemie auf die außerschulische politische Bildung in Deutschland

1. Einleitung

Während pandemiebedingte Einflüsse auf allgemeine und berufliche Weiterbildung (vgl. Christ u. a. 2021), auf das Leben von Kindern und Jugendlichen (vgl. Andresen u. a. 2020) sowie auf Politikunterricht (vgl. Pohl u. a. 2022) gut dokumentiert sind, steht in dieser Studie die Situation der außerschulischen politischen Bildung bis zum November 2020 im Fokus. Für diese wurde ab März 2020 eine doppelte Krise vermutet: Einerseits war die non-formale Bildung von einem mehrmonatigen Lockdown, einem Aussetzen schulischer Kooperationen und Bildungsveranstaltungen sowie von einer aufgrund von Hygieneauflagen deutlich eingeschränkten Bildungsarbeit betroffen (vgl. Christ u. a. 2021 für die Folgen auf die allgemeine und berufliche, darunter auch politische Weiterbildung). Andererseits führten die Pandemie und ihre gesellschaftlichen Folgen wie die Wahrnehmung einer zunehmenden gesellschaftlichen Polarisierung und Stärkung antidemokratischer Bewegungen (vgl. u. a. Nida-Rümelin 2021; Roose 2021) zumindest im Frühjahr und Sommer 2020 zu einem intensiven Diskurs über die Bedeutung außerschulischer politischer Bildung und ihrer Systemrelevanz für die Demokratie (vgl. u. a. Hufer 2020).¹

Inwiefern Akteur*innen der außerschulischen politischen Bildung – ganz im Wortsinn von Krise – spezifische Gefahren und Chancen für die non-formale Bildungslandschaft ausmachten und inwieweit die außerschulische politische Bildung sich durch die Folgen der Pandemie in ihren Formaten, Inhalten und Strukturen veränderte, untersuchte eine Fragebogenstudie im November 2020.

1 Eine ausführliche Zusammenstellung der Diskussionsbeiträge von Akteur*innen der außerschulischen politischen Bildung zur Corona-Krise bietet die Fachstelle Politische Bildung unter <https://transfer-politische-bildung.de/transfer-aktuell/corona-krise/#c2186>, zuletzt abgerufen am 4.7.2023.

Der Beitrag stellt im Folgenden ausgewählte Ergebnisse der Erhebung vor und gibt dabei Einblicke in Zustände, Entwicklungen und Veränderungen einer außerschulischen Bildungslandschaft in Deutschland, die sich sowohl auf die finanzielle und personelle Situation als auch auf veränderte methodische Formate und thematische Angebote beziehen.

2. Studiendesign und Teilnehmende

Die Studie wurde im November 2020 als schriftliche Online-Befragung durchgeführt. Dabei wurde im Sinne einer Vollerhebung (vgl. Döring/Bortz 2016, 292–297) der Versuch unternommen, alle außerschulischen Organisationen und Einrichtungen zu erreichen, die direkt oder indirekt im Bundesausschuss Politische Bildung organisiert sind und nach eigenen Angaben Angebote im Bereich der politischen Bildung vorhalten.

Die tatsächliche Grundgesamtheit aller Organisationen und Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland lässt sich aufgrund ihrer Diversität und den unscharfen Rändern kaum adäquat beschreiben, geschweige denn beziffern (vgl. Hufer 2022, 169). Weil dies trotz der geschilderten Eingrenzungsbemühungen auch für die Grundgesamtheit gilt, derer sich die vorliegende Studie zuwendet, ist sie explorativen Charakters.

Angesichts der zu erwartenden Diversität der Teilnehmenden bei gleichzeitigem Bemühen der Forschenden, eine möglichst breite Datenbasis zu erzielen, wurde ein teilstandardisierter Fragebogen mit komplexer Filterführung entwickelt. Geschlossene Fragen, die die Vergleichbarkeit von Antworten innerhalb der Teilnehmerschaft garantierten, wurden regelmäßig um offene Fragen ergänzt, die Raum für individuelle Zusätze und Erläuterungen boten. Bei der Datenanalyse kamen sowohl Verfahren der deskriptiven Statistik als auch der qualitativen Inhaltsanalyse zum Einsatz (vgl. u. a. Bühner/Ziegler 2012; Kuckarzt/Rädiker 2022).

Teilgenommen haben leitende Vertreter*innen von 124 Organisationen und Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung. Sie sprechen nach eigenen Angaben zugleich für insgesamt 6.674 haupt- und ehrenamtlich Beschäftigte. 72 der befragten Organisationen und Einrichtungen befanden sich vorwiegend in der Trägerschaft eines Vereins, einer Genossenschaft oder Gewerkschaft, 33 in kirchlicher, zehn in öffentlicher und vier in privater Trägerschaft.

3. Ergebnisse

3.1 Entwicklung der finanziellen und personellen Ressourcen sowie der Anzahl der Bildungsveranstaltungen

Die Bildungsangebote der Befragten wurden vorwiegend mithilfe staatlicher Zuwendungen und nur zu geringen Anteilen über Spenden finanziert (vgl. Abb. 1).

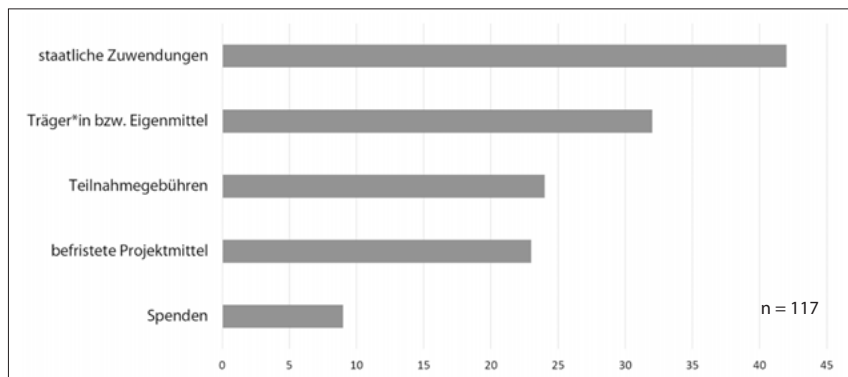


Abb. 1: Durchschnittliche Finanzierung der Bildungsangebote [in %]

Wie groß die Unterschiede dabei zwischen den einzelnen Organisationen und Einrichtungen waren, zeigt sich zum einen an einer Standardabweichung, die bei allen genannten Finanzierungsformen jeweils zwischen 14,95 % und 26,81 % liegt, und zum anderen vor allem daran, dass es bei jeder Finanzierungsform Befragte gibt, die ihr lediglich Anteile von 1 % bis 5 % beimessen, während sie für andere zwischen 95 % und 100 % der Finanzierung ausmachen. Einzig Spenden überschreiten in keinem Fall einen Anteil von 70 %.

Nach durchschnittlichem Dafürhalten der Befragten zeichnete sich seit Beginn der Pandemie eine Verschlechterung der finanziellen Situation ab und sie gingen davon aus, dass diese auch 2021 anhalten werde (vgl. Abb. 2).

Hohe finanzielle Belastungen entstanden aus Sicht der Befragten durch das Erfordernis kleinerer Gruppengrößen sowie durch den Ausfall von Veranstaltungen und von Teilnahmegebühren. Mit Anpassungen an Hygienevorschriften, Investitionen in technische Geräte und dem Wegfallen von Fördermitteln seien weitere, wenn auch geringere Belastungen einhergegangen.

Die meisten Befragten (45,16 %) fingen derlei Belastungen durch ein verändertes Bildungsangebot auf. 37,10 % konnten zusätzliche Fördermittel sowie staatliche oder verbandliche Zuwendungen nutzen. 23,39 % der Organisationen

und Einrichtungen profitierten nach eigenen Angaben auch vom Kurzarbeitergeld. 96,77 % bzw. 95,16 % der Befragten mussten zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Schulden aufnehmen oder Entlassungen vornehmen, um den pandemiebedingten finanziellen Belastungen zu begegnen, doch griffen 36,29 % bereits auf finanzielle Reserven zurück.

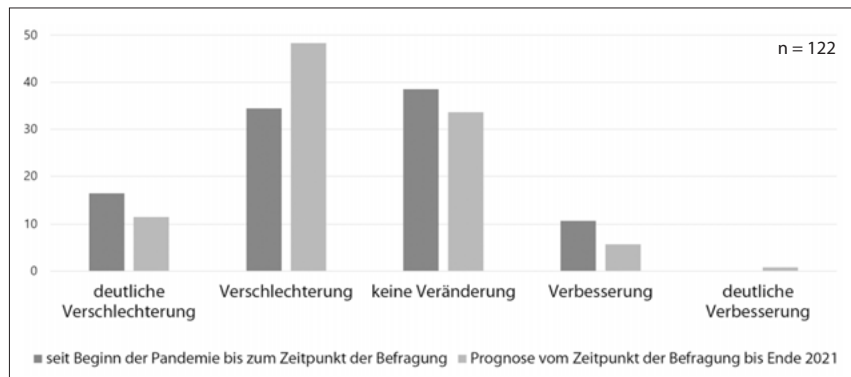


Abb. 2: Finanzielle Zwischenbilanz und Prognose der Befragten [in %]

Wie unterschiedlich sich die Coronapandemie auf einzelne Organisationen und Einrichtungen auswirkte, zeigt sich schließlich auch in den offenen Fragen. Während eine Bildungseinrichtung bangte: „Wir hoffen, 2021 nicht schließen zu müssen, da es keine Rettungsschirme mehr geben soll“, schilderte eine andere: „Keine Bildungsveranstaltungen bedeutet keine Kosten und das verbessert unsere finanzielle Situation.“ Diese diametralen Erfahrungen scheinen sich eher durch die Art der Einrichtung als durch die Trägerschaft zu erklären, die in beiden Fällen zufällig kirchlich war. Leichte statistische Zusammenhänge zeigen sich indes zur Größe des Veranstaltungsangebots 2019: Organisationen und Einrichtungen mit vielen Veranstaltungen spürten den Ausfall von Teilnahmegebühren tendenziell stärker ($r = 0,22^*$) und erwarteten tendenziell eine schlechtere finanzielle Entwicklung bis Ende 2021 ($r = 0,30^{**}$) als andere.²

Bei den meisten in der außerschulischen politischen Bildung Tätigen handelte es sich nach Angabe der Befragten um Ehrenamtliche: Im Februar 2020 engagierten sich 2.845 von ihnen in der pädagogischen Arbeit der Organisationen

2 * Die Korrelation ist auf dem 5 %-Niveau (2-seitig) signifikant. ** Die Korrelation ist auf dem 1 %-Niveau (2-seitig) signifikant. Es handelt sich beide Male um die Pearson-Produkt-Moment-Korrelation.

und Einrichtungen, gefolgt von 1.924 freien pädagogischen Mitarbeiter*innen, 570 Vollzeit- und 626 Teilzeitkräften sowie schließlich 68 Praktikant*innen und elf Auszubildenden.

Das Corona-Jahr 2020 wird von den Befragten mit deutlichen personellen Einbußen verbunden (vgl. Abb. 3):

Pädagogischer Bereich	Durchschnittliche Personenzahl pro Organisation bzw. Einrichtung		Entwicklung
	Februar 2020	Februar 2021*	
hauptamtlich Beschäftigte	5,27	5,19	- 1,52 % ↘
Teilzeitkräfte	6,45	6,62	+ 2,64 % ↗
freie Mitarbeiter*innen	25,32	18,84	- 25,59 % ↘
ehrenamtliche Mitarbeiter*innen	35,12	30,46	- 13,27 % ↘
Praktikant*innen	0,93	0,68	- 26,88 % ↘
Auszubildende	0,20	0,18	- 10,00 % ↘

Verwaltung und Organisation	Durchschnittliche Personenzahl pro Organisation bzw. Einrichtung		Entwicklung
	Februar 2020	Februar 2021*	
Verwaltung und Büro	3,05	3,00	- 1,64 % ↘
Technik und IT	0,31	0,33	+ 6,45 % ↗
Housekeeping und Hausmeisterei	1,82	1,70	- 6,59 % ↘
Küche	2,20	2,05	- 6,82 % ↘

* Prognose vonseiten der Befragten.

Abb. 3: Entwicklung der Personalsituation

n = 116

Für den Februar 2021 – und damit genau ein Jahr nach dem vorgenannten Vergleichsmonat – rechneten die Befragten einzig bei den Teilzeitkräften mit einem leichten Zuwachs. Im Bereich der Hauptamtlichen zeichneten sich nur wenige Entlassungen ab, während die erwarteten Verluste von Auszubildenden und Ehrenamtlichen und vor allem von freien Mitarbeiter*innen und Praktikant*innen deutlich schwerer wogen. Jenseits der pädagogischen Arbeit betrafen die größten durchschnittlichen Personaleinbußen die Bereiche Housekeeping, Hausmeisterei und Küche. Einzig das technische Personal (IT) wurde im Schnitt aufgestockt, was sich auf Anstrengungen im Bereich der Digitalisierung zurückführen lassen dürfte (vgl. 3.4).

Bereits vor Beginn der Pandemie variierten die Größe und Zusammensetzung des Personals zwischen den verschiedenen Organisationen und Einrichtungen deutlich. Die Streuung (Standardabweichung) zwischen den Organisationen und Einrichtungen zeigt sich entsprechend bei der Zahl der Ehrenamtlichen (SD = 115,48), gefolgt von den Hauptamtlichen, Teilzeitkräften und freien Mitarbeiter*innen (SD = 19,91 bis 56,69) und am geringsten bei den Praktikant*innen und Auszubildenden (SD = 0,52 bzw. 1,58).

In Verwaltung und Büro liegt die Streuung (Standardabweichung) zwischen 0,69 und 5,10.

Die Zahl der Bildungsangebote innerhalb eines Jahres wurde in Form von Teilnehmendentagen erfragt. Hierbei handelt es sich um ein Maß, das vielerorts bei der Beantragung von Fördergeldern bemüht wird und sich im Wesentlichen als Produkt aus den geleisteten Veranstaltungstagen und der jeweiligen Teilnehmendenzahl berechnet. Bereits 2019, also vor Beginn der Pandemie, berichteten manche Befragte von weniger als zehn und andere von 51.000 Teilnehmendentagen im Jahr. Auch die Standardabweichung von fast 10.000 deutet hier auf deutliche quantitative Unterschiede zwischen den Befragten hin. Im Durchschnitt lag die Zahl der Teilnehmendentage 2019 bei 6.212. Mit der Coronapandemie ging jedoch ein drastischer Einbruch des Veranstaltungsangebots einher (vgl. Abb. 4):

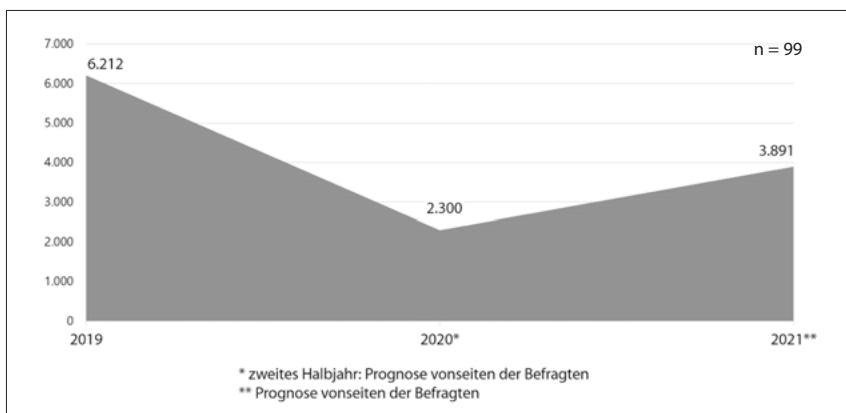


Abb. 4: Anzahl der durchschnittlichen jährlichen Teilnehmendentage pro Einrichtung 2019–2021

Im ersten Halbjahr 2020 verzeichneten die Befragten durchschnittlich noch 1.288 Teilnehmendentage. Folgt man den Prognosen der Befragten, dürfte sich dieser Negativtrend auch im zweiten Halbjahr 2020 fortgesetzt haben: Für das erste Halbjahr 2020 wurden durchschnittlich 1.012 Teilnehmendentage, für das gesamte Jahr 2020 2.300 Teilnehmendentage je Einrichtung erwartet. Im Vergleich zum Vorjahr sind das 3.912 Teilnehmendentage weniger, was einer durchschnittlichen Minderung politisch bildender Angebote um 62,97 % gleichkommt. Auf die Frage, wie viele Teilnehmendentage sie für das Jahr 2021 erwarten, reagierten die Organisationen und Einrichtungen indes durchaus

hoffnungsvoll: Durchschnittlich prognostizierten sie 3.891 Teilnehmendentage – also 1.591 (69,17 %) mehr als 2020, aber weiterhin 2.321 (37,36 %) weniger als vor Beginn der Pandemie.

3.2 Inhaltliche Veränderungen im Bildungsangebot

Neben Entwicklungen in Hinsicht auf die finanzielle Situation, die Anzahl der Teilnehmendentage sowie die Beschäftigungszahlen und -verhältnisse war außerdem von Interesse, inwiefern sich Bildungsangebote pandemiebedingt inhaltlich verändert haben. Anhand vorgegebener Aufgabenfelder politischer Bildung wurde erfragt, inwieweit sich deren Relevanz im jeweiligen Bildungsangebot seit Pandemiebeginn verändert hat. Dabei wurde darum gebeten, keine Einordnung vorzunehmen, wenn das jeweilige Aufgabenfeld keine oder kaum eine Rolle in ihrem Bildungsangebot spielt. Die Beantwortung konnte mittels Likert-Skala vorgenommen werden (1 = deutlich irrelevanter; 4 = wie zuvor; 7 = deutlich relevanter).

Bei den Resultaten sticht Medienbildung dadurch heraus, dass ihr als einzigem Aufgabenfeld im Mittel (Median) eine Relevanzerhöhung zugesprochen wird (vgl. Abb. 5).

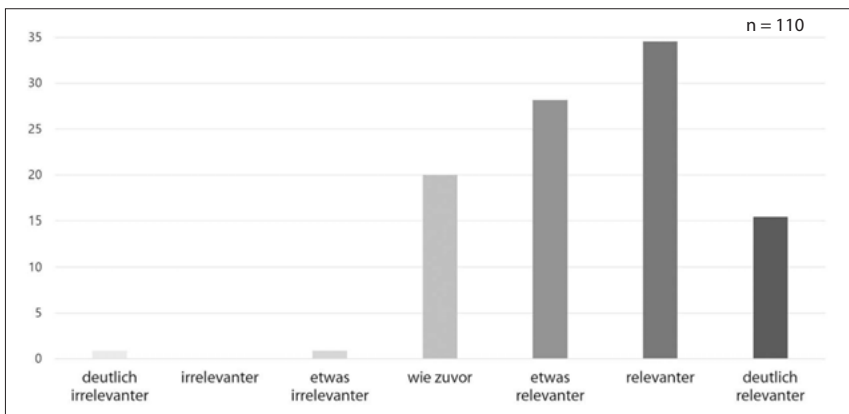


Abb. 5: Veränderte Relevanz von Medienbildung [in %]

Hier bescheinigten 28,18 % der 110 Antwortenden der Medienbildung eine etwas höhere, 34,55 % eine höhere und 15,45 % eine deutlich höhere Bedeutung. Addiert man jene Antworten, die eine Relevanzerhöhung attestierten (etwas relevanter, relevanter und deutlich relevanter), fallen zwei weitere Aufgabenfelder besonders ins Auge: So erklärten 48,72 % von 117 Antwortenden für die

Demokratiebildung und 48,59 % der 107 Antwortenden für die Extremismusprävention eine Relevanzsteigerung. Das gleiche Vorgehen aufseiten eines angegebenen Bedeutungsverlusts zeigt: Für die internationalen Beziehungen wurde ein Bedeutungsverlust von 28 der 100 Antwortenden angegeben; gefolgt von 20,69 % der 87 Antwortenden, die für Politische Theorie eine gesunkene Relevanz feststellten.

Motive hinter den vorgenommenen inhaltlichen Veränderungen wurden mittels einer geschlossenen Frage erhoben, wobei die Möglichkeit bestand, auch mehrere Antwortoptionen auszuwählen (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Gründe für inhaltliche Veränderungen am Programm [in %]

So trifft die Aussage, dass mit den Modifikationen aktuell relevante Themen aufgegriffen wurden, für 65,32 % der Antwortenden zu. Veränderungen aufgrund organisatorischer Gründe gab es laut 64,52 % der Antwortenden. Für 35,48 % war die Nachfrage neuer Themen vonseiten der Zielgruppe ein Grund für das veränderte Bildungsangebot. 24,19 % geben Einsparmaßnahmen und 20,16 % den Wunsch, neue Zielgruppen zu erreichen, als Grund an. Personelle Veränderungen und veränderte Förderschwerpunkte wurden hingegen lediglich von 10,48 % bzw. 8,87 % der Antwortenden als Begründung für inhaltliche Veränderungen angegeben. „Deutlich ausgebaut“ wurde das Angebot laut einer Antwort im Freifeld, um „der pandemiebedingten gesellschaftlichen Vereinzelung“ zu begegnen.

Eine weitere Frage bezog sich darauf, ob geplant ist, (weitere) Inhalte des Bildungsangebots bis zum Jahresende 2021 pandemiebedingt zu verändern. Mit „Ja“ beantwortet haben diese Frage zum Erhebungszeitraum im November 2020 ein Drittel der 120 Antwortenden. Unentschieden waren diesbezüglich 36,67 %,

während 30 % ihr Angebot nicht (weiter) zu verändern planten. Die Bitte um eine Beschreibung pandemiebedingter inhaltlicher Veränderungen lässt Einsichten in konkret wahrgenommene Bedarfe zu. So geht es beispielsweise um das Themenfeld „Krise“, um gesellschaftliche Veränderungsprozesse bezogen auf Wertvorstellungen, um „Fragen rund um Beteiligungsformate“ und um den „Umgang mit Fake News“.

3.3 Veränderungen von Zielen und Prinzipien der Bildungsarbeit

In den letzten Monaten veränderte Zielsetzungen wurden über eine Auswahl an Kompetenzen erfragt. Hier sollte, kongruent zu der Frage nach inhaltlichen Veränderungen im Bildungsangebot, mittels Einordnung auf der zur Verfügung gestellten Likert-Skala (1 = deutlich irrelevanter; 4 = wie zuvor; 7 = deutlich relevanter) angegeben werden, inwieweit und in welchem Maß die Relevanz der Angebotsziele verändert wurde. Auch bei dieser Frage wurde im Fall von keiner oder einer geringen Relevanz der jeweiligen Zielsetzung darum gebeten, keine diesbezügliche Antwort zu geben.

Die Resultate weisen auf Parallelen zu den inhaltlichen Veränderungen des Bildungsangebots hin. So stechen Medienkompetenz, Demokratiekompetenz und Kommunikationskompetenz dadurch hervor, dass sich ihre Relevanz laut Antwortenden im Mittel (Median) erhöhte (vgl. Abb. 7).

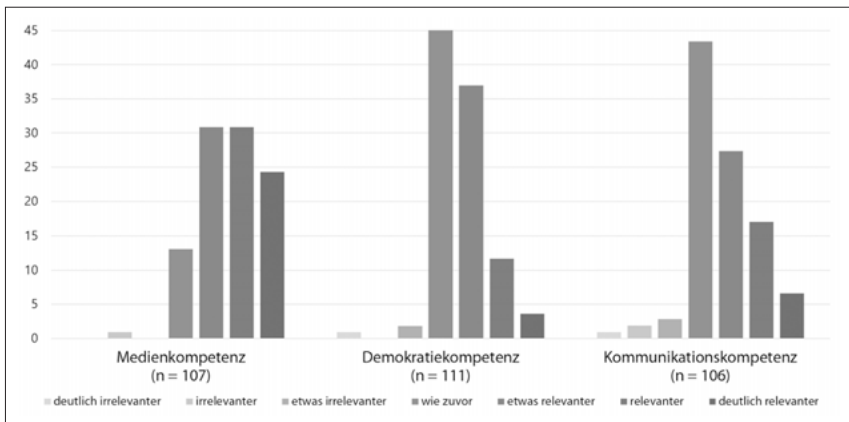


Abb. 7: Bildungsziele mit gesteigener Relevanz [in%]

Die Medienkompetenz schätzten 85,94 % der 107 Antwortenden insgesamt als bedeutender ein (30,84 % etwas relevanter, ebenso viele relevanter und 24,30 % deutlich relevanter); eine Person (0,93 %) bescheinigte einen Relevanzverlust

(irrelevanter). Während von 111 Antwortenden insgesamt 2,70 % eine Relevanzsenkung für die Demokratiekompetenz erklärten (0,90 % deutlich irrelevanter, 1,80 % etwas irrelevanter), gingen 52,25 % von einer Erhöhung der Relevanz für ihr jeweiliges Bildungsangebot aus (36,94 % etwas relevanter, 11,71 % relevanter, 3,60 % deutlich relevanter). In Hinblick auf die Kommunikationskompetenz waren es 5,66 %, die auf einen Bedeutungsverlust hinwiesen (0,94 % deutlich irrelevanter, 1,89 % irrelevanter, 2,83 % etwas irrelevanter). 50,94 % der 106 Antwortenden hingegen zeigten auf, dass sich die Bedeutung einer Kommunikationskompetenz als Zielsetzung im Bildungsangebot erhöht hat (27,36 % etwas relevanter, 16,98 % relevanter, 6,60 % deutlich relevanter).

Auf die offene Frage, inwieweit veränderte Zielsetzungen in der Bildungsarbeit zum Tragen kommen, haben die Antwortenden unterschiedlich reagiert. In einigen Fällen wurden die Ziele einmal als unverändert beschrieben. In anderen Fällen wurden Ziele wie „Kontakt zur Zielgruppe halten“ genannt, einmal auch „die Bindung an den Verband“ sowie „Hoffnungszeichen senden via Internet“. Einzelne Antworten zeigen auch auf, dass die Frage nach Zielsetzungen zum Erhebungszeitraum in den Hintergrund getreten ist. So führt eine Person aus: „Unser Bildungswerk ist ein Verein. Ohne Mitgliedertreffen, Vernetzungen, Jahreshauptversammlungen und Bildungsveranstaltungen brechen die Strukturen weg. Wir haben deshalb die Arbeit fast vollständig zurückgefahren, ‚überwintern‘ gerade, überlegen aber auch, die Arbeit ganz einzustellen.“ An anderer Stelle war „das finanzielle Überleben“ Zielsetzung, die „qualitative Entwicklung kann nicht weiter verfolgt werden“. Eine weitere Person führt an, dass die „Existenzsicherung des Hauses durch Belegung“ verstärkt in den Fokus gelangt ist. Zudem trat an anderer Stelle der „Wunsch, trotz allem sichtbar zu bleiben“, auf.

Die Teilnehmenden wurden mittels Auswahlmöglichkeiten zudem nach Relevanzverschiebungen einzelner didaktischer Prinzipien für ihre Bildungsarbeit gefragt. Insgesamt war weder für die Relevanz einzelner didaktischer Prinzipien noch für einzelne Zielsetzungen insofern ein eindeutiger Bedeutungsverlust feststellbar, als dass die Summe der angekreuzten Relevanzsteigerungen (etwas relevanter, relevanter, deutlich relevanter) die Anzahl der erklärten Relevanzverluste (Summe aus etwas irrelevant, irrelevanter, deutlich irrelevanter) in jedem Fall überstieg. So ist ein Aktualitätsbezug laut der 115, die Zukunftsorientierung laut der 107 Antwortenden im Mittel (Median) insgesamt bedeutender geworden. Keine*r der Teilnehmenden sah bzgl. des Aktualitätsbezugs einen Relevanzverlust, für 61,74 % Organisationen und Einrichtungen hingegen wurde ein Bedeutungsgewinn beschrieben (für 31,30 % etwas relevanter, 21,74 % relevanter und

8,70 % deutlich relevanter). Für die Zukunftsorientierung gaben 56,08 % der 107 Antwortenden einen Relevanzzuwachs an (27,10 % etwas relevanter, 21,50 % relevanter, 7,48 % deutlich relevanter). Demgegenüber stehen 5,61 %, welche das didaktische Prinzip als etwas weniger relevant einordneten. Beschriebene Gründe für didaktische Veränderungen hingen, wie aufgrund der Antworten auf die offene Frage deutlich wird, in einigen Fällen mit eingeschränkten Durchführungsmöglichkeiten und einem veränderten Format zusammen.

3.4 Veränderungen in Formaten und methodischer Gestaltung der Bildungsarbeit

Auch in den Methoden und Veranstaltungsformaten sind in der politischen Bildung mit der Pandemie erhebliche Veränderungen einhergegangen. Während nicht zuletzt aufgrund der Hygienevorgaben und phasenweisen Schließung insbesondere mehrtägige Veranstaltungsformate und Kooperationsveranstaltungen mit Schulen für die meisten Bildungseinrichtungen in erheblichem Maße zurückgefahren werden mussten – hier liegt der Median bei einer Skala von 1 bis 7 bei 2 –, gaben immerhin 11 bis 14 % der Bildungseinrichtungen an, mehr Halbtages- und Tagesveranstaltungen in ihren Räumen oder bei Kooperationspartnern im Vergleich zu 2019 angeboten zu haben. 40,00 % konzentrierten sich zudem darauf, verstärkt Publikationen und Praxismaterialien für die Bildungsarbeit herauszugeben.

Zugleich haben insbesondere handlungsorientierte und kooperative Methoden deutlich abgenommen. Zwei Drittel der befragten Bildungseinrichtungen gaben an, weniger bzw. deutlich weniger Partner- und Gruppenarbeiten durchzuführen als zuvor. Rund die Hälfte verzichtete infolge der Pandemie auf handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden in der Bildungsarbeit und insbesondere erlebnispädagogische Übungen und Spielformate wurden in 73,54 %, Plan- und Rollenspiele in 62,76 % bzw. 69,79 % der Einrichtungen weniger angeboten als im Vorjahr. Auf Exkursionen verzichteten 81,65 % der Befragten. Zugenommen haben dagegen in der Bildungsarbeit mit 43,36 % Vortragsformate (vgl. Abb. 8).

Eine solche Entwicklung erscheint durchaus bedenklich. Einerseits büßte non-formale Bildung – mindestens phasenweise – wesentliche methodische Spezifika ihrer Bildungsarbeit ein, solange sie auf interaktive, handlungs- und gestaltorientierte Methoden weitgehend verzichten musste. Andererseits konnten in dieser Phase denjenigen Zielgruppen, die mit formalisierten, sprachbezogenen Formaten allgemein schlechter erreicht werden können, weniger Bildungsangebote gemacht werden.

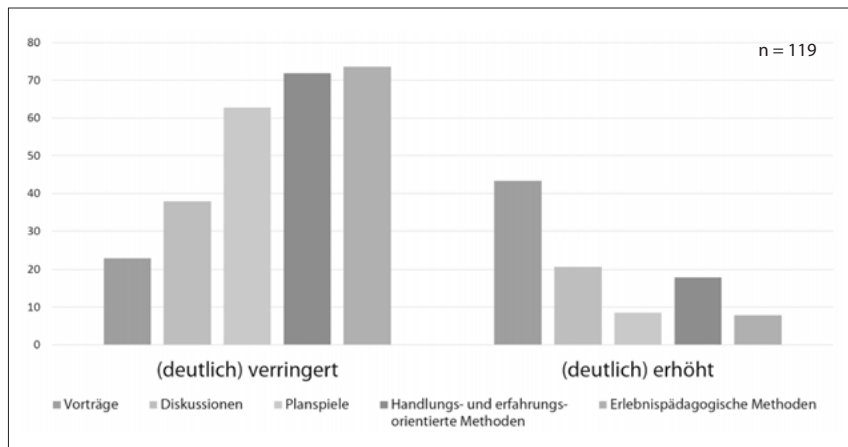


Abb. 8: Methodische Veränderungen [in %]

Fast alle befragten Einrichtungen setzten 2020 zudem auf einen Ausbau ihrer digitalen Bildungsangebote: 97,41 % gaben an, 2020 vermehrt digitale Veranstaltungen angeboten zu haben, 59,48 % sogar in deutlich größerem Maße als zuvor (vgl. Abb. 9). Dabei wurden in großem Umfang Veranstaltungsformen wie Online-Seminare, -Konferenzen und -Vorträge eingeführt. Andere Formate wie digitale Planspiele oder Online-Spiele wurden immerhin von 22,22 % bzw. 49,99 % der Einrichtungen verstärkt erprobt. 85,06 % bauten zudem ihre digitalen Informationsangebote aus.

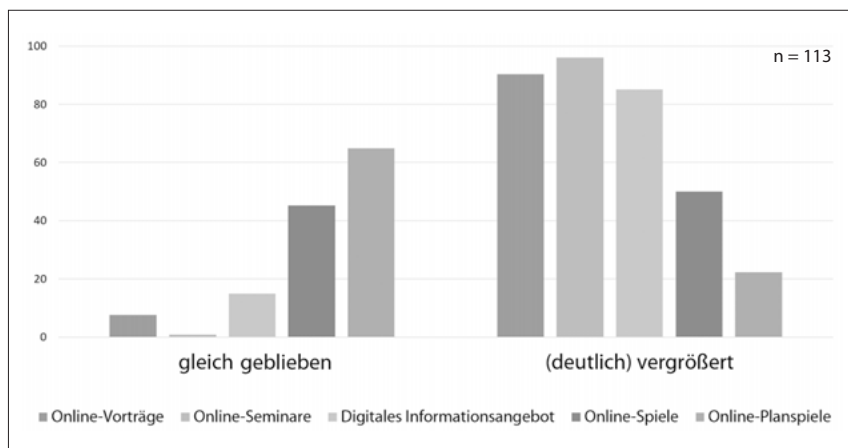


Abb. 9: Veränderungen in digitalen Angeboten [in %]

Als zentrales Motiv für diesen insgesamt beachtlichen Ausbau digitaler Bildungsangebote benannten 95,58 % der Befragten zunächst organisatorische Gründe wie die Umsetzung der Hygieneregeln bzw. 74,34 % die Absicherung gegenüber potenziellen pandemiebedingten Einschränkungen der analogen Bildungsarbeit (vgl. Abb. 10).

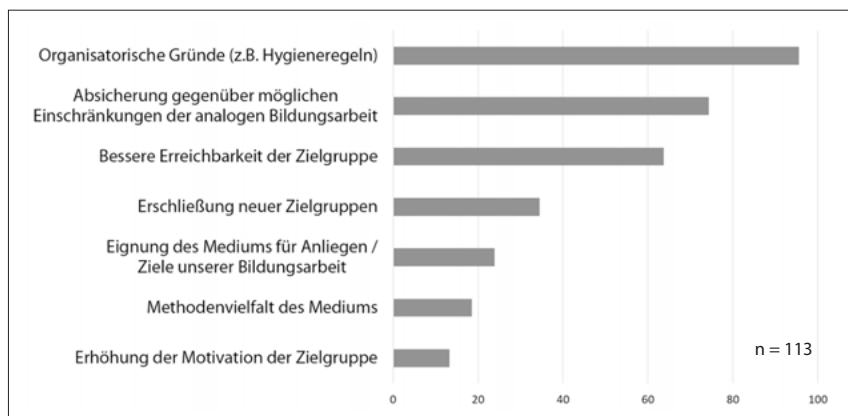


Abb. 10: Motivation für digitale Innovation [in %]

Chancen auf der Ebene der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Bildungsarbeit wurden mit den digitalen Angeboten allerdings kaum verbunden. Nur 23,89 % hielten digitale Medien für die Anliegen, Themen und Ziele ihrer Bildungsarbeit in besonderer Weise für geeignet. Eine methodische Innovation oder Erhöhung der Motivation aufseiten der Zielgruppe erwarteten nur 18,58 % bzw. 13,27 % der Befragten von den Online-Formaten. Ein tatsächlicher Mehrwert der digitalen Angebote wurde dagegen in der Erreichbarkeit und Neugewinnung von Teilnehmenden gesehen. So gaben 63,72 % der Befragten an, durch Online-Veranstaltungen ihre Zielgruppe besser erreichen zu können; 34,51 % erhofften sich eine Erschließung neuer Teilnehmendengruppen.

Darüber hinaus wurden die Bildungseinrichtungen auch nach möglichen Hürden und Bedenken gegenüber den digitalen Formaten befragt (vgl. Abb. 11). 28,32 % bzw. 38,05 % bewerteten die digitalen Medien als grundsätzlich ungeeignet für die Themen, Anliegen und Methoden ihrer Bildungsarbeit. Auch fehlende finanzielle Mittel waren nur für 36,28 % der Bildungseinrichtungen ein Hindernis für Investitionen in digitale Angebote. Dagegen schätzten immerhin 56,64 % das Fehlen ausreichender digitaler Kompetenzen aufseiten der Bildungseinrichtungen als eine Hürde ein. Als gravierendere Einwände galten

schließlich 62,83 % bzw. 48,67 % der Befragten die fehlende technische Ausstattung und das fehlende Know-how der Zielgruppe. Hier könnte tatsächlich eine Exklusionsgefahr für bestimmte Zielgruppen bestehen, zumal 91,15 % der Einrichtungen angaben, an den digitalen Veränderungen auch nach der Pandemie – zumindest in Teilen – festhalten oder diese sogar ausbauen zu wollen (37,17 %).



Abb. 11: Hürden und Einwände gegen digitale Innovation [in %]

4. Fazit und Ausblick

Die explorativen Ergebnisse geben vielfältige Einblicke in die pandemiebedingte Situation und Entwicklung der außerschulischen politischen Bildungslandschaft bis zum Erhebungszeitraum im November 2020. Auf der einen Seite ließ sich eine hohe Innovationskraft und Anpassungsbereitschaft aufseiten der Bildungseinrichtungen verzeichnen, die insbesondere durch das flexible Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in den Veranstaltungsthemen sowie die Erprobung neuer, insbesondere auch digitaler Formate gekennzeichnet war. Rund 70 % der befragten Bildungsstätten blickten im November 2020 entsprechend positiv oder eher positiv in die Zukunft.

Andererseits waren jedoch auch Tendenzen auszumachen, die Grund zur Sorge sind und auch langfristig – und damit jenseits der pandemiebedingten Einschränkungen – Auswirkungen auf die non-formale Bildung haben könnten. So birgt beispielsweise das Ausscheiden insbesondere von freien und ehrenamtlichen Mitarbeitenden die Gefahr eines Verlustes an Kontinuität, Diversität

und Wissen innerhalb der ohnehin schon fragilen Personalsituation in der außerschulischen politischen Bildung. Digitale Angebote, die während der Pandemie deutlich ausgebaut wurden und nach Angabe vieler Einrichtungen auch zukünftig verstärkt Eingang in die Bildungsarbeit finden sollen, bieten in begrenztem Rahmen die Chance, Bildungsangebote zu innovieren und neue, insbesondere berufstätige und digital affine Zielgruppen zu erschließen. Sie scheinen aber zum Erhebungszeitpunkt analoge Veranstaltungen weder eins zu eins ersetzen noch die methodische Vielfalt non-formaler Bildungsformate auffangen zu können – insbesondere, da es weitgehend an geeigneten didaktischen Konzeptionen für digitale politische Bildung zu fehlen schien und die Gefahr, technisch weniger affine Zielgruppen zu exkludieren, nachhaltig verstärkt worden sein könnte (vgl. dazu auch Krämer 2021). Dabei liefern die zum November 2020 erhobenen Ergebnisse keine zeitstabilen Werte, sondern sollten hier vielmehr als Hinweise auf dringend benötigte und langfristig angelegte Forschung zur weiteren Entwicklung der systemrelevanten außerschulischen politischen Bildung verstanden werden.

Literatur

- ANDRESEN**, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim.
- BÜHNER**, Markus/Ziegler, Matthias (2012): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München.
- CHRIST**, Johannes/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas/Ohly, Hannah/Widany, Sarah (2021): Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Studie 2020. Bonn.
- DÖRING**, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Stichprobenziehung. In: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, S. 291–319.
- HUFER**, Klaus-Peter (2020): Petition: Politische Bildung ist systemrelevant für die Demokratie – mehr denn je. Essen.
- HUFER**, Klaus-Peter (2022): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung. Frankfurt/M., S. 168–176.
- KUCKARZT**, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel.
- KRÄMER**, Anna (2021): Politische Bildung online: all inclusive? Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive. Berlin.

- NIDA-RÜMELIN, Julian** (2021): „Demokratie in der Krise. Ein Weckruf zur Erneuerung im Angesicht der Pandemie“. Hamburg.
- POHL, Kerstin/Schreiber, Lars/Straßner, Veit** (2022): Politikunterricht während der Corona-Pandemie. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: POLIS (4), S. 7–10.
- ROOSE, Jochen** (2021): Politische Polarisierung in Deutschland. Repräsentative Studie zu Zusammenhalt in der Gesellschaft. Berlin.

AutorInnenverzeichnis

SABINE ACHOUR ist Professorin für Politikdidaktik und Politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Im Rahmen ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Herausforderungen für die politische Bildung in einer von Diversität, aber auch zunehmenden sozialen Ungleichheit geprägten Gesellschaft. Im Zentrum steht der Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit, Flucht und Migration, Inklusion, durchgängiger Sprachbildung und religiöser Pluralität.

VESNA BJEGAČ ist seit 2018 als akademische Rätin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache der LMU München tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind diskurs- und subjektivierungsanalytische Perspektiven auf den Zusammenhang von Migration, Sprache(n) und Bildung, Mehrsprachigkeit und Empowerment.

FELIX BÖHM ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Germanistik der Universität Kassel tätig und forscht zu linguistischen, sprachdidaktischen und medienwissenschaftlichen Themen.

KATHARINA BÖHNERT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Deutsch der RWTH Aachen.

ANJA BOSSEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam.

MATTHIAS BUSCH ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

HELENA DEIß ist bei EDUCULT – einem Institut für Kulturpolitik und Kulturmanagement als wissenschaftliche Assistenz tätig. Zuvor war sie als Mitarbeiterin der Universität Wien in verschiedenen Projekten und Arbeitsbereichen des Instituts für Bildungswissenschaft und am Zentrum für Lehrer*innenbildung angestellt. Zu ihren Schwerpunkten zählen kritische Migrations- & Fluchtforschung, Mehrsprachigkeit, Theorien sozialer Ungleichheit sowie Lebenslanges Lernen und Inklusive Pädagogik. Ihre Forschungsexpertise liegt vor allem im Bereich der qualitativen Sozialforschung. Helena Deiß ist zudem als externe Lehrende an der Universität Wien tätig.

OLIVER DELTO promoviert zurzeit im Rahmen des Projekts „Hessisches Zentrum für alltagsorientierte Sprachförderung (HeZaS)“ an der TU Darmstadt und forscht zu lerner:innen-zentrierten Ansätzen des Zweitsprachenlernens.

MICHELL W. DITTGEN ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ und Doktorand am Fachbereich III der Universität Trier.

ANASTASIA DRACKERT ist wissenschaftliche Direktorin der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g.a.s.t.) und Professorin für Sprachtesten und Digitales Lernen am germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum. Zuvor hatte sie die Juniorprofessur für Fachdidaktik des Russischen Institut für Slavistik an der Ruhr-Universität Bochum inne.

TIM ENGARTNER ist Gateway-Professor für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln und Mitglied im Vorstand des Interdisziplinären Zentrums für empirische Lehrer*innen und Unterrichtsforschung (IZeF).

KARIM FEREIDOONI ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.

DAVID FÜLLEKRUSS ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG 10 Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

LEONIE FUNDA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Projekt „DiAL:OGe“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern an der Ruhr-Universität Bochum.

OLAF GÄTJE ist Professor für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Kassel. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Sprachen- und Mediendidaktik, Politolinguistik, Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts sowie Schrift- und Schriftspracherwerbsforschung.

DOMINIC HARION ist Research Scientist am Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) der Universität Luxemburg. Zu seinen Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören empirische Lehr-Lern-Forschung, systemische

Pädagogik und die digitale Transformation von Lernumgebungen sowie die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik.

MAY JEHLE ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und vertritt zurzeit die Professur für Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Bildungshistorische Fachunterrichtsforschung, Unterrichtsvideografie, Politische Bildung und Lehrkräftebildung.

STEFANIE KESSLER promovierte in Politikdidaktik am Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena und ist Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule am Studienort Braunschweig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind politisches Handeln und Bildung in Sozialer Arbeit und Schule, Umgang mit Diversität sowie Lernen in und von Organisationen.

CHARLOTTE KEULER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der Universität Trier sowie Projektmitarbeitende in Edu.GR – Europalernen in transnationalen Bildungsräumen.

MARTINA KOFER ist Lehrbeauftragte an der LMU München im Bereich Deutschdidaktik/Deutsch als Zweitsprache. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen literarische Mehrsprachigkeitsdidaktik, interkulturelle Literaturdidaktik sowie sprachliche Bildung im Literaturunterricht.

HEIKE KRÖSCHE ist Universitätsassistentin für Geschichts- und Politikdidaktik am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck.

THOMAS LENZ arbeitet als Research Manager am Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) der Universität Luxemburg und ist u. a. verantwortlich für den Nationalen Bildungsbericht Luxemburg.

ALEXANDER LIPP ist Lehrer für Musik und Politische Bildung an einem Potsdamer Gymnasium. Darüber hinaus ist er freiberuflicher Dozent mit den Schwerpunkten Partizipation, Moderation, Stimme und Sprache.

URSULA MAURIČ lehrt und forscht an der Pädagogischen Hochschule Wien zu globalen Aspekten des Lehrberufs. Spezifische Interessen sind Mehrsprachigkeit und Global Citizenship Education.

MARIA THERESA MEßNER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Technischen Universität Darmstadt im Projekt „DiPlan – Digitales Planspielkolloquium“ und promoviert am Institut für Politikwissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt/M. Sie forscht zu Planspielen im Kontext von Schule und Hochschule.

NANCY MORYS ist Senior lecturer für Sprachendidaktik am Institut für Mehrsprachigkeitsforschung (MLing) der Universität Luxemburg. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören das Lernen und Lehren von Sprachen in mehrsprachigen und mehrkulturellen Kontexten, die Ausbildung und Professionalisierung von Sprachlehrenden sowie die Didaktik des Französischen im Kontext des mehrsprachigen luxemburgischen Schulsystems.

DIANA NACARLI promoviert seit Juni 2019 am Germanistischen Seminar/Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache an der CAU zu Kiel zum Thema Leichte Sprache im Kontext Schule. Außerdem ist sie stellvertretende Diversitätsbeauftragte der Philosophischen Fakultät und Diversitätsbeauftragte des Germanistischen Seminars.

MAIK PHILIPP ist Professor für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich mit den Schwerpunkten Lese- und Schreibkompetenz. Seine aktuellen Forschungsinteressen sind Selbstregulation, epistemische Kognitionen und digitales Lesen.

ALENA PLIETKER wirft in ihrem Promotionsprojekt an der Universität zu Köln eine exklusionskritische Perspektive auf handlungsorientierte politische Bildung in der Schule. Dadurch sollen Antworten auf die Frage gefunden werden, inwiefern eine politische Handlungsbefähigung für alle eröffnet werden kann.

BJÖRN ROTHSTEIN ist Professor für Germanistische Sprachdidaktik an der Fakultät für Philologie/Germanistik der Ruhr-Universität Bochum.

MAGDALENA ROZENBERG studierte Germanistik an der Universität Gdańsk und wurde 2004 im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld promoviert. Seit 2007 ist sie als Assistant Professor am Institut für Germanistik der Universität Gdańsk tätig.

SARAH STRAUB ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und dem Demokratiezentrum Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Didaktik der politischen Bildung und das Konzept von Inclusive Citizenship Education in der Primarstufe.

SVEN THIERSCH ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

NADJA THOMA ist Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Senior Researcher am Institut für Angewandte Sprachforschung bei EURAC Research, Bozen. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören u. a. Bildung im Lebenslauf im Kontext von Migration und sozialer Ungleichheit, Sprachbiografieforschung und Sprachliche Heterogenität und Language Education Policies in der Migrationsgesellschaft.

SILKE TORK arbeitet seit 2016 am European University Institute Florenz und ist seit 2020 Doktorandin an der PH Ludwigsburg. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeitsforschung und multimodale Interaktionsanalyse.

TERESA TUNCEL ist abgeordnete Lehrkraft und Lehrbeauftragte der Juniorprofessur Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.

ESTHER VAN LÜCK ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Stellvertreterin des Diversitätsbeauftragten der Philosophischen Fakultät an der CAU zu Kiel. Ihre spezifischen Interessen sind Gender and Diversity Studies.

JUDITH VISSER ist Professorin für Romanische Philologie, insbesondere Sprachwissenschaft und Didaktik der romanischen Sprachen, am Romanischen Seminar der Ruhr-Universität Bochum.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

sprache macht gesellschaft

Eva Vetter, Dirk Lange,
Anke Wegner (Hg.)

Europa denken, kommunizieren und erfahren

Herausforderungen einer
teilhabegerechten Europabildung

Im zweiten Band der Reihe *sprache – macht – gesellschaft* erörtern Forscher*innen aus Sprachforschung, Politikwissenschaft und Politischer Bildung das Feld Europabildung. Im Fokus stehen dabei die Themen Gleichheit und Ungleichheit, Bildungsgerechtigkeit und -ungerechtigkeit, der Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sowie Formen von Integration, Diskriminierung und Exklusion durch Sprache.

In der Europabildung zeigt sich die Verknüpfung historisch-politischer und sprachlicher Bildung in besonderem Maße. Der vorliegende Band macht die Anschlussfähigkeit der verschiedenen Zugänge sichtbar.



Die Reihe *sprache – macht – gesellschaft* befasst sich aus interdisziplinärer Perspektive mit ausgewählten Fragen des Bezuges von politischer und sprachlicher Bildung im europäischen Bildungswesen, die in regelmäßig stattfindenden Tagungen an den Universitäten Trier, Wien und Luxemburg erörtert werden.



ISBN 978-3-7344-1278-3, ca. 384S., € 42,90

PDF ISBN 978-3-7344-1279-0, € 41,99



ISBN 978-3-7344-1156-4, 328 S., € 39,90

PDF ISBN 978-3-7344-1156-4, € 38,99





Sprache als Macht im digitalen Zeitalter

Im digitalen Zeitalter des 21. Jahrhunderts hat sich die Rolle der Sprache geändert. Auf Grund der meist anonym verbreiteten Fake News, Verschwörungstheorien und Hassnachrichten ist die Sprache eine Macht in den politischen Diskursen geworden.

Mit den Erkenntnissen der Sprachphilosophie von Aristoteles bis Judith Butler wird die Macht der Sprache im digitalen Zeitalter untersucht. Sprache ist nicht neutral, sondern sie übt Wirkungen und Verletzungen aus und ist eingebettet in die jeweilig individuelle Konstruktion der sozialen Wirklichkeit. Die sozialen Medien ermöglichen u.a. die anonyme Verbreitung von Fake News, Verschwörungstheorien, Hasstiraden, um die gesellschaftlichen Diskurse zu steuern. Das erfolgt durch emotional und visuell aufgeladene Deutungsrahmen rechtspopulistischer Bilder, Narrative und Mythen als politische Alternative. Sie kann daher auch ein nicht-demokratisches Bewusstsein schaffen.



ISBN 978-3-7344-1431-2, 208 S., € 18,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1432-9, € 17,99

Der Autor

Dr. phil. habil. Jürgen Nowak ist emeritierter Hochschullehrer für Soziale Ökonomie und Soziologie an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Er spricht fließend Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch und hat Kenntnisse in zahlreichen weiteren Sprachen.



Die in „Diversität und Demokratie“ versammelten Beiträge fokussieren die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung im Lichte gesellschaftlicher Vielfalt aus interdisziplinärer Perspektive. Sie thematisieren die Rolle der Sprache in der politischen und des Politischen in der sprachlichen Bildung und damit die Verknüpfung von edukativen Praktiken, politischen Diskursen und Sprachhandeln.

Angesichts sich rasch wandelnder Rahmenbedingungen – etwa in Hinblick auf Dynamiken sozialer, kultureller und sprachlicher Diversifikation, Digitalisierungsprozesse wie auch Prävention und Bewältigung von gesellschaftlichen Krisen – geben sie demokratiepädagogische Denkanstöße und Entwicklungsimpulse.

Herausgeberin und Herausgeber

Dominic Harion ist Research Scientist am Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) der Universität Luxemburg. Zu seinen Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören empirische Lehr-Lern-Forschung, systemische Pädagogik und die digitale Transformation von Lernumgebungen sowie die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik.

Nancy Morys ist Senior Lecturer für Sprachendidaktik am Institut für Mehrsprachigkeitsforschung (MLing) der Universität Luxemburg. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören das Lernen und Lehren von Sprachen in mehrsprachigen und mehrkulturellen Kontexten, die Ausbildung und Professionalisierung von Sprachlehrenden sowie die Didaktik des Französischen im Kontext des mehrsprachigen luxemburgischen Schulsystems.

Thomas Lenz arbeitet als Research Manager am Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) der Universität Luxemburg und ist u. a. verantwortlich für den Nationalen Bildungsbericht Luxemburg.

ISBN 978-3-7344-1591-3



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**